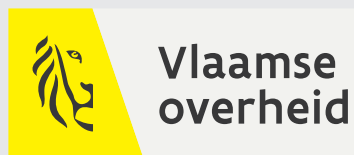


ON DER WIJS SPIE GEL

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE



2021

ONDERWIJS
INSPECTIE

OOG VOOR KWALITEIT

COLOFON


Samenstelling

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Onderwijsinspectie

Verantwoordelijke uitgever

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

Grafische vormgeving

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Afdeling Communicatie
Guy Adam naar een concept van Heidi Reyniers  Red Spot bvba

Drukwerk

Drukkerij Pattyn

Foto's

Getty Images

Wettelijk depot

D/2021/3241/048

Copyright

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

INHOUDSTAFEL

Voorwoord	4
Deel 1 Doorlichtingen 2019-2020	7
1 Inspectie 2.0: doorlichten in dialoog	8
2 De doorlichtingen in 2019-2020	15
3 Resultaten gewoon basisonderwijs	19
4 Resultaten gewoon secundair onderwijs	45
5 Resultaten buitengewoon onderwijs	77
6 Resultaten deeltijds kunstonderwijs	107
7 Resultaten centra voor leerlingenbegeleiding	123
8 In welke mate voeren instellingen een doeltreffend beleid op het vlak van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne?	149
Deel 2 In de kijker	159
9 De impact van de coronacrisis op het Vlaamse onderwijs	160
10 Welbevinden op school	193
Deel 3 Andere opdrachten	233
11 Overzicht van de andere opdrachten in 2019-2020	234
Deel 4 Een blik op de toekomst	237
12 Onderwijskwaliteit centraal	238



Beste lezer

Voor jou ligt de Onderwijsspiegel van 2021, een terugblik op schooljaar 2019-2020. Het was een bijzonder schooljaar, met ongeziene schoolsluitingen vanaf half maart als gevolg van de coronacrisis. De crisis verscherpte ons beeld op de sterke punten en knelpunten in het Vlaamse onderwijs.

Deze Onderwijsspiegel start met een bespreking van de doorlichtingen van september 2019 tot maart 2020. Per onderwijsniveau geven we een overzicht van de uitgebrachte adviezen, de kwaliteitsontwikkeling, de kwaliteitsgebieden, de onderwijsleerpraktijk en de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. We besteden in dit deel ook expliciet aandacht aan de doorlichtingen in het deeltijds kunstonderwijs (dco) en in de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB). Jaarlijks wordt maar een klein aantal academies en een klein aantal CLB's doorgelicht. Daarom rapporteren we over de doorlichtingen van twee schooljaren (2018-2019 en 2019-2020) in het dco en in de CLB's.



We besteden ook een hoofdstuk van deze Onderwijsspiegel aan de impact van de coronacrisis op het onderwijs. Na de sluiting van de scholen in maart 2020 zette de onderwijsinspectie vooral in op het ondersteunen van directies en het verzamelen van informatie voor de beleidsmakers. Die informatie presenteren we hier in gebalde vorm, als een terugblik op het hectische einde van vorig schooljaar. Maar terugblikken naar het verleden doen we niet zomaar, we doen het om er uit te leren. We hopen dan ook dat deze Onderwijsspiegel je inspireert, je doet nadenken en je blikveld verruimt.

Veel leesplezier!

Lieven Viaene, inspecteur-generaal



ON DER WJUS SPIE GEL

DEEL 1 DOORLICHTINGEN

DOORLICHTINGEN

2019-2020

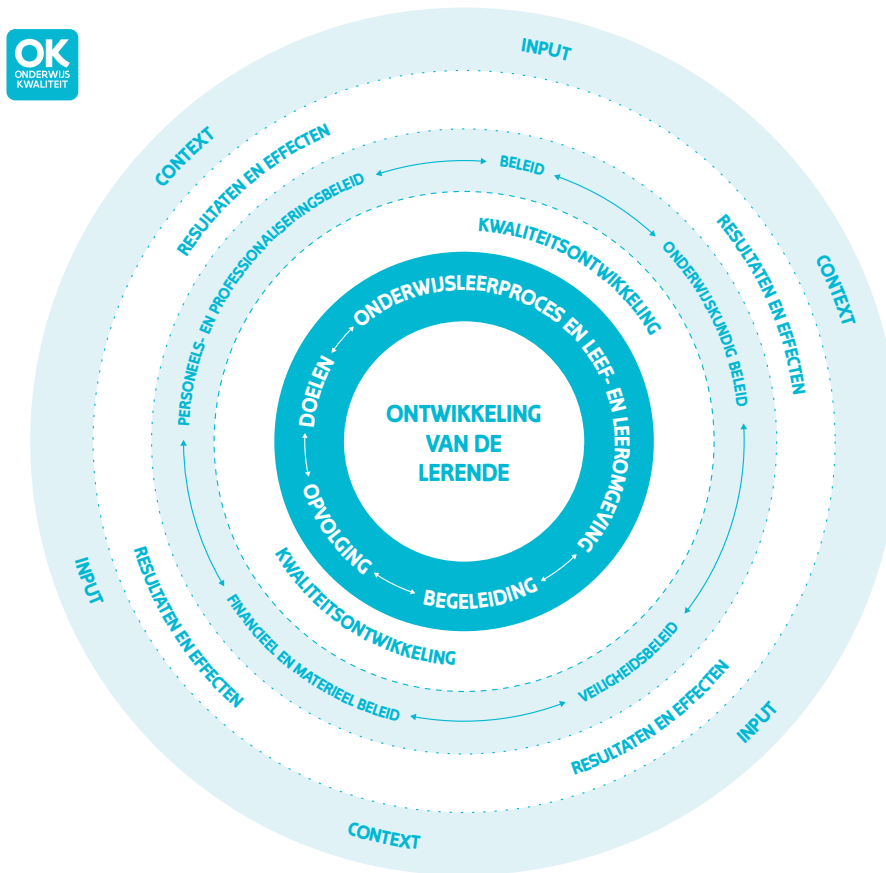
1 Inspectie 2.0: doorlichten in dialoog

Het referentiekader voor onderwijskwaliteit

Het referentiekader voor onderwijskwaliteit, kortweg het OK¹, weerspiegelt de consensus over wat kwaliteitsvol onderwijs minimaal inhoudt. Het OK kwam tot stand via diepgaande dialoog tussen de verschillende belanghebbenden in het onderwijsveld (leerlingen, ouders, leraren, directeurs, pedagogische begeleiders en vele anderen). Het OK bevat dus aspecten van onderwijskwaliteit waarvoor een breed draagvlak bestaat.

Dit kader bestaat uit 37 kwaliteitsverwachtingen die opgedeeld zijn in vier rubrieken:

- de school bereikt resultaten en effecten
- de school stimuleert de ontwikkeling van alle lerenden
- de school onderzoekt en ontwikkelt op systematische wijze haar onderwijskwaliteit
- de school voert een beleid, rekening houdend met haar context- en inputkenmerken.



Figuur 1: Visuele voorstelling van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK).

HET OK REFERENTIEKADER VOOR ONDERWIJSKWALITEIT

- Rubriek
- Deelrubriek
- Kwaliteitsverwachting

RESULTATEN EN EFFECTEN		ONTWIKKELING STIMULEREN	
R1	De school bereikt de minimaal gewenste output bij een zo groot mogelijke groep van lerenden.	DOELEN	
R2	De school streeft naar welbevinden en betrokkenheid bij alle lerenden en het schoolteam en naar tevredenheid bij ouders en bij andere relevante partners.	D1	Het schoolteam realiseert doelgericht een brede en harmonische vorming die betekenisvol is.
R3	De school streeft bij elke lerende naar zoveel mogelijk leerwinst.	D2	Het schoolteam hanteert doelen die sporen met het gevalideerd doelenkader en zorgt voor samenhang tussen de doelen.
R4	De school stimuleert de studievoortgang van elke lerende.	D3	Het schoolteam hanteert uitdagende en haalbare doelen.
R5	De school waarborgt de toegang tot onderwijs voor elke lerende.	D4	Het schoolteam expliciteert de doelen en de beoordelingscriteria.
R6	De school streeft naar effecten op langere termijn bij alle lerenden.	VORMGEVING ONDERWIJSLEERPROCES EN LEEF- EN LEEROMGEVING	
KWALITEITSONTWIKKELING		V1	Het schoolteam en de lerenden creëren samen een positief en stimulerend school- en klasklimaat.
K1	De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk.	V2	Het schoolteam en de lerenden gaan positief om met diversiteit.
K2	De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden.	V3	De leef- en leeromgeving en de onderwijsorganisatie ondersteunen het bereiken van de doelen.
K3	De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk.	V4	Het schoolteam biedt een passend, actief en samenhangend onderwijsaanbod aan.

ONTWIKKELING STIMULEREN		BELEID	
BEGELEIDING		ONDERWIJSKUNDIG BELEID	
B1	Het schoolteam geeft de begeleiding vorm vanuit een gedragen visie en systematiek en volgt de effecten van de begeleiding op.	BL1	De school ontwikkelt en voert een gedragen, geïntegreerd en samenhangend beleid rekening houdend met haar (pedagogisch project).
B2	Het schoolteam biedt begeleiding zowel op het vlak van leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren als preventieve gezondheidszorg.	BL2	De school geeft haar organisatie vorm op het vlak van cultuur en structuur.
B3	Het schoolteam biedt elke lerende een passende begeleiding met het oog op gelijke onderwijskansen.	BL3	De school werkt participatief en responsief.
B4	Het schoolteam geeft de begeleiding vorm samen met de lerende, de ouders/thuisomgeving en andere relevante partners.	BL4	In de school heerst een innovatieve en lerende organisatiecultuur.
		BL5	De school bouwt samenwerkingsverbanden uit die het leren en onderwijzen ten goede komen.
		BL6	De school communiceert transparant over haar werking met alle betrokkenen.
OPVOLGING		PERSONEELS- EN PROFESSIONALISERINGSBELEID	
O1	Het schoolteam geeft de lerenden adequate feedback met het oog op de voortgang in het leer- en ontwikkelingsproces.	BL7	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend beleid op het vlak van leren en onderwijzen.
O2	Het schoolteam evalueert op een brede en onderbouwde wijze het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen.	BL8	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend personeelsbeleid dat integraal en samenhangend is.
O3	Het schoolteam stuurt het onderwijsleerproces bij op basis van de feedback- en evaluatiegegevens.	BL9	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend professionaliseringsbeleid en heeft hierbij specifieke aandacht voor beginnende leraren.
O4	Het schoolteam beslist en rapporteert onderbouwd over het behalen van de doelen bij de lerende.	FINANCIËEL EN MATERIEEL BELEID	
		BL10	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend financieel en materieel beleid.
		BL11	De school beheerst de kosten voor alle lerenden.
		FYSIEKE EN MENTALE VEILIGHEID VAN DE LEEF-, LEER- EN WERKOMGEVING	
		BL12	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend beleid met het oog op de fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving.

Inspectie 2.0

De onderwijsinspectie baseerde haar doorlichtingsconcept Inspectie 2.0 op de verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs uit het OK.

De doorlichtingen gaan uit van zeven centrale principes.

De onderwijsinspectie wil de *ontwikkeling van de lerende centraal stellen*. De vraag of kinderen, jongeren en volwassenen het kwaliteitsvol onderwijs krijgen waarop ze recht hebben, blijft daarom een kerndoel van het toezicht. De bereikte resultaten en effecten bij de lerenden vormen bij doorlichtingen een cruciale informatiebron. De lerenden zijn een vaste gesprekspartner tijdens de doorlichtingen.

De onderwijsinspectie wil *methodologisch onderbouwd doorlichten*. Het extern kwaliteitstoezicht is in grote mate gestandaardiseerd via ontwikkelingsschalen die zijn gebaseerd op het OK. Beoordelingen komen tot stand door een triangulatie van bronnen, zoals een instellingsportret met kwantitatieve en kwalitatieve data, documenten, observaties, en gesprekken.

De onderwijsinspectie wil *controleren en stimuleren*. Vanuit die dubbele opdracht staan dialoog en partnerschap centraal in het toezicht. Het aanreiken van constructieve feedback vormt een belangrijk onderdeel van de doorlichting. De feedback biedt kansen aan onderwijsinstellingen om een actief lerende rol op te nemen.

Partnerschap houdt naast dialoog ook nabijheid en transparantie in. Daarom wil de onderwijsinspectie de onderwijsinstellingen *frequent doorlichten*. Ze communiceert helder en maakt haar instrumenten en procedures bekend. Informatie die de onderwijsinspectie verzamelt, koppelt ze op geregelde tijdstippen terug naar het onderwijsveld.

De onderwijsinspectie wil *inhaken op de interne kwaliteitszorg van onderwijsinstellingen*. Iedere onderwijsinstelling is immers uniek en heeft haar eigen input- en contextkenmerken of haar eigen pedagogisch project. Onderwijsinstellingen hebben de autonomie om zelf te kiezen op welke wijze zij hun kwaliteit systematisch bewaken. De organisatie-eigen invulling van interne kwaliteitszorg wordt door de onderwijsinspectie gerespecteerd en vormt het vertrekpunt van een doorlichting.

De onderwijsinspectie wil de *scholen vertrouwen geven*. De onderwijsinstellingen zijn immers zelf de eerste verantwoordelijken voor de kwaliteit en voor het bewaken en ondersteunen ervan. Enkel bij ernstige tekortkomingen wordt de procedure tot intrekking van de erkenning gestart.

De onderwijsinspectie wil de *administratieve lasten beperken*. Ze engageert zich om tijdens doorlichtingen enkel bestaande en functionele documenten van de onderwijsinstelling te vragen, die noodzakelijk zijn om het onderzoek te voeren naar de kwaliteitsverwachtingen uit het OK.

De onderwijsinspectie ontwikkelde vanuit deze zeven centrale principes een doorlichtingsdesign dat bestaat uit twee delen: het systeemonderzoek en het substantief onderzoek (zie figuur 2). Beide delen vinden

plaats tijdens één doorlichtingsbezoek. Het systeemonderzoek behandelt de kwaliteitsontwikkeling van de onderwijsinstelling. Het substantief onderzoek gaat na in welke mate de onderwijsinstelling kwaliteitsvol onderwijs biedt dat tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK.

Het systeemonderzoek geeft aan de onderwijsinstelling feedback over haar onderwijskundige visie en beleid, organisatieontwikkeling en interne kwaliteitszorg.

Het substantief onderzoek bestaat uit drie delen. Zo onderzoekt de onderwijsinspectie een kwaliteitsgebied: dat is een thematische clustering van kwaliteitsverwachtingen uit het OK, die op schoolniveau wordt onderzocht. Verder onderzoekt de onderwijsinspectie de onderwijsleerpraktijk in een aantal leergebieden, vakken, types, opleidingsvormen of opleidingen. Een beperkte toetsing van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) behoort ook tot het substantief onderzoek.



Figuur 2: De structurele component van Inspectie 2.0: het doorlichtingsdesign.

De onderwijsinspectie gaat tijdens de verschillende fasen van de doorlichting in dialoog met het beleids-team, met de leraren en met de andere leden van het schoolteam. Daarbij gebruikt de onderwijsinspectie het model van de 'ontwikkelingsgerichte dialoog'. Tijdens gesprekken en andere doorlichtingsactiviteiten besteedt de onderwijsinspectie aandacht aan vier componenten: (1) het waarnemen van het schoolgebeuren, (2) het inleven in de context, visie en de kwaliteitsontwikkeling van de onderwijsinstelling, (3) vaststellingen aanreiken en er samen met het schoolteam over reflecteren en (4) het methodologisch onderbouwd beoordelen.



Figuur 3: De culturele component van Inspectie 2.0: de ontwikkelingsgerichte dialoog.

Om onderwijsinstellingen aan te moedigen om hun kwaliteit te (blijven) ontwikkelen, rapporteert de onderwijsinspectie aan de hand van ontwikkelingsschalen. Zij drukken uit in welke mate het ontwikkelingsniveau van de onderwijsinstelling spoot met de kwaliteitsverwachting uit het OK.

De onderwijsinspectie kiest voor ontwikkelingsschalen met vier ontwikkelingsniveaus: beneden de verwachting, benadert de verwachting, volgens de verwachting, overstijgt de verwachting.

- **Beneden de verwachting** Er zijn meerdere essentiële elementen die voor verbetering vatbaar zijn.
- **Benadert de verwachting** Er zijn naast sterke punten ook nog meerdere punten ter verbetering. Daardoor komt het geheel nog niet tegemoet aan de verwachting.
- **Volgens de verwachting** Er zijn veel sterke punten en geen belangrijke punten of gebieden ter verbetering. Het geheel komt tegemoet aan de verwachting.
- **Overstijgt de verwachting** Er zijn veel sterke punten, met inbegrip van significante voorbeelden van goede praktijk.

Vervolgens wordt elk onderzoek (van de kwaliteitsontwikkeling, van de onderwijsleerpraktijk, van het kwaliteitsgebied, van BVH) samengevat tot een tekort, een ontwikkelkans of een sterkte.

Een tekort verwijst naar een ernstig werkpunt. Daarnaast ondersteunt de onderwijsinspectie de doorgelichte instellingen door ook ontwikkelkansen te vermelden. Alle onderzoeken die niet leiden tot een tekort of tot een ontwikkelkans, beschouwen we als een sterkte.

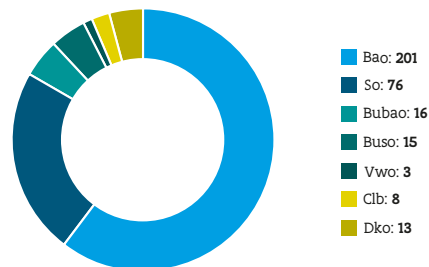
In het doorlichtingsverslag doet de onderwijsinspectie op basis hiervan aanbevelingen met het oog op de verdere kwaliteitsontwikkeling van de onderwijsinstelling. De onderwijsinspectie adviseert om de kwaliteit van de sterktes te borgen, de ontwikkelkansen te benutten en de tekorten weg te werken.

2 De doorlichtingen in 2019-2020

Doorgelichte instellingen

In het schooljaar 2019-2020 werden 332 onderwijsinstellingen doorgelicht. Omwille van de corona-crisis werden enkel doorlichtingen uitgevoerd tussen september 2019 en maart 2020. Figuur 4 geeft per onderwijsniveau het aantal doorgelichte onderwijsinstellingen weer. Het gaat om 201 scholen voor gewoon basisonderwijs, 76 scholen voor gewoon secundair onderwijs (met inbegrip van dbso), 16 scholen voor buitengewoon basisonderwijs, 15 scholen voor buitengewoon secundair onderwijs, 13 academies deeltijds kunstonderwijs, 8 centra voor leerlingenbegeleiding en 3 centra voor volwassenenonderwijs.

Figuur 4:
Aantal doorlichtingen
per onderwijsniveau
(2019-2020).



Bij het selecteren van de onderwijsinstellingen die in een bepaald schooljaar doorgelicht worden, streeft de onderwijsinspectie naar een weerspiegeling van het onderwijsveld qua onderwijsverstrekker en provincie. Ook kiezen we telkens onderwijsinstellingen die het langst geleden doorgelicht werden. In de steekproef behoren 195 scholen tot het vrij gesubsidieerd onderwijs, 70 scholen en academies tot het gemeenschapsonderwijs (GO!) en 56 scholen en academies tot het officieel gesubsidieerd onderwijs.

Niveau	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Gemeenschapsonderwijs (GO!)	Officieel gesubsidieerd onderwijs
bao	130	36	35
so	44	28	4
bubao	10	1	5
buso	8	4	3
dko	3	1	9
Totaal	195	70	56

Figuur 5: Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen per onderwijsverstrekker (2019-2020).

In totaal werden 81 scholen en academies in Antwerpen doorgelicht, 63 in West-Vlaanderen, 66 in Oost-Vlaanderen, 54 in Vlaams-Brabant, 49 in Limburg en 8 in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Niveau	Antwerpen	West-Vlaanderen	Oost-Vlaanderen	Vlaams-Brabant	Limburg	BHG
bao	48	39	38	38	33	5
so	17	18	19	8	12	2
bubao	8	2	2	2	2	
buso	4	2	2	5	2	
dko	4	2	5	1		1
Totaal	81	63	66	54	49	8

Figuur 6: Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen per provincie (2019-2020).

Methodologische keuzes

In deze Onderwijsspiegel rapporteren we over de doorgelichte onderwijsinstellingen in 2019-2020 voor vier onderwijsniveaus: bao, so, bubao en buso. Voor de kleinere onderwijsniveaus (dko, CLB) rapporteren we over de doorlichtingen van twee schooljaren (2018-2019 en 2019-2020). In deze Onderwijsspiegel rapporteren we niet over het volwassenenonderwijs (vwo) omwille van het kleine aantal doorgelichte centra (zeven centra in 2018-2019, drie centra in 2019-2020).

Eenzijds analyseerden we de resultaten van de doorlichtingen vanuit een beschrijvende, kwantitatieve insteek. Anderzijds voerden we een systematische kwalitatieve analyse uit op de doorlichtingsverslagen. Waar de kwalitatieve analyse relevante informatie aan het licht bracht, vulden we de cijfergegevens aan met frequent geobserveerde vaststellingen door de doorlichtingsteams.

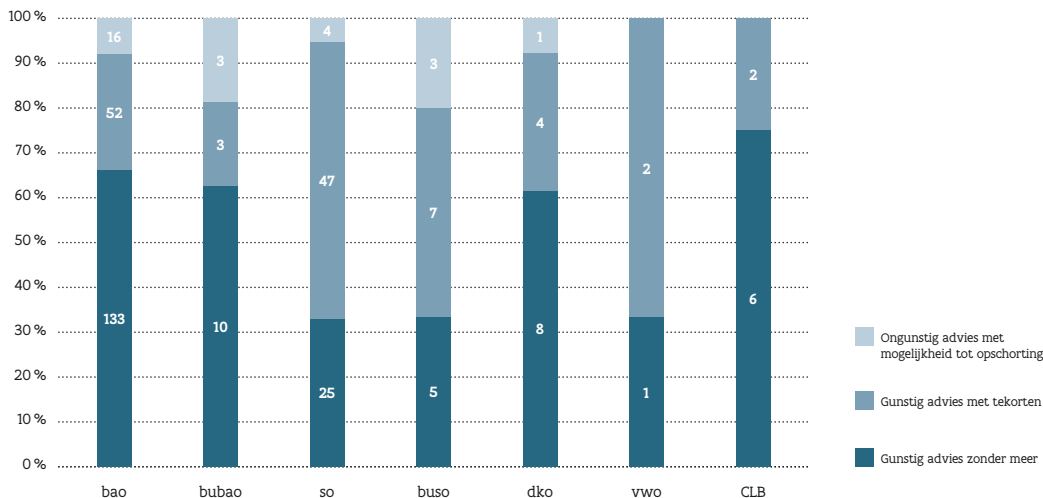
In deze Onderwijsspiegel vermijden we zo veel mogelijk uitspraken op basis van minder dan tien doorlichtingen. Daarom hebben we de vakken in het secundair onderwijs gegroepeerd in veertien vakkenclusters.

Adviezen

Elke doorlichting eindigt met een advies. Er zijn twee soorten adviezen: een gunstig advies en een ongunstig advies. Met een gunstig advies adviseert de onderwijsinspectie de Vlaamse Regering om de erkenning van de onderwijsinstelling voort te zetten. Met een ongunstig advies adviseert de onderwijsinspectie de Vlaamse Regering om de procedure tot intrekking van de erkenning op te starten. Binnen elk van beide soorten adviezen zijn er twee varianten. De vier mogelijke adviezen zijn dan:

- gunstig advies
- gunstig advies waarbij het bestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken
- ongunstig advies met de mogelijkheid om de procedure tot intrekking van de erkenning niet op te starten, op voorwaarde dat het bestuur zich extern laat begeleiden bij het werken aan de tekorten
- ongunstig advies met de onmogelijkheid om de procedure tot intrekking van de erkenning niet op te starten.

Het laatste type advies werd niet toegekend in 2019-2020. Van de 332 doorlichtingen resulteerde de meerderheid (n=188; 56,6%) in een gunstig advies zonder meer. Een gunstig advies waarbij het bestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken, werd toegekend aan 117 onderwijsinstellingen (35,2%). Een ongunstig advies werd toegekend aan 27 onderwijsinstellingen (8,1%) (zie figuur 7).



Figuur 7: Adviezen per onderwijsniveau (2019-2020).

De 27 instellingen die in 2019-2020 een ongunstig advies kregen zijn scholen gewoon basisonderwijs (n=16), scholen gewoon secundair onderwijs (n=4), scholen buitengewoon basisonderwijs (n=3), scholen buitengewoon secundair onderwijs (n=3) en één academie.



3 Resultaten gewoon basisonderwijs

3.1 Steekproef

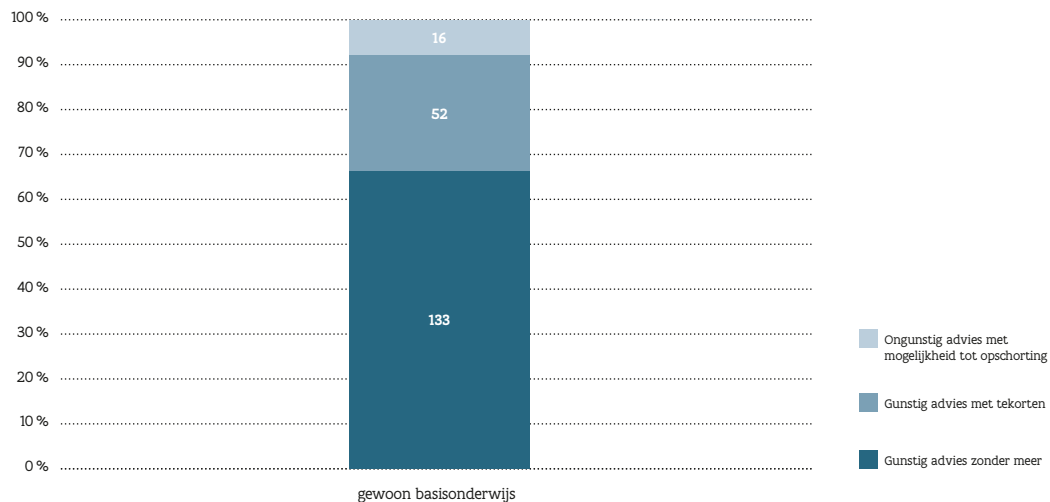
Tijdens het schooljaar 2019-2020 werden er 201 scholen doorgelicht. Twaalf van deze scholen (6%) zijn autonome kleuterscholen. Zeven scholen (3,5%) bieden enkel lager onderwijs aan. De overige scholen (n=182; 90,5%) hebben zowel een kleuterafdeling als een lagere afdeling.

In de steekproef behoren 130 onderwijsinstellingen (64,7%) tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, 36 (17,9%) tot het gemeenschapsonderwijs en 35 (17,4%) tot het gesubsidieerd officieel onderwijs.

In totaal werden er 39 scholen doorgelicht in West-Vlaanderen, 38 in Oost-Vlaanderen, 48 in Antwerpen, 33 in Limburg, 38 in Vlaams-Brabant en 5 in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

3.2 Adviezen

De doorlichtingen in het gewoon basisonderwijs resulteerden in 133 van de 201 scholen (66,1%) in een gunstig advies zonder meer. Deze scholen komen grotendeels tegemoet aan de verwachtingen van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Toch heeft de meerderheid van deze scholen nog voor minstens één ontwikkelingsschaal een ontwikkelkans om aan te werken.

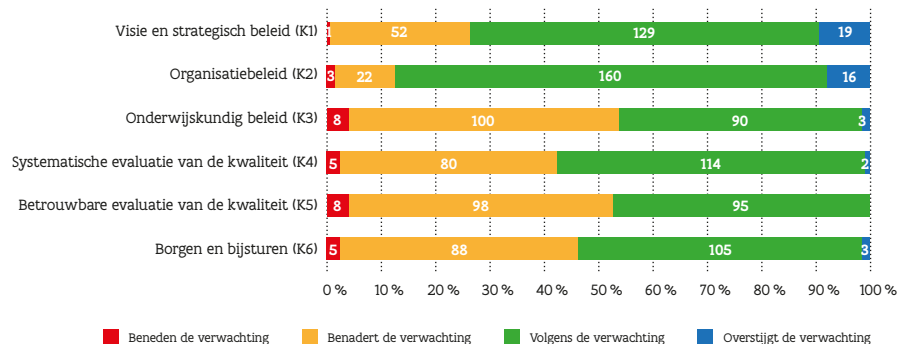


Figuur 8: Adviezen gewoon basisonderwijs (2019-2020).

Voor 25,9 % van de scholen (n=52) resulteerde de doorlichting in een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. Zestien scholen (8 %) kregen een ongunstig advies met de mogelijkheid om de procedure tot intrekking van de erkenning niet op te starten. Het schoolbestuur van deze scholen moet zich laten begeleiden bij het wegwerken van de tekorten.

3.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?

In het systeemonderzoek staat de kwaliteitsontwikkeling van de school centraal. Dit onderzoek richt zich op de kwaliteitsverwachtingen in de rubrieken 'kwaliteitsontwikkeling' en 'beleid' uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK). De onderwijsinspecteurs onderzoeken in elke doorlichting de visie en het strategisch beleid (K1), het organisatiebeleid (K2), het onderwijskundig beleid (K3), de systematische evaluatie van de kwaliteit (K4), de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5) en het borgen en bijsturen (K6). Elk aspect beoordelen ze met een bijhorende ontwikkelingsschaal.



Figuur 9: Kwaliteitsontwikkeling in het gewoon basisonderwijs (2019-2020).

Visie en strategisch beleid

In 73,6% van de doorlichtingen (n=148) komen de visie en het strategisch beleid tegemoet aan de verwachting. Deze scholen weten wat ze met hun onderwijs willen bereiken en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. De visie is afgestemd op de input en de context van de school. De visie spoort ook met de regelgeving, bijvoorbeeld voor wat betreft de inhoud van het schoolreglement. Ze vindt breed en zichtbaar ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. Bovendien stimuleert de school de gezamenlijke verantwoordelijkheid om deze visie te realiseren.

De 53 scholen die met visie en strategisch beleid nog niet voldoen aan de verwachting (26,4%), hebben doorgaans een goed idee van waar ze naartoe willen. Ze worstelen echter vooral met de manier waarop ze dit kunnen realiseren. Een aantal van deze scholen laat kansen liggen om hun visie af te stemmen op hun input en context. Geregeld ontbreekt in het strategisch beleid ook een duidelijke doelgerichtheid, prioritering en fasering. Daardoor vindt de schoolvisie slechts gedeeltelijk ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk.

Organisatiebeleid

Het organisatiebeleid komt in 87,6 % van de doorgelichte scholen (n=176) tegemoet aan de verwachting. Dit betekent dat de school een beleid ontwikkelt en voert, waarbij participatie en dialoog belangrijk zijn. Ze staat ook open voor externe vragen en verwachtingen en speelt daar geregeld op in. Ze stimuleert vernieuwing, reflectie en expertisedeling tussen de teamleden. Ze werkt samen met anderen om de onderwijsleerpraktijk en de schoolwerking te versterken. Ze communiceert frequent, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden.

In de overige scholen (n=25; 12,4%) komt het organisatiebeleid nog niet tegemoet aan de verwachting. Sommige scholen kunnen nog werken aan een meer coherent beleid. Als één team samen school maken blijkt vaak een verbeterpunt. In een aantal scholen krijgen individuele teamleden of deelteams grote autonomie, waardoor het moeilijk is om de interne expertisedeling te stimuleren. Een aantal andere scholen krijgen de samenwerking met derden (zoals ouders) moeilijk vertaald in een versterking van de onderwijsleerpraktijk of de schoolwerking.

Onderwijskundig beleid

Het onderwijskundig beleid komt tegemoet aan de verwachting in iets minder dan de helft van de scholen (n=93; 46,3%). Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk en geven de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken. Ze ondersteunen daarbij hun teamleden.

In de scholen waar het onderwijskundig beleid de verwachting benadert of beneden de verwachting scoort (n=108; 53,7%), wordt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk fragmentair of niet schoolbreed ontwikkeld. Vaak missen de maatregelen doelgerichtheid en zijn afspraken niet altijd even helder. Niet alleen de ondersteuning van teamleden is beperkt. Ook systemen en structuren om de maatregelen en afspraken te realiseren zijn in mindere mate aanwezig. De onderwijsinspecteurs stellen onder meer zaken vast zoals onduidelijke of veeleer vrijblijvende afspraken, het niet betrokken zijn van bepaalde afdelingen bij vernieuwingsprojecten, de fragmentaire of louter individuele implementatie van onderwijsleerpakketten of de grote verschillen tussen de klassen voor wat betreft de evaluatiepraktijk. Veelal gaat het over vage of impliciete afspraken die de praktijk slechts gedeeltelijk aansturen en de verticale samenhang hypothekeken. Tot slot blijkt het in een aantal scholen ook een werkpunt om een doelgericht professionaliseringsbeleid uit te bouwen.

Systematische evaluatie van de kwaliteit

In bijna 57,7% van de onderzochte scholen (n=116) komt de systematische evaluatie van de kwaliteit tegemoet aan de verwachting. Dat wil zeggen dat de school systematisch verschillende aspecten van haar werking evalueert en daarbij ruime aandacht heeft voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk. De evaluaties zijn meestal gepland op meerdere tijdstippen in het schooljaar.

De twee scholen waar de ontwikkelingsschaal 'systematische evaluatie van de kwaliteit' de verwachting overstijgt, zijn voorbeelden van goede praktijk omdat hun evaluatie niet enkel systematisch, maar ook cyclisch is. Op vaste overlegmomenten met alle teamleden worden activiteiten tussentijds geëvalueerd en bijgestuurd, wat weer voeding geeft voor een volgende evaluatie.

In de scholen waar de systematische evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n=85; 42,3%), zijn de evaluaties doorgaans fragmentair en weinig schoolbreed. De onderwijsleerpraktijk wordt gedeeltelijk en ad hoc geëvalueerd. Sommige scholen beschikken wel over verschillende instrumenten om de onderwijsleerpraktijk te evalueren, maar ze laten kansen liggen om met die informatie aan de slag te gaan. Bij de start van projecten of initiatieven worden zelden plannen gemaakt over hoe de evaluatie zal verlopen.

Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit

In bijna de helft van de onderzochte basisscholen (n=95; 47,3%) is er sprake van een betrouwbare evaluatie van de kwaliteit. Deze scholen evalueren hun kwaliteit doelgericht op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Bij de evaluaties worden relevante partners betrokken zoals ouders of leerlingen. Deze scholen besteden bij hun evaluatie aandacht aan de resultaten en effecten bij kleuters en leerlingen bijvoorbeeld door een grondige analyse van de resultaten van de taalscreening in het eerste leerjaar of van de gevalideerde toetsen aan het einde van het basisonderwijs. In een aantal scholen worden deze resultaten besproken met het voltallige team om doordachte bijstellingen van de onderwijsleerpraktijk mogelijk te maken.

De scholen waar de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n=106; 52,7%), benutten de beschikbare kwalitatieve en kwantitatieve bronnen te weinig doelgericht bij hun evaluatie. Relevante partners worden slechts af en toe betrokken. De kwaliteitsontwikkeling in deze scholen wordt beperkt gevoed door bijvoorbeeld leerlingresultaten op gevalideerde toetsen, prestaties in vervolgonderwijs of doorlichtingsverslagen. In sommige scholen is de beperkte datageletterdheid binnen het schoolteam daarbij een hindernis.

Borgen en bijsturen

Voor het aspect borgen en bijsturen voldoet 53,7% van de doorgelichte scholen (n=108) aan de verwachting. Dat betekent dat de school zicht heeft op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is, en ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

In de scholen waar het borgen en bijsturen nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n=93; 46,3%), is er sprake van een onvolledig of intuïtief zicht op sterke punten en werkpunten. Deze scholen slagen er niet altijd in sterke punten te borgen en werkpunten bij te sturen. Waardevolle praktijken verwateren of vertonen breuklijnen. Deze scholen laten vaak kansen liggen om hun werking vanuit de aanwezige evaluaties bij te stellen.

Conclusie

We stellen vast dat de kwaliteitsontwikkeling in Vlaamse basisscholen sterk scoort voor de aspecten visie en strategisch beleid (K1) en organisatiebeleid (K2). Voor deze twee kwaliteitsaspecten voldoen respectievelijk 74% en 88% van de basisscholen aan de verwachting van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK).

Voor de overige vier kwaliteitsaspecten voldoet telkens ongeveer de helft van de scholen aan de verwachting. Er liggen in het basisonderwijs nog groeikansen voor het onderwijskundig beleid (K3), de systematische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K4 en K5) en het borgen en bijsturen (K6).

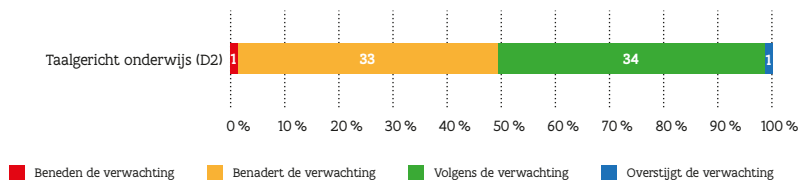
De kwaliteitsontwikkeling is in 39,8% van de doorgelichte basisscholen (n=80) een sterkte. In 33,3% van de scholen (n=67) is de kwaliteitsontwikkeling een ontwikkelkans. In 26,9% van de scholen (n=54) is er een tekort voor kwaliteitsontwikkeling.



3.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?

Het substantief onderzoek tijdens een doorlichting bestaat uit twee delen: het onderzoek naar de onderwijsleerpraktijk (U-schalen) en het onderzoek naar een kwaliteitsgebied. Voor 2019-2020 rapporteren we over drie kwaliteitsgebieden: taalgericht onderwijs, rapportering en oriëntering en leerlingenbegeleiding.

Taalgericht onderwijs

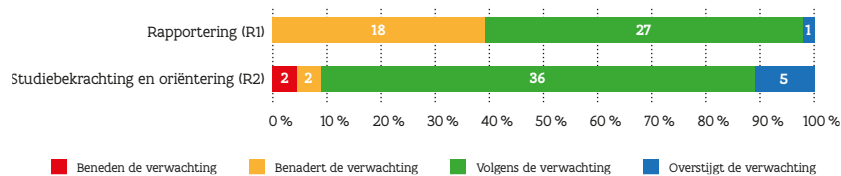


Figuur 10: Taalgericht onderwijs in het gewoon basisonderwijs (2019-2020).

Taalgericht onderwijs (D2) werd in 69 basisscholen onderzocht. De kwaliteit van het taalgericht onderwijs beantwoordt in de helft van de scholen (n=35; 50,7%) aan de verwachting. In deze scholen heeft het schoolteam zicht op de talige competenties van de leerlingen en stemt het de onderwijsleerpraktijk daarop af. Het schoolteam is zich bewust van de rol van taal in het leerproces en stimuleert de taalverwerving bij de leerlingen. Het biedt de leerlingen voldoende taalsteun en de nodige ruimte voor interactie in functionele en betekenisvolle contexten binnen een respectvol klasklimaat. In een ruim aantal van deze scholen erkent en waardeert het schoolteam de thuistaal van leerlingen en hun meertaligheid. In één school (1,4%) is het taalgericht onderwijs een voorbeeld van goede praktijk.

In bijna evenveel scholen (n=34; 49,3%) komt het taalgericht onderwijs nog niet tegemoet aan de verwachting. In deze scholen is de beeldvorming over de talige noden en competenties van de leerlingen vaak weinig breed en functioneel. Daardoor stemt het schoolteam de onderwijsleerpraktijk veeleer intuïtief af op de mogelijkheden van de leerlingen. In veel scholen ontbreekt een talenbeleid met een richtinggevende visie en adequate professionalisering. Taalgericht onderwijs is in deze scholen afhankelijk van de deskundigheid van individuele leraren. Er zijn bijvoorbeeld geen afspraken over de progressieve opbouw van zelfredzaamheidstaal, themataal en instructietaal of over de integratie ervan in functionele contexten. Werk- en groepeeringsvormen die taalontwikkelingskansen bieden of taalsteun door middel van doordachte visuele ondersteuning, zijn geen kenmerken van deze scholen. Ook de doordachte integratie van anderstalige nieuwkomers in de reguliere klaswerking is in meerdere scholen een werkpunt.

Rapportering en oriëntering



Figuur 11: Rapportering en oriëntering in het gewoon basisonderwijs (2019-2020).

Het kwaliteitsgebied rapportering en oriëntering werd in 46 scholen onderzocht aan de hand van twee ontwikkelingschalen: rapportering (R1) en studiebekrachtiging en oriëntering (R2).

Rapportering

Het proces van rapportering werd in 46 scholen onderzocht. De onderwijsinspecteurs stelden vast dat rapportering in 28 scholen (61%) aan de verwachting voldoet. In de kleuterafdeling rapporteert het schoolteam aan ouders over het leer- en ontwikkelingsproces van de kleuters. In de lagere afdeling rapporteert het schoolteam aan leerlingen en ouders over het bereiken van de doelen en over het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen. De rapportering vindt tijdig en geregeld plaats. Ze is helder, breed en informatief. In achttien scholen (39%) benadert de rapportering de verwachting. In die scholen verloopt de rapportering soms minder doelgericht, breed, helder of informatief. Soms voldoet de frequentie nog niet aan de verwachtingen.

Studiebekrachtiging en oriëntering

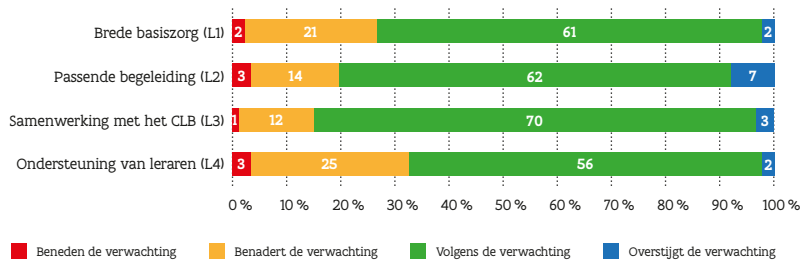
Studiebekrachtiging en oriëntering werd in 45 scholen onderzocht. De onderwijsinspectie stelde vast dat dit kwaliteitsgebied in 91% (n=41) van de scholen voldoet aan de verwachting. De beslissingen over het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs zijn in deze scholen gebaseerd op heldere afspraken en op een evaluatie van de doelen van het gevalideerd doelenkader. Het schoolteam formuleert adviezen op maat en in functie van de onderwijsloopbaan van de leerlingen. De oriëntering houdt evenwichtig rekening met zowel de studieresultaten, de competenties, de interesses en de mening van de leerlingen, evenals met de mening van de ouders. In twee scholen (4,4%) benadert het proces studiebekrachtiging en oriëntering de verwachting. Vooral de mate waarin het schoolteam de oriëntering op maat van iedere leerling formuleert, vertoont nog groeimarge. Twee scholen (4,4%) scoren beneden de verwachting voor studiebekrachtiging en oriëntering. De beslissingen over het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs zijn er weinig of niet gebaseerd op afspraken en op een kwaliteitsvolle evaluatie van de doelen van het gevalideerd doelenkader. Het schoolteam formuleert in functie van de onderwijsloopbaan van de leer-

lingen weinig of geen adviezen die rekening houden met de studieresultaten voor alle leergebieden, de competenties, de talenten, de interesses en de mening van de leerlingen of met de mening van de ouders. Opvallend is dat voor vijf scholen het proces studiebekrachtiging en oriëntering de verwachting overstijgt. Activiteiten voor de oudste leerlingen die gericht zijn op horizonverruiming en zelfconceptverheldering, een trajectmatige keuzebegeleiding op maat van elke leerling en een oriëntering in samenspraak met alle partners, zijn daar nadrukkelijk aanwezig.

Conclusie

In 28 scholen (61%) wordt het kwaliteitsgebied rapportering en oriëntering als een sterkte beschouwd. In zestien scholen (35%) is er een ontwikkelkans voor dit kwaliteitsgebied en in twee scholen (4%) is dit een tekort.

Leerlingenbegeleiding



Figuur 12: Leerlingenbegeleiding in het gewoon basisonderwijs (2019-2020).

In 86 basisscholen werd het kwaliteitsgebied leerlingenbegeleiding doorgelicht. De onderwijsinspectie brengt de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding in kaart aan de hand van vier ontwikkelingsschalen: brede basiszorg (L1), passende begeleiding (L2), samenwerking met het CLB (L3) en ondersteuning van leraren (L4).

Brede basiszorg

In 63 van de 86 onderzoeken (73%) komen de scholen tegemoet aan de verwachting op het vlak van brede basiszorg. Deze scholen houden rekening met de schoolcontext en de kenmerken van de leerlingengroep om krachtige leeromgevingen te creëren. Ze plannen proactieve en preventieve acties op het vlak van leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg.

Scholen waar de brede basiszorg nog niet aan de verwachting voldoet (27%), hebben doorgaans een minder heldere beeldvorming. Daardoor missen acties binnen de brede basiszorg hun effect. Vaak ontbreken in deze scholen ook doelgerichte afspraken over de vormgeving van de leerlingenbegeleiding.

Passende begeleiding

Voor passende begeleiding tonen de onderzoeken aan dat 69 scholen (80%) beantwoorden aan de verwachting of deze overstijgen. De schoolteams verzamelen de nodige actuele gegevens om zicht te krijgen op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. De meeste schoolteams betrekken de ouders en relevante externe partners bij de begeleiding. De inbreng van leerlingen vormt in enkele scholen nog een aandachtspunt.

In scholen waar de passende begeleiding nog niet aan de verwachting voldoet (20%), slagen schoolteams er slechts in beperkte mate in om de begeleiding van leerlingen evenwichtig uit te bouwen volgens de verschillende fasen van het zorgcontinuüm. Deze scholen hebben vaak een beperkt zicht op de effecten van de begeleiding waardoor ze de maatregelen niet altijd gericht bijsturen.

Samenwerking met het CLB

Uit de doorlichtingen blijkt dat de samenwerking met het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) in 73 scholen (85%) tegemoetkomt aan de verwachting. Al deze scholen nemen het initiatief om samenwerkingsafspraken met het CLB vast te leggen, al zijn die afspraken in sommige scholen weinig schoolspecifiek. Voor een doorverwijzing naar een schoolexterne begeleiding doen deze scholen een beroep op de draaischijffunctie van het CLB.

Voor dertien scholen (15%) voldoet de samenwerking met het CLB niet aan de verwachting. Wanneer de brede basiszorg en de maatregelen uit de verhoogde zorg niet volstaan, ondervinden deze scholen moeilijkheden om een adequate hulpvraag te formuleren aan het CLB.

Ondersteuning van de leraren

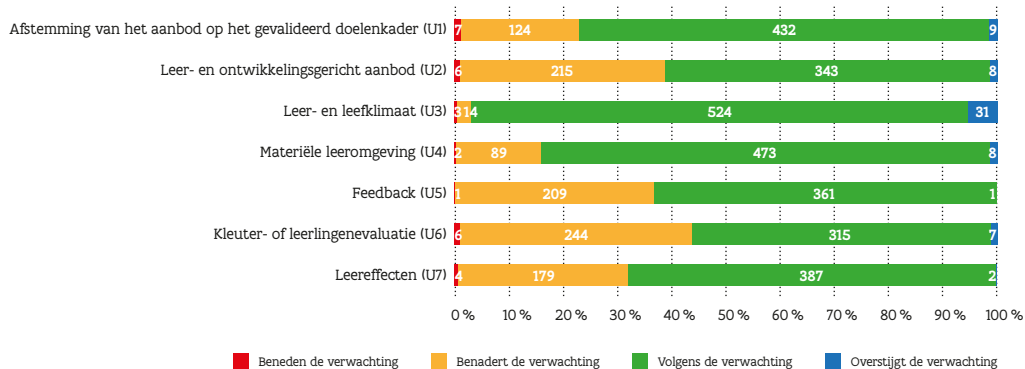
De onderzoeken van de leerlingenbegeleiding tonen aan dat 58 scholen (67%) voldoen aan de verwachting of deze zelfs overstijgen voor wat de ondersteuning van leraren betreft. Deze scholen coördineren de begeleidingsinitiatieven. Ze brengen de ondersteuningsbehoeften van leraren in kaart en investeren in maatregelen, afspraken en professionaliseringsactiviteiten om het handelen van leraren in de brede basiszorg en in de verhoogde zorg vorm te geven en waar nodig te versterken. Het blijft evenwel voor sommige scholen een uitdaging om de aanwezige interne expertise hiervoor sterker te benutten en met elkaar te delen, of om het CLB ter ondersteuning in te schakelen.

Scholen waar de ondersteuning van leraren nog niet aan de verwachting voldoet (23%), hebben een beperkt zicht op ondersteuningsbehoeften van leraren. Ook missen ondersteunings- of professionaliseringsactiviteiten vaak hun effect op de onderwijsleerpraktijk. Bij de implementatie van de brede basiszorg of de verhoogde zorg vragen deze scholen meestal in beperkte mate hulp aan de pedagogische begeleidingsdienst of een andere externe dienst. Indien scholen samenwerken met het ondersteuningsnetwerk, gaan ze doorgaans wel aan de slag met het advies over bijkomende inzet van maatregelen, middelen, hulp of expertise.

Conclusie

De leerlingenbegeleiding in Vlaamse basisscholen verloopt in de meeste scholen volgens de verwachtingen van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). De grootste uitdagingen zijn de brede basiszorg en de ondersteuning van de leraren. In 44 scholen (51%) wordt het kwaliteitsgebied leerlingbegeleiding als een sterkte beschouwd. In 30 scholen (35%) is dit een ontwikkelkans en in twaalf scholen (14%) veroorzaakt het kwaliteitsgebied leerlingbegeleiding een tekort.

Onderwijsleerpraktijk in het gewoon basisonderwijs



Figuur 13: Onderwijsleerpraktijk in het gewoon basisonderwijs (2019-2020).

Tijdens het schooljaar 2019-2020 voerde de onderwijsinspectie 572 onderzoeken uit van de onderwijsleerpraktijk. In de lagere afdeling bekijkt de onderwijsinspectie voor dit onderzoek een selectie van leergebieden. In de kleuterafdeling gebeurt dit onderzoek op een geïntegreerde wijze, over de leergebieden heen. Een doorlichtingsteam gebruikt zowel voor de kleuter- als de lagere afdeling - voor deze laatste per

leergebied - telkens zeven ontwikkelingsschalen: afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader² (U1), leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2), leer- en leefklimaat (U3), materiële leeromgeving (U4), feedback (U5), kleuter- of leerlingenevaluatie (U6) en leereffecten (U7).

In een ruime meerderheid van de onderzoeken (n = 441; 77 %) stelden de onderwijsinspecteurs vast dat de afstemming op het gevalideerd doelenkader (U1) tegemoetkomt aan de verwachting. Het aanbod spoort er met het gevalideerd doelenkader en is nagenoeg volledig, evenwichtig en afgestemd op het verwachte beheersingsniveau.

Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2) wordt in 61,3 % van de onderzoeken (n = 351) positief beoordeeld. In deze scholen benutten leraren de beginsituatie van de groep leerlingen om haalbare en uitdagende doelen te stellen en om het onderwijsleerproces vorm te geven. Het aanbod is veelal samenhangend, betekenisvol en activerend en het ondersteunt het leren. De onderwijsorganisatie bevordert het bereiken van de doelen.

Op het vlak van leer- en leefklimaat (U3) leidt 97 % van de onderzoeken (n = 555) tot een inschaling 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting'. De leraren creëren er een positief en stimulerend leer- en leefklimaat. Ze motiveren de leerlingen, ondersteunen en waarderen hen, gaan vaak met hen in interactie en houden rekening met hun inbreng. Daarenboven maken ze efficiënt gebruik van de lestijd.

Over de materiële leeromgeving (U4) spreken de onderwijsinspecteurs zich positief uit in 84 % van de onderzoeken (n = 481). Dat wil zeggen dat de materiële leeromgeving het bereiken van de doelen ondersteunt. Bovendien zetten de leraren de beschikbare uitrusting efficiënt in.

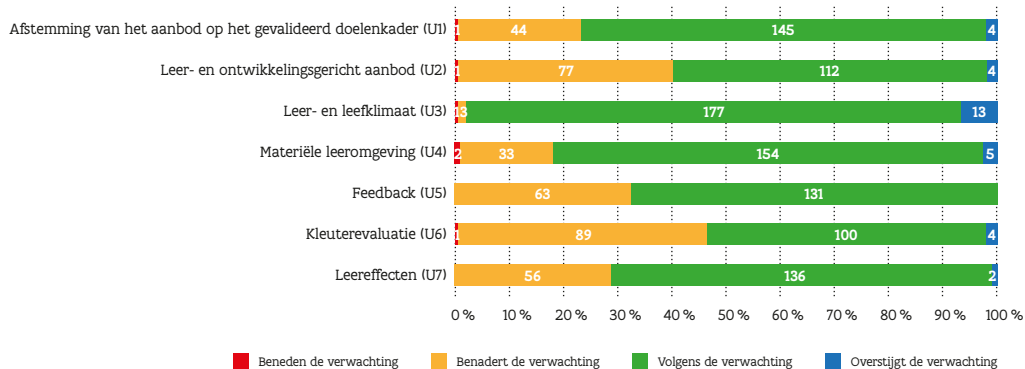
De feedback (U5) blijkt in 63,2 % van de onderzoeken (n = 362) tegemoet te komen aan de verwachting. De leraren geven in deze scholen geregeld ontwikkelingsgerichte feedback, waarbij ze vertrekken vanuit de doelen en de leerervaringen van de leerlingen. De feedback is zowel op het product als op het proces gericht. De feedback is veelal duidelijk, constructief en gedoseerd en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen.

Voor de kleuter- en leerlingenevaluatie (U6) komen 56,2 % van de scholen (n = 322) aan de verwachting tegemoet. In deze scholen is de evaluatie representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod. De evaluatie is daarenboven transparant, betrouwbaar, breed, afgestemd op de doelgroep en geïntegreerd in het onderwijsleerproces.

Wat de leereffecten (U7) betreft toont 68 % van de onderzoeken (n = 389) aan dat scholen tegemoetkomen aan de verwachting. Dat wil zeggen dat de onderwijsleerpraktijk, de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk en het welbevinden van de leerlingen aantonen dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt.

Hieronder beschrijven we de resultaten voor de kleuterafdeling en voor de leergebieden in de lagere afdeling meer diepgaand.

Kleuterafdeling van het gewoon basisonderwijs



Figuur 14: Onderwijsleerpraktijk in de kleuterafdeling (2019-2020).

Er werden 194 kleuterafdelingen onderzocht in 2019-2020. De *afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader* wordt in iets meer dan 75% (n=149) van de kleuterafdelingen 'volgens' of 'overstijgt de verwachting' ingeschaald. Kleuterleraren stemmen hun aanbod grotendeels af op de verwachtingen van het gevalideerd doelenkader. Toch zien we dat sommige scholen dit vanuit verantwoordingsperspectief doen of te weinig op een bewuste manier met doelen omgaan. Vooral de thema's en activiteiten op zich zijn richtinggevend. Kleuterleraren hanteren de doelen in mindere mate als richtsnoer voor het aanbod. Ook het bewaken van het evenwicht binnen en tussen de verschillende leergebieden blijft in een aantal scholen een aandachtspunt. Een aantal scholen introduceerde in 2019-2020 een vernieuwd curriculum. Dit heeft tot gevolg dat deze scholen in een transitie zaten en dat de kleuterleraren nog zoekende waren naar het functioneel en effectief gebruik ervan in hun klaspraktijk.

Het *leer- en ontwikkelingsgericht aanbod* wordt in 40% (n=78) van de kleuterafdelingen 'benadert de verwachting' ingeschaald. Hier biedt men over het algemeen een te vrijblijvend aanbod aan. Kleuterleraren in deze scholen ondersteunen ook in mindere mate het incidenteel leren via een doelbewust aanbod. Verder stellen we vast dat de kleuterleraren de onderwijsleerpraktijk op het vlak van differentiatie, didactische aanpak en klasmanagement dikwijls op een verschillende manier invullen. Ook de aandacht voor en de inzet op de zelfsturing, de impulscontrole, de emotieregulatie en het probleemoplossend denken zijn vaak afhankelijk van de individuele kleuterleraar. Doordat afspraken of onderlinge afstemming ontbreken zorgt dit veelal voor een variatie in de kwaliteit over de klassen heen. Tot slot vormt de inzet op taalontwikkeling en taalvaardigheidsonderwijs, afgestemd op de talige competenties van de kleuters, in deze scholen een uitdaging voor de kleuterleraren.

Het *leer- en leefklimaat* in de kleuterafdeling wordt zeer positief ingeschaald (97,9%, n=190). Kleuterleraren creëren een positieve en stimulerende leeromgeving waarbij ze kleuters motiveren, waarderen en ondersteunen. Ze schenken expliciet en ruimschoots aandacht aan het welbevinden van de kleuters en aan hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Doorgaans is er een efficiënt tijdsgebruik, onder andere door weerkerende routine-, overgangs- en verzorgingsmomenten die benut worden voor het realiseren van onderwijsdoelen. Laagdrempelige en dagelijkse contacten tussen de kleuterleraar en de ouders bevorderen een positief leer- en leefklimaat. Voorbeelden hiervan zijn de dagelijkse schoolpoortcontacten, de klasdeurcontacten, een gemeenschappelijke onthaalruimte, de ontvangst tot op de klasvloer ... Dergelijke initiatieven werken drempelverlagend en stimuleren een vlotte aanspreekbaarheid.

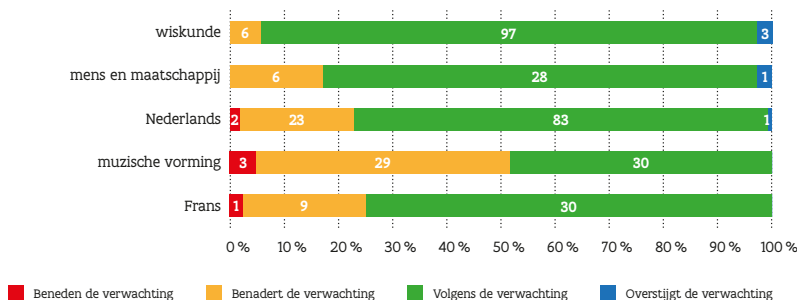
In ongeveer 80% (n=159) van de scholen voldoet de *materiële leeromgeving*. In de overige scholen (20%) zijn de materialen, het meubilair en de infrastructuur, waaronder sanitaire voorzieningen, soms verouderd. Bovendien zijn ze niet altijd aangepast aan de noden van de (jongste) kleuters. Ook zien we in sommige kleuterscholen overvolle klassen met een overaanbod aan materialen die een rustige en gestructureerde werksfeer belemmeren en aanleiding geven tot een rommelig en chaotisch klasbeeld.

In 32,4% (n=63) van de onderzoeken benadert de feedback de verwachting. Binnen een klimaat van veiligheid en vertrouwen en vooral in functie van positieve bekrachtiging geven kleuterleraren veelvuldig persoonsgerichte feedback. Dit gebeurt vaak intuïtief en onbewust. Kleuterleraren slagen er niet altijd in om ontwikkelingsgerichte *feedback* bewust in te bedden binnen het onderwijsleerproces en af te stemmen op vooraf geëxpliciteerde en voor kleuters gevisualiseerde doelen. Scholen organiseren weinig professionaliseringsinitiatieven op schoolniveau om vanuit wetenschappelijke achtergronden kennis te maken met de kracht van feedback.

Slechts in iets meer dan de helft van de scholen (n=104) is de *kleuterevaluatie* conform de verwachting. Vaak ontbreken een functioneel en haalbaar systeem met eenduidige objectieve observatie- en beoordelingscriteria afgestemd op de doelen. Door een gebrek aan formele afspraken zien we dikwijls binnen de school een sterke variatie in de observatie- en evaluatiepraktijk. De observaties en evaluaties zijn vooral gestuurd vanuit intuïtie en ervaring en minder vanuit essentiële doelen. Bovendien zijn de doelen soms te algemeen geformuleerd waardoor de evaluatie moeilijk wordt.

De *leereffecten* komen in 28,8% (n=56) van de onderzoeken nog niet tegemoet aan de verwachting. Vooral het onvoldoende doelbewuste, doelgerichte en doordachte onderwijsaanbod heeft een negatieve impact op de leereffecten. Ook de kwaliteitsbewaking op niveau van de kleuterafdeling kent groeimarge. Een kritische reflectie op de eigen onderwijspraktijk gebaseerd op relevante data en uitgaande van een gedragen visie op kwaliteitsvol kleuteronderwijs ontbreekt nog vaak.

Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader in de lagere afdeling



Figuur 15: Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader in de lagere afdeling (2019-2020).

De onderwijsinspectie onderzoekt de onderwijsleerpraktijk in de lagere afdeling via zeven leergebieden. In deze Onderwijspiegel rapporteren we over de onderzoeken Nederlands (n=109), wiskunde (n=106), muzische vorming (n=62), Frans (n=40) en mens en maatschappij (n=35). Wegens het beperkte aantal onderzoeken voor de leergebieden wetenschappen en techniek (n=16) en lichamelijke opvoeding (n=10) worden deze in de onderstaande beschrijving niet opgenomen.

De afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader komt over het algemeen tegemoet aan de verwachting. Dit wil zeggen dat het aanbod spoort met het gevalideerd doelenkader en dat het nagenoeg volledig is. Het is evenwichtig en afgestemd op het verwachte beheersingsniveau. Een aantal scholen introduceerde recent een vernieuwd curriculum. De onderwijsinspectie stelt vast dat de implementatie van dat nieuwe curriculum tijd vraagt. Vaak gebruiken de schoolteams tijdens de overgangsfase verschillende doelenkaders door elkaar. Hierdoor spoort het aanbod soms slechts gedeeltelijk met het gevalideerd doelenkader.

Voor het leergebied *wiskunde* is deze afstemming in meer dan 90% van de onderzoeken volgens de verwachting of overstijgt ze de verwachting. Ook voor *mens en maatschappij*, *Nederlands* en *Frans* stellen de onderwijsinspecteurs in ongeveer driekwart van de onderzoeken een goede afstemming vast van het aanbod op de doelen. Voor het leergebied *muzische vorming* wordt de verwachting in mindere mate waargemaakt (slechts in 48,4%). In onderstaande paragrafen gaan we dieper in op deze resultaten.

Voor het leergebied *wiskunde* komt de afstemming op het gevalideerd doelenkader in 94% van de scholen tegemoet aan de verwachting. Een aantal leraren zoeken nog om in hun planningsinstrumenten leerplandoelen en lesdoelen functioneel op elkaar af te stemmen. Het vormt een uitdaging voor die leraren om aan de hand van het leerplan de volledigheid en het evenwicht van het aanbod en de afstemming op het verwachte beheersingsniveau sluitend te krijgen.

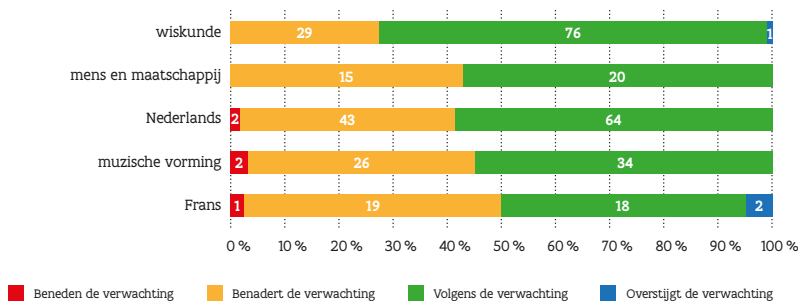
Dezelfde werkpunten stellen de onderwijsinspecteurs vast in enkele van de zes scholen (17,1%) waar de afstemming op het gevalideerd doelenkader voor het leergebied *mens en maatschappij* de verwachting benadert.

Voor het leergebied *Nederlands* vormt de afstemming op het gevalideerd doelenkader een werkpunt in 23% (n=25) van de onderzochte scholen. In deze scholen is er meestal een onevenwicht tussen de domeinen. Zo krijgen de creatieve schrijf- en spreekvaardigheden evenals de ondersteunende strategieën vaak te weinig aandacht. Soms gaan de leraren ook te ver in de flexibele toepassing van afspraken, bijvoorbeeld met betrekking tot het vooropgestelde onderwijsleerpakket, waardoor de doorgaande lijn of het evenwicht van het aanbod in het gedrang komt.

In ongeveer de helft van de scholen (n=32; 51,6%) komt de afstemming op het gevalideerd doelenkader voor het leergebied *muzische vorming* nog niet tegemoet aan de verwachting. Het onderwijsaanbod is vaak onvolledig en onevenwichtig. Vooral het domein media komt onvoldoende aan bod binnen muzische vorming. Ze verenigen dit domein vaak tot het aanbieden van technische ICT-vaardigheden.

Voor het leergebied *Frans* stellen de onderwijsinspecteurs vast dat in een kwart van de scholen (n=10) (de uitgangspunten van) de eindtermen Frans minder goed gekend zijn. Het accent op grammaticale en lexicale kennisverwerving gaat er soms ten koste van de mondelinge vaardigheden, die te weinig doelgerichte aandacht krijgen.

Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod in de lagere afdeling



Figuur 16: Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod in de lagere afdeling (2019-2020).

De onderwijsinspecteurs schatten het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod positief in voor bijna 60% van de onderzochte scholen. Voor *wiskunde*, waar 72,6% van de onderzoeken aan de verwachting tegemoetkomt, is de beoordeling van het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod het meest positief. Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod vormt de grootste uitdaging voor het leergebied *Frans*.

In 29 scholen (27,4%) voldoet het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor het leergebied *wiskunde* nog niet aan de verwachting. In deze scholen stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de doelgerichte afstemming van het onderwijsleerproces op de beginsituatie van de leerlingen voor verbetering vatbaar is. De leraren laten ook kansen liggen om de lesdoelen te expliciteren en om de leeractiviteiten te richten op actieve deelname van de leerlingen en op interactie. Verder besteden de leraren in mindere mate aandacht aan strategieën die het leren, het probleemoplossend denken en de zelfregulatie bevorderen. De aandacht om het geleerde efficiënt en betekenisvol toe te passen heeft eveneens nog groeiemarge.

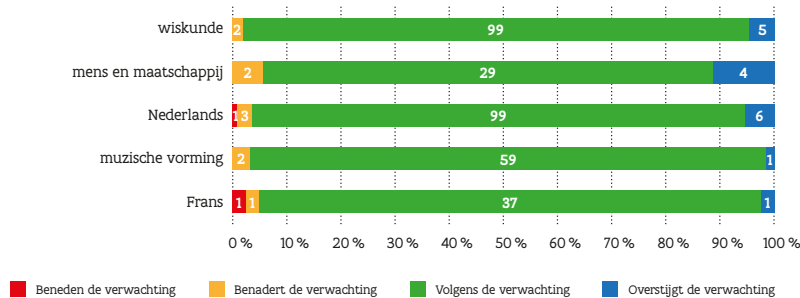
Wat het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor het leergebied *mens en maatschappij* betreft, komt ruim 40% van de onderzochte scholen (n=15) nog niet tegemoet aan de verwachting. Scholen laten vooral kansen liggen om het aanbod samenhangend, betekenisvol, uitdagend en activerend te maken. Het ontbreekt de scholen aan transparante leerlijnen voor leerinhouden en zicht op de beginsituatie van de leerlingen.

Het beeld voor het leergebied *Nederlands* is vrij vergelijkbaar met het beeld voor de overige leergebieden. In ruim vier op de tien scholen (41,3%; n=45) komt het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod nog niet tegemoet aan de verwachting. De onderwijsleerpraktijken zijn er vaak weinig betekenisvol en samenhangend. Ze leiden er weinig tot motivering en activering van de leerlingen. De onderwijsorganisatie is er vaak weinig gericht op effectieve differentiatie, wat het moeilijk maakt om met zoveel mogelijk leerlingen de onderwijsdoelen te bereiken. Ook de beeldvorming voor bepaalde taalvaardigheden is minder helder, wat de afstemming van het onderwijsleerproces op de talige competenties van de leerlingen hindert. Sommige scholen hebben moeite om hun aanbod en aanpak af te stemmen op de wijzigende taalachtergrond van de leerlingeninstroom. In een aantal scholen zijn de doelgerichtheid van de (klasinterne) zorgondersteuning en de trajectmatige begeleiding van leerlingen met specifieke noden nog werkpunten.

In de 28 scholen (45%) waar het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor het leergebied *muzische vorming* nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, is het voor de onderwijsinspecteurs een verbeterpunt om het onderwijsleerproces sterker en bewuster te richten op de creatieve ontwikkeling van de leerlingen. De leraren hebben beperkt aandacht voor een graduele opbouw van de kennis, vaardigheden en attitudes binnen de verschillende muzische domeinen.

Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor het leergebied *Frans* komt in de helft van de scholen (n=20) nog niet tegemoet aan de verwachting. De leraren leveren inspanningen om haalbare en uitdagende doelen voor de meeste leerlingen te stellen. De afstemming van het onderwijsleerproces op de beginsituatie van de leerlingen is echter voor verbetering vatbaar. De leraren laten kansen liggen om het aanbod betekenisvol en activerend te maken. Het gebruik van authentieke en realistische contexten die aanzetten tot functioneel mondeling en schriftelijk taalgebruik, is er minder aan de orde. Sommige leraren focussen vrij eenzijdig op een geïsoleerd aanbod van grammaticale kennis, vertaal- en invuloefeningen, dit ten koste van de vaardigheden spreken en mondelinge interactie. De aandacht voor Franse cultuur is in veel klassen nog een aandachtspunt. De leeractiviteiten zijn op schoolniveau weinig op elkaar afgestemd. Zo krijgen de samenhang in het aanbod en de ontwikkeling en toepassing van strategieën die de communicatie ondersteunen weinig aandacht. Ondanks de diversiteit in de leerlingengroep zijn er weinig passende maatregelen om in een onderwijsaanbod op maat te voorzien. De onderwijsorganisatie is nog weinig gericht op het bereiken van alle doelen.

Leer- en leefklimaat in de lagere afdeling

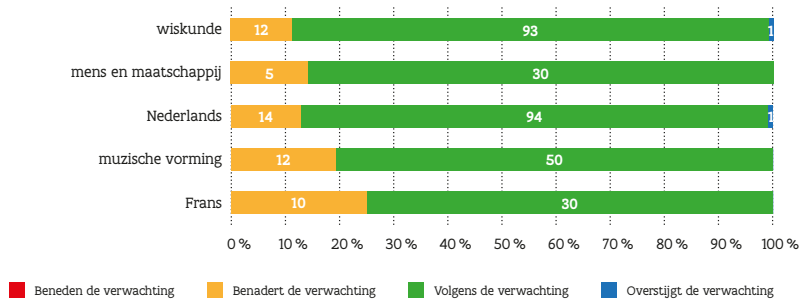


Figuur 17: Leer- en leefklimaat in de lagere afdeling (2019-2020).

Het leer- en leefklimaat wordt zeer positief ingeschaald. In 97% van alle onderzoeken komt het leer- en leefklimaat tegemoet aan de verwachting of overstijgt het de verwachting. Hierbij zijn er geen opvallende verschillen tussen de leergebieden. De zorg voor een respectvol school- en klasklimaat draagt bij tot deze goede score. De leraren streven naar een klasklimaat waarbij fouten gezien worden als leerkansen. Ze maken efficiënt gebruik van de lestijd. In de meeste scholen zorgen initiatieven zoals ruimte voor zelfstandigheid, interactie en inbreng van de leerlingen voor een stimulerend leer- en leefklimaat. De leraren motiveren de leerlingen, ondersteunen hen en waarderen hen.

In de scholen waar het leer- en leefklimaat nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, vormt een effectief klasmanagement een werkpunt. Het efficiënt gebruik van de lestijd is er vaak leraarafhankelijk. In enkele scholen is het maken van heldere afspraken over de effectieve start van de lessen een aandachtspunt voor een aantal leraren. De leraren laten kansen liggen om ruimte te creëren voor interactie met en tussen de leerlingen en rekening te houden met de inbreng van de leerlingen.

Materiële leeromgeving in de lagere afdeling

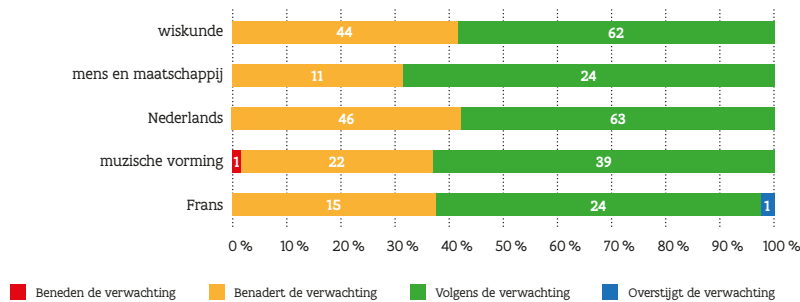


Figuur 18: Materiële leeromgeving in de lagere afdeling (2019-2020).

De materiële leeromgeving wordt, net als het leef- en leerklimaat, over het algemeen positief ingeschaald. De materiële leeromgeving komt in 84% van alle onderzoeken tegemoet aan de verwachting. De minimaal vereiste leermiddelen en infrastructuur zijn er conform het gevalideerd doelenkader. De leraren zetten de beschikbare uitrusting doorgaans efficiënt in.

In de scholen waar de materiële leeromgeving nog niet tegemoetkomt aan de verwachting, laten de scholen vaak kansen liggen om de beschikbare middelen efficiënt in te zetten. Dat geldt in het bijzonder voor de integratie van aangepaste en hedendaagse informatie- en communicatietechnologie (ICT). Het efficiënt en functioneel inzetten van ICT-toepassingen binnen betekenisvolle situaties is een werkpunt. Andere aandachtspunten zijn de opbouw van dynamische tijd- en ruimtekaders en een eigentijds boekenaanbod dat aansluit bij het niveau en de leefwereld van de kinderen, zowel voor het leergebied Nederlands als voor het leergebied Frans. Binnen verschillende leergebieden is het een werkpunt om doelgerichter aandacht te besteden aan functionele wandplaten.

Feedback in de lagere afdeling

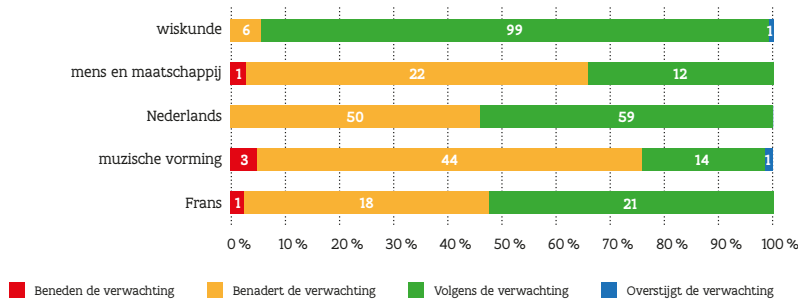


Figuur 19: Feedback in de lagere afdeling (2019-2020).

Het resultaat voor feedback is voor alle leergebieden minder positief. In 63,3% van de onderzochte lagere afdelingen is er sprake van voldoende kwaliteitsvolle feedback. Leraren geven product- en procesgerichte feedback, waarbij ze vertrekken vanuit de leerervaringen van de leerlingen. De feedback is veelal duidelijk, constructief en gedoseerd. Ze vindt doorgaans plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen.

In 36,7% van de onderzochte scholen/lagere afdelingen komt de gegeven feedback echter nog niet tegemoet aan de verwachting. In die scholen stellen onderwijsinspecteurs vast dat de feedback niet systematisch is ingebed in het onderwijsleerproces en weinig gekoppeld is aan de vooropgestelde doelen. De feedback is in vele gevallen vooral productgericht en weinig procesgericht. Door een gebrek aan reflectie is de feedback er weinig gericht op de verwerving van metacognitieve of probleemoplossende vaardigheden. Deze scholen hebben tijdens professionaliseringsinitiatieven, teamoverleg en via schoolafspraken weinig aandacht voor de kracht van feedback. Daardoor zijn de leraren er minder vertrouwd met de kenmerken van effectieve feedback, met de soorten feedback en met de systematische inbedding ervan in het onderwijsleerproces.

Leerlingevaluatie in de lagere afdeling



Figuur 20: Leerlingevaluatie in de lagere afdeling (2019-2020).

Wat de evaluatie betreft, zijn er duidelijke verschillen tussen het leergebied *wiskunde* en de overige leergebieden. In de meeste leergebieden is de evaluatie een uitdaging. De leraren laten vooral kansen liggen om te komen tot een transparante, betrouwbare en brede evaluatie die is afgestemd op het gevalideerd doelenkader. De evaluatie is weinig geïntegreerd in het onderwijsleerproces en de betrokkenheid van de leerlingen bij het evaluatieproces is ook beperkt.

Opvallend is dat de evaluatie voor het leergebied *wiskunde* in nagenoeg alle onderzoeken (94,3%; n=100) positief wordt beoordeeld. De leraren stemmen hun evaluatiepraktijk in grote mate af op de doelen van het gevalideerd doelenkader. Ze gebruiken evaluatiegegevens in combinatie met foutenanalyses om remediërende activiteiten op leerling- en klasniveau vorm te geven.

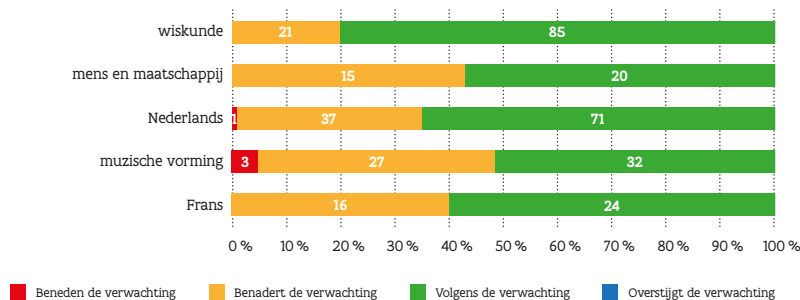
In ruim 65% (n=23) van de onderzoeken voor het leergebied *mens en maatschappij* zijn de evaluatievormen voornamelijk product- en kennisgericht en in mindere mate procesgericht en gericht op vaardigheden en attitudes.

Voor het leergebied *Nederlands* is de evaluatiepraktijk het grootste werkpunt. In een groot deel van de onderzochte scholen (45,9%; n=50) zijn er meerdere verbeterpunten. De (formele) evaluatie van de spreek- en schrijfvaardigheden wordt er nogal eens ondergewaardeerd ten opzichte van de technische basisvaardigheden. De beoordelingscriteria zijn vaak weinig transparant en ook de graduele opbouw van de evaluatie vormt een werkpunt.

De evaluatie van het leergebied *muzische vorming* komt in 75,8% (n=47) van de onderzoeken nog niet tegemoet aan de verwachting. Leraren hebben in hun evaluatiepraktijk voor dit leergebied onvoldoende de gewoonte om bewust doelen voorop te stellen. Ze missen vaak objectieve en doelgerichte evaluatiecriteria. Heel wat scholen experimenteren met diverse methodieken en evaluatie-instrumenten om tegemoet te komen aan een brede evaluatie. Dat gebeurt in de meeste gevallen echter onvoldoende doelgericht.

In ongeveer de helft van de onderzoeken voor het leergebied *Frans* (47,50%; n = 19) komt de evaluatie nog niet tegemoet aan de verwachting. De evaluatiepraktijk is veelal gericht op de systematische toetsing van contextloze kennisgerichte inhoud, met een te sterk overwicht aan schriftelijke opdrachten. Het foutloos uit het hoofd schrijven wordt daarbij als hoger doel gesteld. De leraren hebben in mindere mate aandacht voor het in kaart brengen van de ontwikkeling van (functionele) mondelinge communicatieve vaardigheden.

Leereffecten in de lagere afdeling



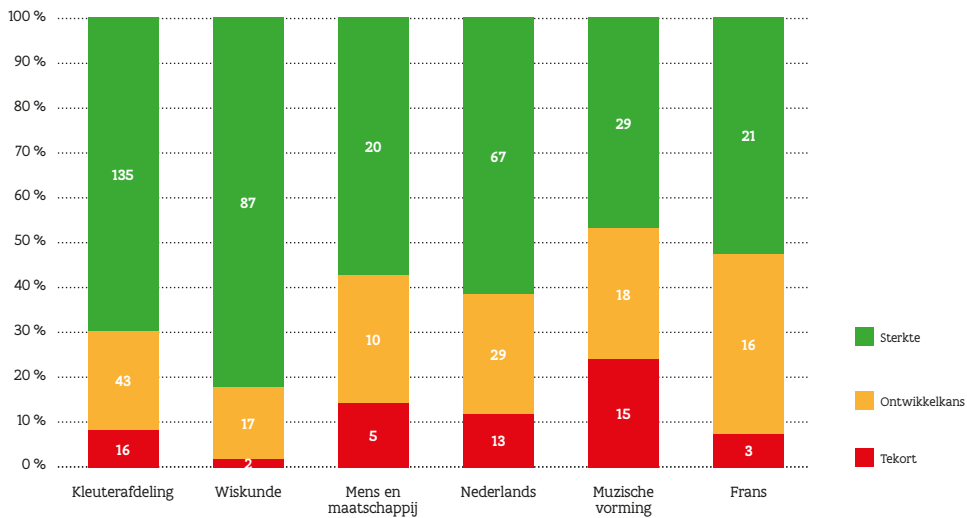
Figuur 21: Leereffecten in de lagere afdeling (2019-2020).

Wat de leereffecten betreft, zien we eveneens een verschil tussen de leergebieden. Voor het leergebied wiskunde komt ruim 80% (n=85) van de onderzochte scholen tegemoet aan de verwachting. Waar dat niet het geval is, komt dit bijvoorbeeld door een onderwaardering van inzichtelijke kennis als basis voor het aanleren van vaardigheden. Voor de andere leergebieden komt een groter aantal scholen (35% ≤ n ≤ 48%) nog niet tegemoet aan de verwachting. De ontoereikende kwaliteit van het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod, van de feedback en van de evaluatiepraktijk vormt de meest frequente belemmering voor kwaliteitsvol onderwijs. In veel scholen biedt de verdere ontwikkeling van een kwaliteitssystem mogelijk om de eigen evaluatiegegevens en de resultaten op gevalideerde toetsen te vergelijken, te analyseren en te benutten om de onderwijsleerpraktijk te optimaliseren.

Conclusie

Voor de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in de doorgelichte scholen van het gewoon basisonderwijs stellen we vast dat de scholen nagenoeg over de hele lijn voldoende kwaliteit leveren. Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod, de feedback en de leerlingenevaluatie blijven echter een uitdaging. Door de band genomen is het beeld van de onderwijsleerpraktijk gelijklopend voor de kleuterafdeling en de lagere afdeling.

De onderwijsinspectie stelt vast dat de onderwijsleerpraktijk in de meerderheid van de scholen een sterkte is. De kleuterafdeling (n=135; 69,6%), het leergebied wiskunde (n= 87; 83%) en het leergebied Nederlands (n=67; 61,5%) worden het vaakst als een sterkte beoordeeld. De leergebieden mens en maatschappij (n=20; 57,1%), muzische vorming (n=29; 46,8%) en Frans (n=21; 52,5%) worden het minst vaak als sterkte beoordeeld. De meeste tekorten inzake onderwijsleerpraktijk doen zich voor in het leergebied muzische vorming.



Figuur 22: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de kleuterafdeling en de onderzochte leergebieden in de lagere afdeling van het gewoon basisonderwijs (2019-2020).

3.5 Algemeen besluit

De kwaliteit van de doorgelichte scholen in het gewoon basisonderwijs is doorgaans toereikend. De meeste scholen beantwoorden voor heel wat aspecten aan de verwachtingen van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Dit neemt niet weg dat, ondanks de vele inspanningen die we in basisscholen zien, 34% van de scholen tekorten heeft die weggewerkt moeten worden.

Wat de kwaliteitsontwikkeling betreft stellen we vast dat de basisscholen doorgaans sterk scoren voor visie en strategisch beleid (K1) en voor organisatiebeleid (K2). Het onderwijskundig beleid (K3) komt in de helft van de scholen nog niet tegemoet aan de verwachting. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk fragmentair, weinig schoolbreed en onvoldoende doelgericht. Daarnaast worden de teamleden beperkt ondersteund. De systematische evaluatie (K4) en de betrouwbare evaluatie (K5) van de kwaliteit komen eveneens in ongeveer de helft van de scholen nog niet tegemoet aan de verwachting. Ongeveer de helft van de scholen maken bij evaluaties gebruik van beschikbare informatiebronnen en van relevante partners zoals ouders en leerlingen. Het systematisch inplannen van evaluaties en daar het ganse schoolteam bij betrekken, is zichtbaar in ongeveer de helft van de scholen. Het borgen van sterke punten en bijsturen van zwakke punten (K6) kan in ongeveer de helft van de scholen beter.

Het taalgericht onderwijs (D2) voldoet in ongeveer de helft van de scholen. Dat betekent dat de school de taalverwerving bij de leerlingen stimuleert. Deze scholen hebben zicht op de talige competenties van hun leerlingen en stemmen hun onderwijsleerpraktijk daarop af.

De rapportering (R1) over het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen voldoet in 61% van de scholen. De rapportering is er regelmatig, tijdig, helder en breed. In de meerderheid van de scholen (91%) voldoet de studiebekrachtiging en oriëntering (R2) omdat de school het getuigschrift basisonderwijs op een correcte manier uitreikt en onderbouwde adviezen geeft over de onderwijsloopbaan van elke leerling.

Voor de vier ontwikkelingsschalen voor leerlingenbegeleiding voldoen telkens meer dan 60% van de basisscholen aan de verwachting. De samenwerking met het CLB (L3) verloopt in de meeste scholen kwaliteitsvol. Ook de passende begeleiding (L2) scoort in 80% van de scholen volgens verwachting. Er liggen wat meer uitdagingen op het gebied van brede basiszorg (L1), onder andere voor de beeldvorming en het creëren van een krachtige leeromgeving. Ook de ondersteuning van de leraren (L4) moet in een aantal scholen nog versterkt worden.

De kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk is in de meeste basisscholen en voor de meeste leergebieden volgens de verwachting. Het leer- en leefklimaat (U3) en de materiële leeromgeving (U4) zijn bijzonder sterke punten. De afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (U1) is sterker in sommige leergebieden (wiskunde) dan in andere leergebieden (muzische vorming). Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2) voldoet in ongeveer 60% van de onderzoeken aan de verwachting. Leraren maken werk van de afstemming van het aanbod op de beginsituatie en van de doelgerichtheid van het aanbod. Er wordt ook voldoende gezorgd voor een samenhangend aanbod dat betekenisvol is en activerend leren ondersteunt.

De feedback (U5) komt in de meeste scholen (63,2%) tegemoet aan de verwachting. In de andere scholen kan de feedback doelgerichter en meer ontwikkelingsgericht geformuleerd worden. Evaluatie (U6) blijkt een uitdaging in heel wat basisscholen, en dan vooral voor de leergebieden muzische vorming en mens en maatschappij, waarvoor meer dan de helft van de scholen nog niet tegemoetkomt aan de verwachting. De leereffecten (U7) ten slotte voldoen in 68% van de onderzoeken. De leereffecten voor wiskunde zijn opvallend goed. Hier zien de doorlichtingsteams meestal voldoende garanties dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt. Ook in de meeste kleuterafdelingen levert het team voldoende inspanningen om bij te dragen tot de ontwikkeling van de kleuters. De leereffecten zijn vooral een uitdaging voor het leergebied muzische vorming.

3.6 Kwaliteitsprofiel

Hieronder presenteert de onderwijsinspectie een sterkte-zwakteprofiel van de doorgelichte scholen in het gewoon basisonderwijs. Hierin beschouwt men een kwaliteitsaspect als een kracht wanneer in 75 % of meer van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan, als een kans wanneer in 50 tot 75 % van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan en als een uitdaging wanneer in minder dan 50 % van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan.

Voor het schooljaar 2019-2020 formuleerden de onderwijsinspecteurs vooral kansen. Een aantal ontwikkelingschalen zijn duidelijke krachten, zoals het leer- en leefklimaat. Ook vorig schooljaar (18-19) was het leer- en leefklimaat de duidelijkste kracht in het basisonderwijs. De twee uitdagingen zijn het onderwijskundig beleid en de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit. Dat is een achteruitgang tegenover vorig schooljaar, toen die twee kwaliteitsaspecten nog als een kans werden beschouwd. Vooral het onderwijskundig beleid kan een sterke impuls gebruiken.

Dit kwaliteitsprofiel geeft aan waar in de Vlaamse basisscholen doorgaans de sterktes en de uitdagingen liggen. Het kan scholen en hun begeleiders helpen bij het verder versterken van hun sterke punten en het beantwoorden van de uitdagingen waar het Vlaamse basisonderwijs voor staat.

	UITDAGING	KANS	KRACHT
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwijskundig beleid • Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> • Systematische evaluatie van de kwaliteit • Borgen en bijsturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Visie en strategisch beleid • Organisatiebeleid
Taalgericht onderwijs		<ul style="list-style-type: none"> • Taalgericht onderwijs 	
Rapportering en oriëntering		<ul style="list-style-type: none"> • Rapportering 	<ul style="list-style-type: none"> • Studiebekrachtiging en oriëntering
Leerlingenbegeleiding		<ul style="list-style-type: none"> • Brede basiszorg • Ondersteuning van leraren 	<ul style="list-style-type: none"> • Passende begeleiding • Samenwerking met CLB
Onderwijsleerpraktijk		<ul style="list-style-type: none"> • Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod • Feedback • Kleuter- of leerlingen-evaluatie • Leereffecten 	<ul style="list-style-type: none"> • Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader • Leer- en leefklimaat • Materiële leeromgeving

Figuur 23: Kwaliteitsprofiel van het gewoon basisonderwijs (op basis van de doorlichtingen 2019-2020).



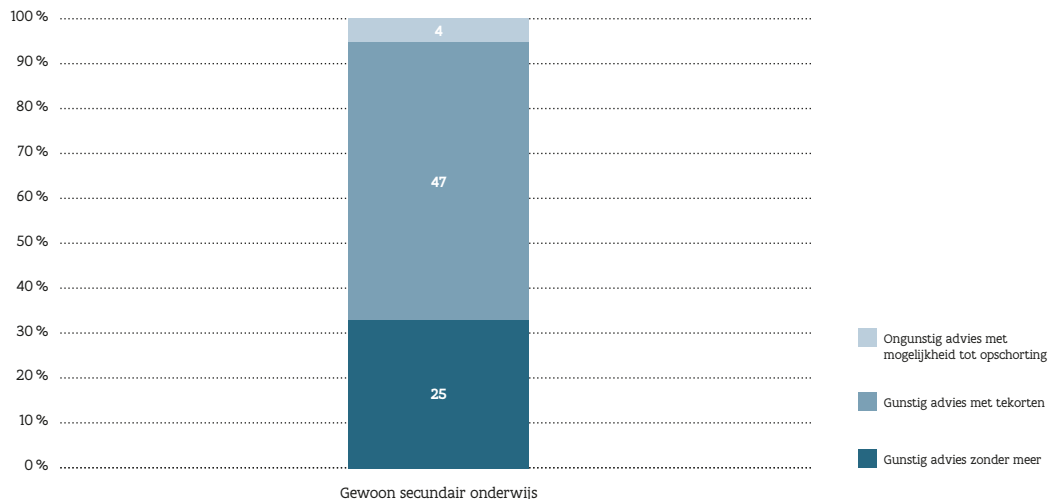
4. Resultaten gewoon secundair onderwijs

4.1 Steekproef

In 2019-2020 werden 76 scholen in het gewoon secundair onderwijs doorgelicht. Vijf van deze onderwijsinstellingen bieden (ook) deeltijds beroepsonderwijs aan. In deze steekproef behoren 44 scholen tot het gesubsidieerd vrij onderwijs (57,9%), 28 tot het gemeenschapsonderwijs (36,8%) en vier tot het gesubsidieerd officieel onderwijs (5,3%). Deze scholen zijn als volgt verspreid over de Vlaamse provincies: 19 uit Oost-Vlaanderen, 18 uit West-Vlaanderen, 17 uit Antwerpen, 12 uit Limburg, 8 uit Vlaams-Brabant en 2 uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

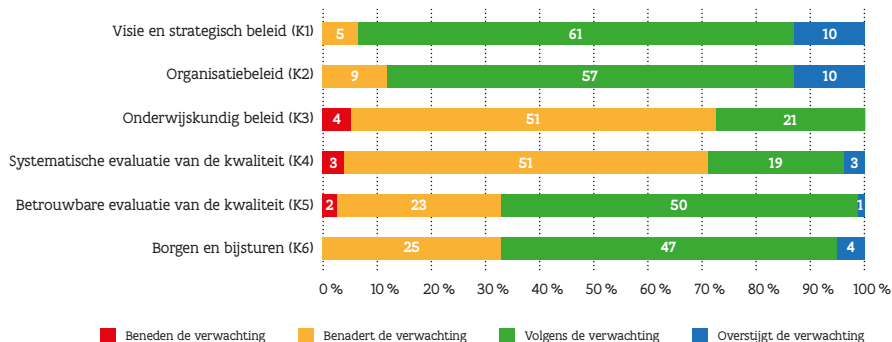
4.2 Adviezen

Bij de doorlichtingen in het gewoon secundair onderwijs kregen 25 van de 76 scholen (32,9%) een gunstig advies zonder meer. De meerderheid van de scholen (n=47; 61,8%) kreeg een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In vier scholen in het gewoon secundair onderwijs (5,3%) resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies met de mogelijkheid om de procedure tot intrekking van de erkenning niet op te starten op voorwaarde dat het bestuur zich bij het werken aan de tekorten extern laat begeleiden.



Figuur 24: Adviezen in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).

4.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?



Figuur 25: Kwaliteitsontwikkeling in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Voor de kwaliteitsontwikkeling in het gewoon secundair onderwijs onderzochten de onderwijsinspecteurs de visie en het strategisch beleid (K1), het organisatiebeleid (K2), het onderwijskundig beleid (K3), de systematische evaluatie van de kwaliteit (K4), de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5) en het borgen en bijsturen (K6).

Visie en strategisch beleid

In 93 % van de doorlichtingen (n = 71) stellen de onderwijsinspecteurs een kwaliteitsvolle visie en een kwaliteitsvol strategisch beleid vast in de scholen voor gewoon secundair onderwijs. Dat houdt in dat de school weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken, hoe ze de schoolwerking wil vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Deze visie is afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. Ze vindt breed en zichtbaar ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. De school stimuleert daarenboven de gezamenlijke verantwoordelijkheid om deze visie te realiseren.

In de vijf scholen waar de visie en het strategisch beleid nog niet aan de verwachting tegemoetkomen, stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de school doorgaans wel weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken, maar daarbij toch knelpunten ondervindt. Een eerste knelpunt is de afstemming van de visie op de input en context van de school. Een tweede knelpunt is dat de visie slechts gedeeltelijk ingang vindt in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk.

Tien scholen (met inschaling 'overstijgt de verwachting') gaan uitdrukkelijk in dialoog over hun visie en de implementatie ervan, zowel intern (met teamleden en leerlingen) als extern (met ouders). Deze scholen evalueren hun visie en sturen bij waar nodig.

Organisatiebeleid

Het organisatiebeleid van 88 % (n=67) van de doorgelichte scholen secundair onderwijs is kwaliteitsvol. Dit betekent dat de school een beleid ontwikkelt en voert waarbij participatie en dialoog belangrijk zijn. Ze staat open voor externe vragen en verwachtingen en speelt daar geregeld op in. Ze stimuleert vernieuwing, reflectie en expertisedeling tussen de teamleden. Ze werkt samen met anderen om de onderwijsleerpraktijk en de schoolwerking te versterken. Ze communiceert frequent, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden.

In de overige negen doorlichtingsverslagen (12 %) komt het organisatiebeleid slechts gedeeltelijk tegemoet aan de verwachting. Deze scholen staan doorgaans open voor participatie en externe vragen en verwachtingen, maar deze inbreng is weinig richtinggevend voor de keuzes van de school. Deze scholen laten kansen liggen om expertisedeling tussen de teamleden te stimuleren. Tot slot kunnen deze scholen ook de transparantie en de frequentie van de communicatie met interne en externe belanghebbenden verbeteren. In tien scholen (13 %) overstijgt het organisatiebeleid de verwachting. Deze scholen hebben een cultuur van zelfreflectie, leren van en met elkaar en expertisedeling tussen de teamleden. Het team is gericht op voortdurende verbetering.

Onderwijskundig beleid

Slechts in 28 % van de scholen voor secundair onderwijs (n=21) komt het onderwijskundig beleid tegemoet aan de verwachting. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk en geven de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken. De teamleden worden door deze scholen ondersteund.

In de meerderheid van de scholen (n=55; 72 %) komt het onderwijskundig beleid slechts gedeeltelijk tegemoet aan de verwachting. De scholen werken aan de ontwikkeling van hun onderwijsleerpraktijk, maar doen dit fragmentair of niet schoolbreed. Afspraken zijn vaak niet doelgericht geformuleerd, zijn niet duidelijk voor alle teamleden en de implementatie en effecten ervan worden beperkt opgevolgd. Vooral op het vlak van leerlingenevaluatie, feedback, leerlingenbegeleiding en kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk in het algemeen liggen er heel wat groeikansen. Een duidelijk pijnpunt in veel van deze scholen is de aansturing, ondersteuning en opvolging van individuele leraren en groepen van leraren. Vaak behoort het vormgeven, implementeren en opvolgen van het onderwijskundig beleid tot de autonomie van een deelteam dat wordt samengesteld op basis van vakexpertise. Die versnippering leidt tot duidelijke kwaliteitsverschillen in de onderwijsleerpraktijk tussen vakken. De scholen zetten veelal in op professionalisering maar doen dit weinig doelgericht en weinig afgestemd op de noden van de leraren.

Systematische evaluatie van de kwaliteit

In slechts 29% van de onderzochte scholen (n=22) komt de systematische evaluatie van de kwaliteit tegemoet aan de verwachting. Dat wil zeggen dat deze scholen systematisch verschillende aspecten van de schoolwerking evalueren en daarbij nadrukkelijk aandacht hebben voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk.

De scholen waar de systematische evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n=54; 71%), evalueren weliswaar verschillende aspecten van hun schoolwerking, maar hebben slechts beperkt aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk. Deze scholen evalueren eerder intuïtief dan planmatig.

Drie scholen overstijgen de verwachting wat de systematische evaluatie betreft. In deze scholen stellen de doorlichtingsteams vast dat de evaluatie een cyclisch karakter heeft. Na de evaluatie volgen verbeteracties en die acties worden in een volgende cyclus weer systematisch geëvalueerd en bijgesteld. Op die manier draagt elke cyclus bij tot de verdere kwaliteitsontwikkeling.

Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit

In 67% van de scholen secundair onderwijs (n=51) schalen de onderwijsinspecteurs de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit positief in. Dat houdt in dat de meeste scholen hun kwaliteit doelgericht evalueren op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen en dat ze bij hun evaluatie relevante partners betrekken. Die partners zijn bijvoorbeeld leerlingen, oud-leerlingen, ouders, stageplaatsen, hogescholen en bedrijven. De scholen besteden bij hun evaluatie nadrukkelijk aandacht aan de resultaten en effecten bij de leerlingen.

In 33% van de scholen (n=25) komt de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit nog niet tegemoet aan de verwachting. Deze scholen evalueren hun kwaliteit beperkt doelgericht. Ze laten kansen liggen om de expertise van relevante partners te betrekken bij hun evaluaties. Hierdoor komt de betrouwbaarheid van de evaluaties in het gedrang. Ook het versterken van de datageletterdheid binnen het schoolteam blijkt een werkpunt in heel wat van deze scholen.

Borgen en bijsturen

In ongeveer twee op drie doorlichtingen (n=51; 67%) komt het borgen en bijsturen tegemoet aan de verwachting. In dat geval heeft de school zicht op haar sterke punten en werkpunten, bewaart ze en verspreidt ze wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt daarenboven doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

De scholen waar het borgen en bijsturen nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n=25; 33%), hebben veelal een onvolledig zicht op hun sterke punten en werkpunten. Dit belemmert scholen enerzijds in het verankeren en verspreiden van wat goed is en anderzijds in het bijsturen waar nodig. Ze laten kansen liggen om hun werking op basis van evaluaties bij te stellen.

Tot slot stellen de onderwijsinspecteurs vast dat vier scholen de kwaliteitsverwachting overstijgen voor borgen en bijsturen. Deze scholen houden rekening met veranderende contexten zoals een wijzigend onderwijsbeleid of een wijzigende leerlinginstroom.

Conclusie

De kwaliteitsontwikkeling in de Vlaamse secundaire scholen toont een gemengd beeld. Er zijn verschillen tussen de scholen. Over het algemeen is het secundair onderwijs sterk in het formuleren van een visie, het uitrollen van een strategisch beleid en het ontwikkelen van een organisatiebeleid.

Een belangrijk werkpunt in het secundair onderwijs is het vaak gefragmenteerde onderwijskundig beleid. Op onderwijskundig vlak hebben groepen leraren van eenzelfde vak vaak een grote autonomie. Deze deelteams werken echter los van mekaar. Er is onvoldoende afstemming tussen de deelteams en schoolbrede afspraken ontbreken. Daardoor hebben deelteams nauwelijks zicht op wat er in andere vakken gebeurt.

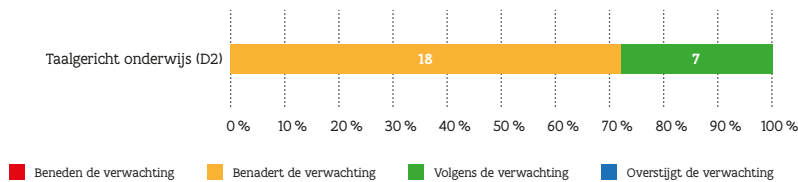
Een tweede werkpunt is het systematisch en betrouwbaar opvolgen van de onderwijskwaliteit in het secundair onderwijs.

De onderwijsinspectie stelt samenvattend vast dat de kwaliteitsontwikkeling slechts in 29% van de doorgelichte secundaire scholen (n=22) een sterk punt is. In de meeste scholen (n=37; 49%) is de kwaliteitsontwikkeling een ontwikkelkans. In zeventien scholen (22%) is er een tekort voor kwaliteitsontwikkeling. De vier scholen secundair onderwijs die in 2019-2020 een ongunstig advies kregen, hadden alle vier een tekort voor kwaliteitsontwikkeling in combinatie met tekorten voor de onderwijsleerpraktijk.

4.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?

De onderwijsinspectie onderzoekt in iedere doorlichting de onderwijsleerpraktijk in een aantal vakken en structuuronderdelen. Daarnaast onderzoekt de onderwijsinspectie een kwaliteitsgebied. In 2019 - 2020 kwamen drie kwaliteitsgebieden aan bod: taalgericht onderwijs, de rapportering en oriëntering, de leerlingenbegeleiding. De rapportering over deze kwaliteitsgebieden gaat over slechts een aantal van de 76 doorgelichte scholen.

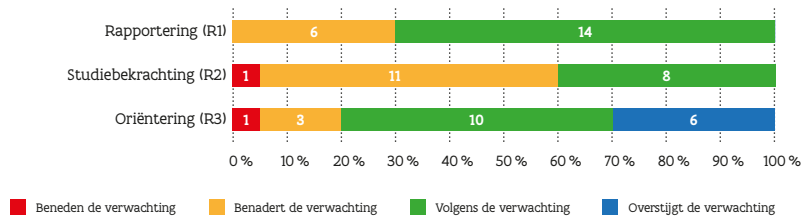
Taalgericht onderwijs



Figuur 26: *Taalgericht onderwijs in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).*

Taalgericht onderwijs werd in 25 secundaire scholen onderzocht. Wat taalgericht onderwijs betreft, komen zeven scholen (28%) aan de verwachting tegemoet. In deze scholen heeft het schoolteam zicht op de talige competenties van de leerlingen en stemt het de onderwijsleerpraktijk daarop af. Het schoolteam heeft aandacht voor taalgericht onderwijs en stimuleert de taalverwerving bij de leerlingen. In de scholen waar het taalgericht onderwijs nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n=18; 72%), hebben de schoolteams veelal een intuïtief zicht op de talige competenties van de leerlingen. In de eerste graad zorgt de verplichte taalscreening ervoor dat de scholen een beter zicht hebben op de talige competenties van de leerlingen, hoewel ze de resultaten van deze taalscreening nog ruimer kunnen inzetten. De schoolteams stemmen de onderwijsleerpraktijk daarop af voor de meeste leerlingen, maar er zijn grote verschillen tussen vakken en tussen leraren. Er is doorgaans slechts in beperkte mate aandacht voor de progressieve opbouw van zowel vak- als schooltaal. De werk- en groeperingsvormen bieden de leerlingen occasioneel kansen om vaktaal en schooltaal te oefenen in een functionele context. Occasioneel wordt er taalsteun (bijvoorbeeld structuur, ondersteunende visuele voorstellingen, taalbronnen) geboden die afgestemd is op de noden van de meeste leerlingen. De meeste van deze scholen staan voor de uitdaging om het draagvlak en de gezamenlijke doelgerichtheid voor het taalgericht onderwijs te vergroten door de essentie inzake taalgericht onderwijs door te geven aan alle leraren. Zo kan de taalverwerving bij alle leerlingen in alle vakken gestimuleerd worden.

Rapportering en oriëntering



Figuur 27: Rapportering en oriëntering in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Rapportering en oriëntering werd in twintig secundaire scholen onderzocht, aan de hand van drie ontwikkelingsschalen: rapportering (R1), studiebekrachtiging (R2) en oriëntering (R3).

Rapportering (R1)

De rapportering komt in veertien scholen (70%) tegemoet aan de verwachting. Dit houdt in dat de schoolteams tijdig en geregeld rapporteren aan leerlingen en ouders over het bereiken van de doelen en over het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen. De rapportering is helder, breed en informatief. Sommige schoolteams kunnen de gelijkgerichtheid en de ontwikkelingsgerichte formulering van de rapportcommentaren nog versterken. De rapportering komt in zes scholen (30%) nog niet tegemoet aan de verwachting. In deze scholen gaat er bij de rapportering onvoldoende aandacht naar het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen.

Studiebekrachtiging (R2)

De studiebekrachtiging komt in acht scholen (40%) tegemoet aan de verwachting. Dit betekent dat de schoolteams objectieve, betrouwbare afspraken hanteren om beslissingen te nemen over de studiebekrachtiging van individuele leerlingen. Een doorgaans kwaliteitsvolle evaluatie van de doelen in het gevalideerd doelenkader onderbouwt die beslissingen. De beslissing over de studiebekrachtiging houdt rekening met de resultaten van de leerlingenevaluatie, de resultaten van de geïntegreerde proef, de beslissingen, vaststellingen en adviezen van de begeleidende klassenraad en de onderwijshistoriek.

De studiebekrachtiging komt in twaalf scholen (60 %) nog niet tegemoet aan de verwachting. Uit het onderzoek van de onderwijsleerpraktijk blijkt dat in de meeste van deze scholen de evaluatie van de doelen in het gevalideerd doelenkader voor sommige vakken beperkt kwaliteitsvol is. Daardoor vormen de evaluatiegegevens van die vakken een beperkt betrouwbare basis om een beslissing over de studiebekrachtiging te nemen.

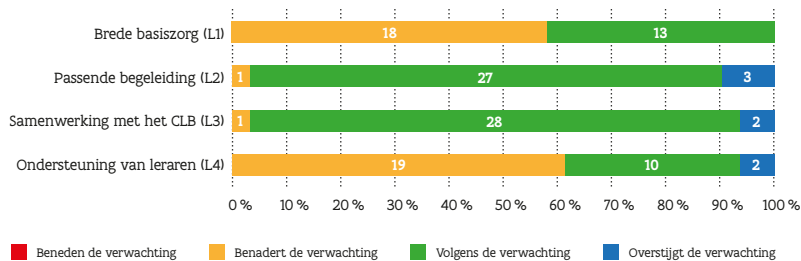
Oriëntering (R3)

De oriëntering komt in tien scholen (50 %) tegemoet aan de verwachting en overstijgt in zes scholen (30 %) de verwachting. Al deze schoolteams formuleren adviezen op maat in functie van de onderwijsloopbaan van de leerlingen. De oriëntering is toekomstgericht en evenwichtig gebaseerd op de beginsituatie, de begeleiding, de studieresultaten, de competenties en de ingeschatte mogelijkheden van de leerling. Ze houdt ook rekening met de interesses en de mening van de leerlingen en met de mening van de ouders. In vier scholen (20 %) komt de oriëntering nog niet tegemoet aan de verwachting. Hier laten de schoolteams nog kansen onbenut om bij de oriëntering evenwichtig rekening te houden met zowel de studieresultaten, de competenties, de interesses en de mening van de leerlingen als met de mening van de ouders. De mate waarin de schoolteams de oriëntering op maat van iedere leerling formuleren, vertoont nog groeimarge.

Conclusie

Wat de kwaliteit betreft van rapportering en oriëntering in Vlaamse secundaire scholen zien de onderwijsinspecteurs een wisselend beeld. De onderwijsinspectie stelt vast het kwaliteitsgebied rapportering en oriëntering in zeven scholen (35 %) als een sterkte wordt beschouwd. In drie scholen is er een tekort voor dit kwaliteitsgebied en in de helft van de scholen (n=10; 50 %) is het een ontwikkelkans.

Leerlingenbegeleiding



Figuur 28: Leerlingenbegeleiding in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Leerlingenbegeleiding werd in 31 secundaire scholen onderzocht, aan de hand van vier ontwikkelingschalen: brede basiszorg (L1), passende begeleiding (L2), samenwerking met het CLB (L3) en ondersteuning van de leraren (L4).

Brede basiszorg (L1)

De brede basiszorg komt in dertien scholen (42%) tegemoet aan de verwachting. Dat betekent dat de school rekening houdt met de schoolcontext en de kenmerken van de leerlingen(groep) om een krachtige leeromgeving te creëren. De school plant proactieve en preventieve acties in de volgende vier domeinen: leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. Het schoolteam implementeert die acties op schoolniveau en binnen de onderwijsleerpraktijk. De school volgt de leerlingen systematisch op. In de meerderheid van de onderzochte scholen (n=18; 58%) komt de brede basiszorg echter nog niet tegemoet aan de verwachting. Het schoolteam streeft ernaar om de optimale ontwikkeling van alle leerlingen te stimuleren, maar sommige scholen in deze groep hebben slechts in beperkte mate zicht op wat de ontwikkeling van de leerlingen kan bevorderen of belemmeren. Ze leveren inspanningen, maar slagen er niet altijd in om een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen en voor alle vakken te creëren. Ze plannen een aantal acties binnen de vier domeinen, maar laten kansen liggen om deze op schoolniveau en vooral binnen de onderwijsleerpraktijk te implementeren. Een aantal van deze scholen volgt de leerlingen slechts in beperkte mate op.

Passende begeleiding (L2)

In bijna alle onderzochte scholen leidt de passende begeleiding tot een inschaling 'volgens de verwachting' (n = 27; 87%) of 'overstijgt de verwachting' (n=3; 10%). Deze schoolteams hebben zicht op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen en baseren daarop een stapsgewijze begeleiding die gericht is op gelijke kansen. Naarmate de nood aan zorg stijgt, wordt de begeleiding individueler. Het is een aandachtspunt in sommige scholen om de afspraken voor basiszorg en verhoogde zorg evenwichtig uit te bouwen en op elkaar af te stemmen, vertrekkend vanuit de brede basiszorg. Schoolteams nemen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften begeleidende maatregelen op maat, volgen de effecten ervan op en sturen de maatregelen indien nodig bij. Ze betrekken leerlingen, ouders en relevante partners bij de begeleiding en communiceren daar laagdrempelig en transparant over.

Samenwerking met het CLB (L3)

Ook de samenwerking met het CLB schalen de onderwijsinspecteurs in bijna alle onderzochte scholen in 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting'(n = 30; 97%). De samenwerking met het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) verloopt in al deze scholen systematisch, planmatig en transparant en op basis van schoolspecifieke samenwerkingsafspraken op het vlak van leerlingenbegeleiding en versterking van het schoolteam. Voor verschillende scholen draagt de intense samenwerking met het CLB aanzienlijk

bij tot een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding geënt op het zorgcontinuüm. In sommige scholen kan de efficiëntie en effectiviteit van de samenwerking nog verhoogd worden door de afspraken over de rol- en taakverdeling tussen beide partners concreter en doelgerichter te formuleren.

Ondersteuning van de leraren (L4)

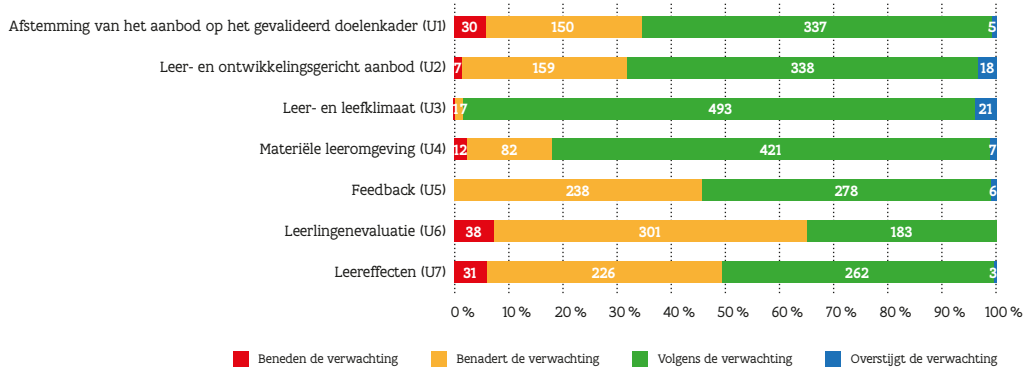
De ondersteuning van de leraren komt in 39% van de scholen tegemoet aan de verwachting. Deze scholen coördineren de begeleidingsinitiatieven, brengen de ondersteuningsbehoeften van leraren in kaart en investeren in maatregelen, afspraken en professionaliseringsactiviteiten om het handelen van leraren in de brede basiszorg en in de verhoogde zorg vorm te geven en waar nodig te versterken. Dit alles leidt tot waarneembare effecten tot op de klasvloer. Wanneer daar nood aan is, doen de scholen voor bijkomende expertise een beroep op externe partners, zoals het CLB, de pedagogische begeleidingsdienst, het ondersteuningsnetwerk of andere. In de meerderheid van de onderzochte scholen (n = 19; 61%) komt de ondersteuning van de leraren nog niet tegemoet aan de verwachting. Een aantal scholen heeft slechts een beperkt zicht op de reële ondersteuningsbehoeften van leraren. Verschillende scholen laten kansen liggen om leraar- en teamgerichte ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten aan te bieden die het didactisch handelen in de brede basiszorg versterken, of om deze schoolbreed te implementeren en op te volgen.

Conclusie

Wat de kwaliteit betreft van de leerlingenbegeleiding in Vlaamse secundaire scholen stellen de onderwijsinspecteurs een wisselend beeld vast. De passende begeleiding en de samenwerking met het CLB verlopen in bijna alle scholen kwaliteitsvol. De brede basiszorg en de ondersteuning van de leraren vormen een uitdaging in meer dan de helft van de onderzochte scholen. De onderwijsinspectie stelt vast dat het kwaliteitsgebied leerlingenbegeleiding in negen scholen (29%) als een sterkte wordt beschouwd. In één school is er een tekort voor dit kwaliteitsgebied en in twee derde van de scholen (n = 21; 68%) vormt het een ontwikkelkans.

Onderwijsleerpraktijk in het gewoon secundair onderwijs

In het gewoon secundair onderwijs werden 522 onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk uitgevoerd, verspreid over verschillende vakken en structuuronderdelen. Dat gebeurde aan de hand van zeven ontwikkelingschalen: afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader³ (U1), leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2), leer- en leefklimaat (U3), materiële leeromgeving (U4), feedback (U5), leerlingenevaluatie (U6) en leereffecten (U7). In 65,5% van de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk (n = 342) is het aanbod voldoende afgestemd op het gevalideerd doelenkader. Dat wil zeggen dat het aanbod nagenoeg volledig is en spoort met de eindtermen en leerplandoelen. Het aanbod is evenwichtig en afgestemd op het verwachte beheersingsniveau.



Figuur 29: *Onderwijsleerpraktijk in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).*

Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod wordt in ongeveer 68,2% van de onderzoeken ($n=356$) 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' ingeschaald. Dat wil zeggen dat de leraren de beginsituatie van de groep leerlingen benutten om haalbare en uitdagende doelen te stellen en om het onderwijsleerproces vorm te geven. Het aanbod is veelal samenhangend, betekenisvol en activerend en ondersteunt het leren. De onderwijsorganisatie in deze scholen bevordert het bereiken van de doelen.

Op het vlak van leer- en leefklimaat leidt 98,5% van de onderzoeken ($n=514$) tot een inschaling 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting'. Dat wil zeggen dat de leraren een positief en stimulerend leer- en leefklimaat creëren. De leraren motiveren de leerlingen, ondersteunen hen, waarderen hen, gaan vaak met hen in interactie en houden rekening met hun inbreng. De leraren maken efficiënt gebruik van de lestijd.

De onderwijsinspecteurs oordelen in 82% van de onderzoeken ($n=428$) dat de materiële leeromgeving tegemoetkomt aan de verwachting of de verwachting overstijgt. Dat houdt in dat de materiële leeromgeving het bereiken van de doelen ondersteunt. Bovendien zetten de leraren de beschikbare uitrusting efficiënt in.

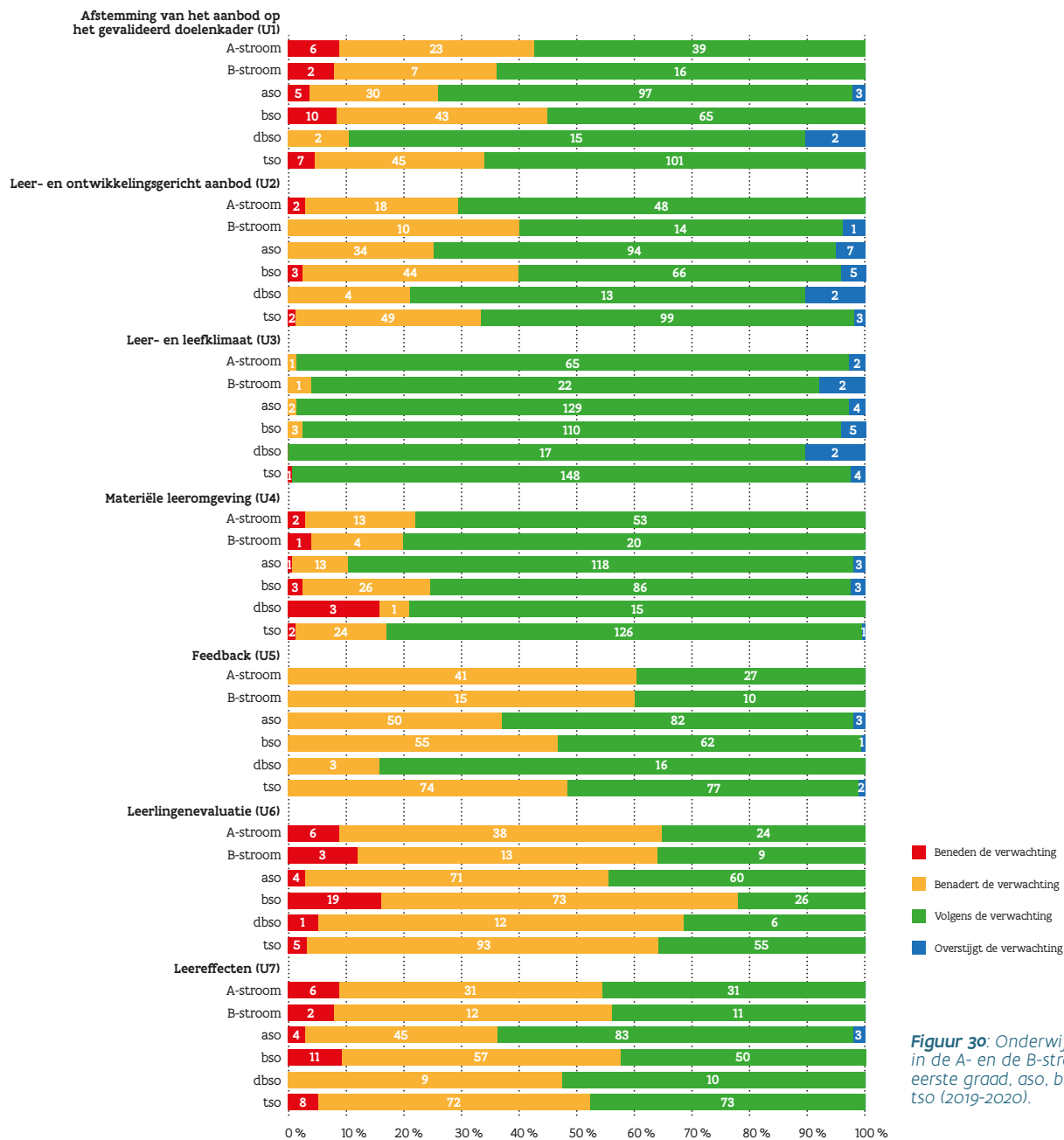
In slechts 54,4% van de onderzoeken ($n=284$) komt de feedback tegemoet aan de verwachting. Dat betekent dat in ongeveer de helft van de onderzoeken de leraren geregeld ontwikkelingsgerichte feedback geven, waarbij ze vertrekken vanuit de doelen en de leerervaringen van de leerlingen. De feedback is zowel op het product als op het proces gericht. De feedback is veelal duidelijk, constructief en gedoseerd en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen.

Voor de leerlingevaluatie is globaal genomen de inschaling het minst positief. In slechts 35,1% van de onderzoeken ($n=183$) komt de leerlingevaluatie tegemoet aan de verwachting. In die onderzoeken is de evaluatie representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod. De evaluatie is transparant, betrouwbaar, breed, afgestemd op de doelgroep en geïntegreerd in het onderwijsleerproces.

In 50,8% van de onderzoeken ($n=265$) sporen de leereffecten met de verwachtingen van het OK. Dat wil zeggen dat de onderwijsleerpraktijk, de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk, het leerlingenwelbevinden en de studieresultaten aantonen dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output (het gevalideerd doelenkader) bereikt.

De onderzoeken naar de onderwijsleerpraktijk zijn uitgevoerd in verschillende onderwijsvormen en betreffen zowel de eerste graad A-stroom en B-stroom als de basisvorming en het specifieke gedeelte in de tweede en derde graad aso, bso, dbso en tso. De resultaten voor de verschillende onderwijsvormen vertonen grotendeels dezelfde patronen.





Figuur 30: Onderwijsleerpraktijk in de A- en de B-stroom van de eerste graad, aso, bso, dbso en tso (2019-2020).

De bespreking van de inschalingen voor de verschillende ontwikkelingschalen gebeurt per vakgebied, over de verschillende onderwijsvormen heen. De onderzochte vakken zijn daartoe in verschillende vakgebieden of clusters gebundeld. De clustering van de vakken en hoe vaak deze werden doorgelicht, staan in onderstaande figuur.

Cultuur- en gedragswetenschappen	22
Economie, handel en informatica	86
Engels	32
Frans	46
Geschiedenis	2
Harde sector: bouw, hout, koeling en warmte, mechanica-elektriciteit, techniek ...	65
Klassieke talen	6
Lichamelijke opvoeding en sport	21
Maatschappelijke vorming	2
Muzische vakken: muzikale opvoeding, plastische opvoeding, beeldende en architecturale kunsten	9
Nederlands	33
Project algemene vakken	28
Wetenschappen: (toegepaste) biologie, (toegepaste) chemie, fysica, natuurwetenschappen, aardrijkskunde en enkele onderzoeken in het studiegebied land- en tuinbouw	48
Wiskunde	57
Zachte sector: lichaamsverzorging, mode, personenverzorging, voeding, hotel, bakkerij en slagerij ...	60
Overige vakken	5

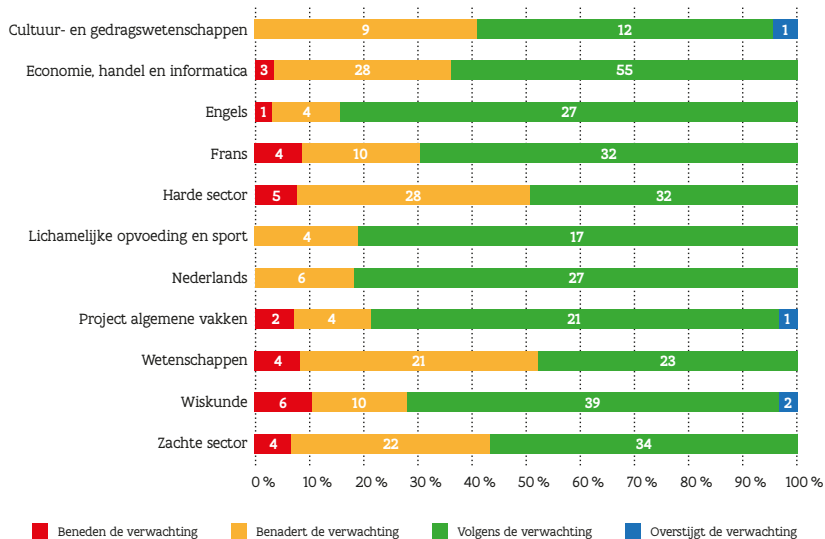
522

Figuur 31: Clustering van de vakken in het voltijds gewoon secundair onderwijs.

Enkel de clusters waarin minstens twintig onderzoeken zijn uitgevoerd, zijn verwerkt in de grafieken en de bespreking verderop. Dit betekent dat we 498 van de 522 onderzoeken bespreken.

De diversiteit aan doelen binnen de vakgebieden of clusters is vaak zeer groot. In deze Onderwijsspiegel geeft de onderwijsinspectie enkele algemene trends mee over de onderwijsvormen heen en binnen de clusters over de vakken heen. Deze context is belangrijk bij het lezen van de onderstaande conclusies.

Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader



Figuur 32: Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Uit de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk blijkt dat de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (U1) meestal tegemoetkomt aan de verwachting. Er zijn echter grote verschillen tussen de vakgebieden onderling. De afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader is het meest positief voor Engels ($n = 27$; 84,4%), Nederlands ($n = 27$; 81,8%) en lichamelijke opvoeding en sport ($n = 17$; 81,0%) waar in meer dan driekwart van de onderzoeken de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader aan de verwachting tegemoetkomt. Voor project algemene vakken ($n = 22$; 78,6%), wiskunde ($n = 41$; 71,9%), Frans ($n = 32$; 69,6%), economie, handel en informatica ($n = 55$; 64,0%), cultuur- en gedragswetenschappen ($n = 13$; 59,1%) en de zachte sector ($n = 34$; 56,7%) beantwoordt de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader in de helft tot driekwart van de onderzoeken aan de verwachting. Deze afstemming is, tot slot, het minst positief voor de cluster wetenschappen ($n = 23$; 47,9%) en de harde sector ($n = 32$; 49,2%).

In de onderzoeken waar de afstemming op het gevalideerd doelenkader nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, spoort het onderwijsaanbod slechts gedeeltelijk met de eindtermen en/of de leerplandoelen. Zo stellen de onderwijsinspecteurs in verschillende vakgebieden hiaten in het aanbod vast. In de vakken van de *harde sector* valt op dat eventuele hiaten zich zowel binnen de praktische als de meer theoretische doelen bevinden. Binnen het vak *techniek* zijn het gebruik van het technisch proces volgens de vijf

stappen (omschrijven van een probleem, ontwerpen, maken of realiseren, in gebruik nemen en evalueren) en het evenwichtig behandelen van alle toepassingsgebieden de belangrijkste werkpunten. In sommige onderzoeken blijken de leerinhouden uit het leerwerkboek het aanbod meer te sturen dan de doelen en hun onderlinge samenhang. Dit is onder meer het geval voor de harde sector.

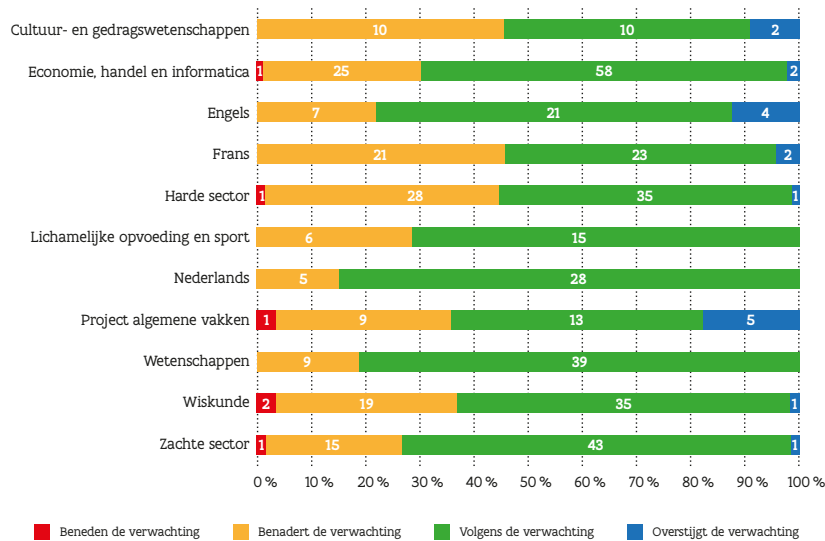
Naast hiaten stelt de onderwijsinspectie in heel wat onderzoeken ook een onevenwicht vast in het onderwijsaanbod. In de vakkencluster *economie en handel* ligt de nadruk te weinig op onderzoeksvaardigheden. In het vakgebied *informatica* ligt de nadruk soms te veel op kennis en technische vaardigheden en te beperkt op inzicht, probleemoplossende vaardigheden en vakattitudes. Uit de onderzoeken *lichamelijke opvoeding* en sport blijkt dat de doelenclusters 'zelfstandig leren', 'reflecteren over bewegen' en 'ontwikkelen van het zelfconcept en sociaal functioneren' weinig expliciet en doelgericht aandacht krijgen. In *wetenschappen, project algemene vakken, wiskunde en informatica* is er soms een onevenwicht in het aanbod waarbij bepaalde domeinen van vakinhoudelijke doelen meer of minder aandacht krijgen dan verwacht op basis van het gevalideerd doelenkader. Daarnaast is het aanbod van bijkomende doelen geregeld weinig afgestemd op de doelgroep. Een frequent terugkomend knelpunt bij bepaalde onderzoeken binnen de cluster wetenschappen is de integratie van de doelen over wetenschappelijke vaardigheden. Dit domein van doelen wordt vaak te weinig en soms ook onvolledig en/of onvoldoende op het gewenste beheersingsniveau geïntegreerd in het aanbod. Voor *wiskunde* is het een aandachtspunt het evenwicht tussen de rekenvaardigheid en de andere wiskundige vaardigheden te bewaken, in het bijzonder kunnen de probleemoplossende vaardigheid en de wiskundige taalvaardigheid worden versterkt. Ook vormt het expliciet aanbieden van wiskundige attitudes een ontwikkelkans. In de vakken van de *harde sector* is het bewaken van het evenwicht tussen enerzijds kennis en anderzijds vaardigheden en attitudes een regelmatig terugkerend aandachtspunt. Hoewel slechts een beperkt aantal onderzoeken plaatsvond in duale trajecten, valt daar telkens op dat de afstemming van het aanbod tussen de school en de werkplek meer aandacht vereist.

Naast onvolledigheid van en onevenwicht in het aanbod, vormt het beheersingsniveau van het aanbod in heel wat vakgebieden een uitdaging. Het aanbod spoort vaak niet met het verwachte verwerkingsniveau en de moeilijkheidsgraad zoals beschreven in het gevalideerd doelenkader. Uit de onderzoeken in de *harde sector* blijkt dat onderdelen van het gevalideerd doelenkader te vaak theoretisch worden behandeld waar het gevalideerd doelenkader een beheersingsniveau verwacht dat meer op de ontwikkeling van praktische competenties is gericht. In de vakken en vakkenclusters van de *zachte sector* blijken vooral de integratie van de leerinhouden theorie en praktijk een werkpunt. Daardoor blijft het verwachte beheersingsniveau van een aantal doelen ontoereikend. Voor de vakgebieden *wiskunde, informatica en cultuur- en gedragswetenschappen* is het een aandachtspunt om het aanbod af te stemmen op een verwerkingsniveau dat samenhangt met de handelingswerkwoorden uit de leerplandoelen. Voor *project algemene vakken* vormt het leggen van een sterkere klemtoon op het versterken van het probleemoplossend denken en van de zelfstandigheid van de leerlingen een uitdaging.

Voor *Frans* ligt de nadruk te veel op reproductieve oefeningen op de taalkundige component. De leerlingen krijgen daardoor tijdens de les te weinig kansen om woordenschat en grammatica toe te passen om

doelgericht te leren communiceren. Dit resulteert voor de gespreks-, de spreek- en de schrijfvaardigheid in een te beperkte variatie in tekstsoorten en in een onvoldoende afstemming van de taaltaken op het vereiste verwerkingsniveau. Het structurerend en beoordelend niveau komen te weinig aan bod. Het aanbod van luistervaardigheid vertoont soms ook tekorten omdat vooral de oefeningen niet sporen met het vereiste verwerkingsniveau. Waar het aanbod niet aan de verwachtingen beantwoordt voor *Engels* blijven sommige tekstsoorten onderbelicht. Voor *Frans* vragen de communicatiestrategieën bovendien een meer gerichte aandacht: de leerlingen oefenen ze nog weinig expliciet en procesmatig in.

Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod



Figuur 33: Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Voor Nederlands ($n=28$; 84,8%), de cluster wetenschappen ($n=39$; 81,3%) en Engels ($n=25$; 78,1%) komt het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2) in minstens 75% van de onderzoeken aan de verwachting tegemoet. Voor de zachte sector ($n=44$; 73,3%), lichamelijke opvoeding en sport ($n=15$; 71,4%), de cluster economie, handel en informatica ($n=60$; 69,8%), project algemene vakken ($n=18$; 64,3%), wiskunde ($n=36$; 63,2%), de harde sector ($n=36$; 55,4%), cultuur- en gedragswetenschappen ($n=12$; 54,5%) en Frans ($n=25$; 54,3%) zijn tussen de 50% en de 75% van de onderzoeken van het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' ingeschaald.

In de vakgebieden waar het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, is de afstemming van het onderwijsleerproces op de beginsituatie van de leerlingen voor verbetering vatbaar. Dit stellen de onderwijsinspecteurs vast in de onderzoeken in de *zachte sector*, in de meeste vakken van de *harde sector*, *project algemene vakken*, *wiskunde* en in bepaalde onderzoeken van de cluster *wetenschappen*. Het vak *techniek* vormt hierop een uitzondering. Daar stemmen de leraren het onderwijsleerproces veelal af op de beginsituatie. Ook voor *lichamelijke opvoeding en sport* is het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod vaak zeer goed afgestemd op de beginsituatie van de leerlingen.

In veel vakgebieden blijven kansen onbenut om ter ondersteuning van het leerproces het uitdagende karakter van de doelen te bewaken. De leraren *informatica* hebben in veel gevallen wel zicht op de beginsituatie van de leerlingen, maar het stellen van haalbare en uitdagende doelen die afgestemd zijn op de voorkennis, context en ontwikkelingsbehoeften van de doelgroep is vaak nog voor verbetering vatbaar. Voor talen is het aanbod niet voldoende gedifferentieerd zodat het ofwel niet uitdagend genoeg is voor de leerlingen (*Frans, Engels en Nederlands*) ofwel niet voldoende haalbaar (*Frans*). Het gebrek aan differentiatie is soms te wijten aan een beperkte beeldvorming over de voorkennis en ontwikkelingsnoden van de leerlingen. Soms ontbreekt het ook aan voldoende uitdaging voor de volledige leerlingengroep. In de lessen *wiskunde* blijkt dat de meeste leraren inspanningen leveren om haalbare doelen te stellen. De leerlingen gedifferentieerd laten oefenen volgens hun leerbehoeften is nog een werkpunt.

Het gebrek aan samenhang is een ander knelpunt dat de onderwijsinspectie vaststelt in de onderzoeken waar het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod nog niet tegemoetkomt aan de verwachting. Zo is de logische en graduele opbouw van kennis, vaardigheden, vakattitudes en leerstrategieën te weinig zichtbaar op de klasvloer in de *talen, cultuur- en gedragswetenschappen, project algemene vakken, wiskunde, informatica, wetenschappen, de harde en zachte sector*. Ook voor *lichamelijke opvoeding en sport* is de logische en graduele opbouw waarbij bewegings- en persoonsdoelen geïntegreerd aan bod komen te weinig zichtbaar in de klaspraktijk. De samenwerking en expertisedeling tussen de leraren kunnen de horizontale en verticale samenhang versterken.

In de vakgebieden waar het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, is het aanbod veelal te weinig betekenisvol en activerend. Leraren *wiskunde* en *informatica* laten nog kansen liggen om te variëren in werkvormen en de lessen meer activerend te maken. Voor deze vakgebieden vormt het een groeikans om waar mogelijk gebruik te maken van authentieke en realistische contexten die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Voor de talen zijn er mogelijkheden tot verbetering om het aanbod activerender te maken. Hoewel leergesprekken er meestal voor zorgen dat er interactie is tussen de leraren en de leerlingen, is er vaak weinig interactie tussen de leerlingen onderling. De leeractiviteiten zijn ook beperkt gevarieerd op het vlak van de groeiperingsvormen. De leraren kunnen hun leerlingen nog meer verantwoordelijkheid geven en hen een actievere rol laten spelen in hun taalverwervingsproces. In een aantal onderzoeken in de *zachte sector* zijn de gebruikte casussen en opdrachten op zich soms authentiek en realistisch, maar dagen ze de leerlingen nog relatief weinig uit om hun competenties aan te wenden in steeds complexer wordende contexten. Ook zijn de leeractiviteiten niet altijd gericht op actieve deelname van leerlingen en/of onvoldoende gevarieerd op het vlak van inhoud,

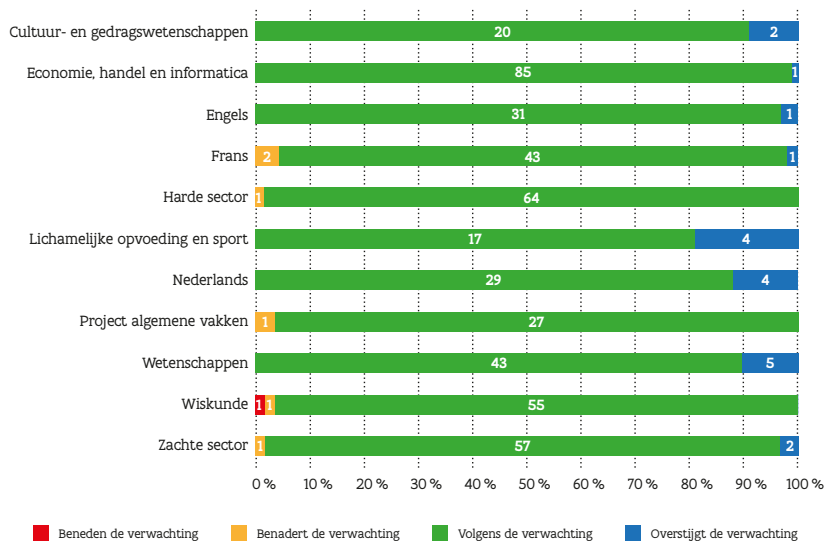
contexten en groeperingsvormen. De leraren *economie en handel* slagen er veelal goed in om hun aanbod te koppelen aan actuele en authentieke contexten die aansluiten bij de interessesfeer van de leerlingen. Leraren *lichamelijke opvoeding en sport* laten soms kansen liggen om werk- en groeperingsvormen waarbij leerlingen kunnen samenwerken en in interactie kunnen gaan, doelgericht in te zetten. In *project algemene vakken* is het beeld gevarieerd, gaande van betekenisvolle en activerende leeractiviteiten tot het ontbreken van een functionele invulling. De uitdaging bestaat erin functionele inhoud en realistische contexten meer centraal te stellen. Sommige leraren laten nog kansen liggen voor actieve deelname van alle leerlingen, interactie en zelfgestuurd leren. Waar leraren *project algemene vakken* vakoverstijgend samenwerken, onder meer met de collega's beroepsgerichte vorming, leidt dit in sterkere mate tot het hanteren van realistische contexten.

In meerdere vakgebieden is er ten slotte beperkte aandacht voor metacognitie. Zo vormt onder meer in de *zachte sector* en in *project algemene vakken* het stelselmatig aanreiken van strategieën die het leren, het probleemoplossend vermogen, de organisatiebekwaamheid en de zelfregulatie van de leerlingen versterken nog een werkpunt. Bij *Frans* en in mindere mate bij *Engels en Nederlands*, gaat het gebrek aan een activerend aanbod en aan het oefenen in levensechte taalgebruikssituaties doorgaans gepaard met de afwezigheid van reflectie over de doeltreffendheid van de communicatie en met gemiste kansen om de strategieën te versterken en de zelfredzaamheid van de leerlingen te vergroten.

In de onderzoeken stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de onderwijsorganisatie in sommige vakken niet steeds het leren bevordert. Zo ontstaat in de onderzochte vakken van de *harde sector* een werkpunt, waar de onderwijsorganisatie het geïntegreerd aanbieden van theorie en praktijk niet faciliteert en het leerplan dat wel verwacht. Het gebruik van blokken voor het vak *techniek* wordt als leerbevorderend element opgemerkt. Voor *project algemene vakken* in het dbso stelt de groepering van leerlingen over de graden heen de leraren regelmatig voor de nodige uitdagingen.



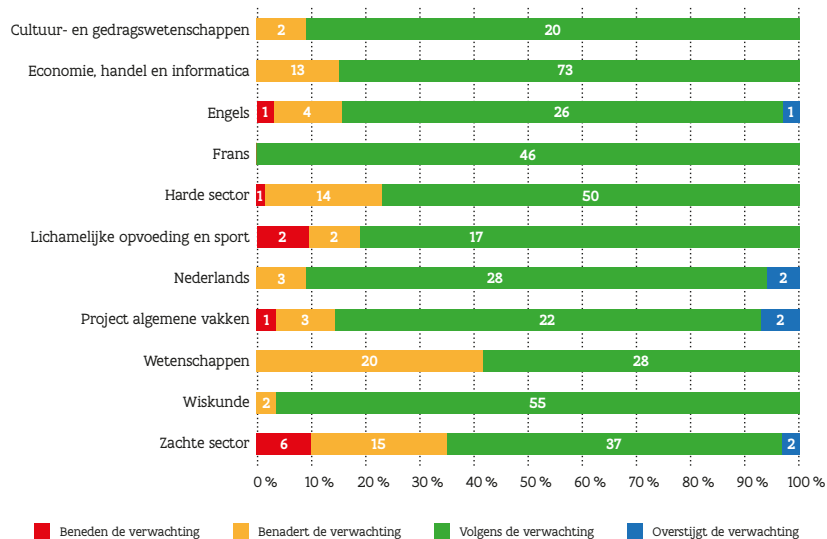
Leer- en leefklimaat



Figuur 34: Leer- en leefklimaat in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Het leer- en leefklimaat (U₃) wordt in 98,6% van de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' ingeschaald. Hierbij zijn er geen opvallende verschillen tussen de vakken. De interactie in de lesgroepen is gebaseerd op wederzijds respect en steun. De leraren moedigen de leerlingen aan om te leren. Ze mogen vragen stellen en fouten vormen veelal een aanknopingspunt om te leren. Het onderwijsleerproces is in het algemeen gericht op het verhogen van het competentiegevoel van de leerlingen. Er is aandacht voor de participatie van de leerlingen bij het maken van afspraken en het opstellen van leefregels. Ten slotte realiseren de leraren consequent de afgesproken passende maatregelen op het vlak van het psychisch en sociaal functioneren.

Materiële leeromgeving



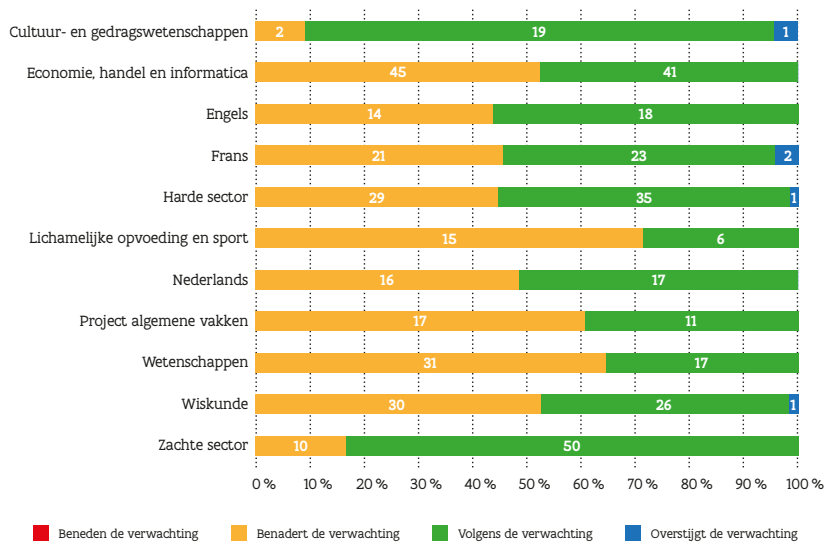
Figuur 35: Materiële leeromgeving in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).

De materiële leeromgeving (U4) wordt door de onderwijsinspecteurs in de meerderheid van de onderzoeken 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' ingeschaald. Ondanks deze positieve teneur, zijn er grote verschillen tussen vakkenclusters. De materiële leeromgeving wordt het meest positief ingeschaald voor Frans ($n=46$; 100%), wiskunde ($n=55$; 96,5%), Nederlands ($n=30$; 90,9%) en cultuur- en gedragswetenschappen ($n=20$; 90,9%). Ook voor project algemene vakken ($n=24$; 85,7%), Engels ($n=27$; 84,4%), economie, handel en informatica ($n=73$; 84,9%), lichamelijke opvoeding en sport ($n=17$; 81,0%) en de harde sector ($n=50$; 76,9%) komt de materiële leeromgeving in minstens 75% van de onderzoeken aan de verwachting tegemoet. Voor de zachte sector ($n=39$; 65%) en de cluster wetenschappen ($n=28$; 58,3%) is de materiële leeromgeving opvallend vaker een aandachtspunt.

In de onderzoeken waar de materiële leeromgeving nog niet aan de verwachting voldoet, zijn de werkpunten verschillend per vak. Voor *talen* en *project algemene vakken* is de ICT-uitrusting soms onvoldoende toegankelijk of zetten de leraren deze onvoldoende in om het bereiken van de leerdoelen te ondersteunen. Uit de onderzoeken van de cluster *wetenschappen* blijkt dat bepaalde minimale materiële vereisten ontbreken en dat de infrastructuur niet altijd conform het gevalideerd doelenkader is. Zo vinden niet alle lessen plaats in een goed uitgerust vaklokaal. Vakken uit de *zachte sector* worden georganiseerd in lokalen die niet altijd qua ruimte en inrichting voldoen aan de vereisten van het geïntegreerd karakter van het leerplan, waardoor het onderwijsleerproces inboet aan efficiëntie en effectiviteit. In de *harde sector*

blijkt de beschikbaarheid van hedendaagse machines regelmatig een knelpunt, net zoals de inrichting of het gebruik van de lokalen als krachtige, stimulerende leeromgevingen. Voor het vak *techniek* vallen de onderzoeken op waar de materiële leeromgeving nog niet aan de verwachting voldoet. Daar blijkt de beschikbaarheid van een geschikt vaklokaal met de nodige uitrusting telkens een belangrijk werkpunt. Waar de materiële leeromgeving nog niet aan de kwaliteitsverwachting voldoet in de onderzoeken *harde sector*, rapporteren de onderwijsinspecteurs in iets meer dan een derde van de doorlichtingsverslagen een probleem op het vlak van veiligheid. Als de materiële leeromgeving voor *lichamelijke opvoeding en sport* niet aan de verwachting voldoet dan komt dat vaak door een tekort aan fysiek comfort (akoestiek en grootte van de sportzaal). De leraren *lichamelijke opvoeding en sport* zetten meestal de beschikbare accommodatie efficiënt in door een doordachte planning en het reduceren van de verplaatsingstijd.

Feedback



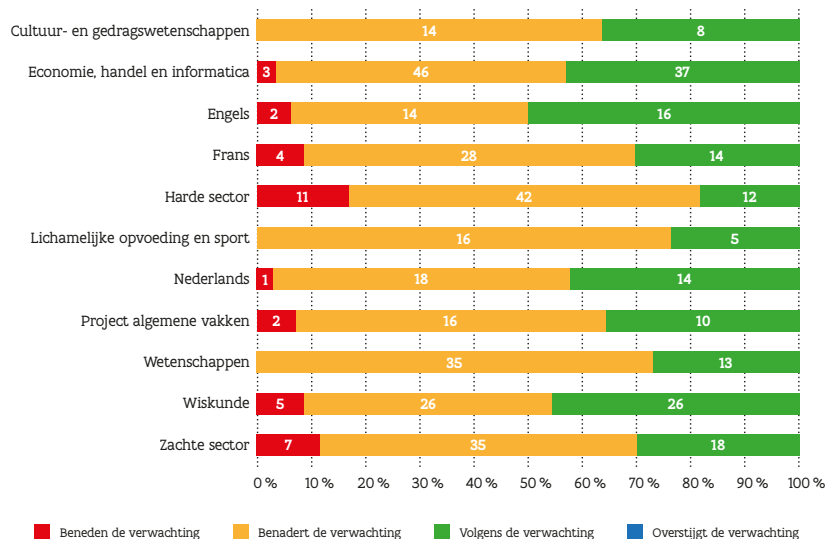
Figuur 36: Feedback in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Wat de feedback (U5) betreft, is het beeld minder positief. In slechts 53,8% van de onderzoeken (n=268) komt de feedback tegemoet aan de verwachting. De uitzondering hierop zijn de onderzoeken voor cultuur- en gedragswetenschappen (n=20; 90,9%) en de zachte sector (n=50; 83,3%). Voor Engels (n=18; 56,3%), de harde sector (n=36; 55,4%), Frans (n=25; 54,3%) en Nederlands (n=17; 51,5%) beantwoordt de feedback slechts in iets meer dan 50% van de onderzoeken aan de verwachting. Voor economie, handel

en informatica (n = 41; 47,7%), wiskunde (n = 27; 47,4%), project algemene vakken (n = 11; 39,3%), wetenschappen (n = 17; 35,4%) en lichamelijke opvoeding en sport (n = 6; 28,6%), komt de feedback in minder dan 50% van de onderzoeken aan de verwachting tegemoet. Kwaliteitsvolle feedback is met andere woorden een wijdverspreid werkpunt in het gewoon secundair onderwijs.

In de onderzoeken waar de feedback nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, verschilt de kwaliteit van de feedback veelal tussen de leraren. De feedback is voornamelijk gericht op het product, op het verbeteren van fouten, op het zelfniveau en op algemene attitudes. De terugkoppeling naar het procesniveau blijft frequent achterwege. De feedback vertrekt in beperkte mate vanuit de doelen en heeft weinig oog voor de volgende stappen in het leerproces van de individuele leerling. Hierdoor worden de leerlingen weinig gestimuleerd om te reflecteren over de doelen die ze moeten bereiken om hun competenties te versterken of over de stappen die ze kunnen zetten in hun leerproces. De leraren laten meestal nog kansen liggen om de feedback systematisch in te bedden in het onderwijsleerproces. Daartegenover staat dat de gegeven feedback veelal duidelijk en constructief is en plaatsvindt in een klimaat van veiligheid en vertrouwen.

Leerlingenevaluatie



Figuur 37: Leerlingenevaluatie in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Wat leerlingenevaluatie (U6) betreft, is het beeld weinig positief. In slechts 34,7% van de onderzoeken (n=173) komt de leerlingenevaluatie tegemoet aan de verwachting. Voor wiskunde (n=26; 45,6%), economie, handel en informatica (n=37; 43,0%), Nederlands (n=14; 42,4%), cultuur- en gedragswetenschappen (n=8; 36,4%), project algemene vakken (n=10; 35,7%), Frans (n=14; 30,4%), de zachte sector (n=18; 30,0%), wetenschappen (n=13; 27,1%), lichamelijke opvoeding en sport (n=5; 23,8%) en de harde sector (n=12; 18,5%) stellen de onderwijsinspecteurs vast dat minder dan 50% van de onderzoeken tegemoetkomt aan de verwachting aangaande een kwaliteitsvolle leerlingenevaluatie.

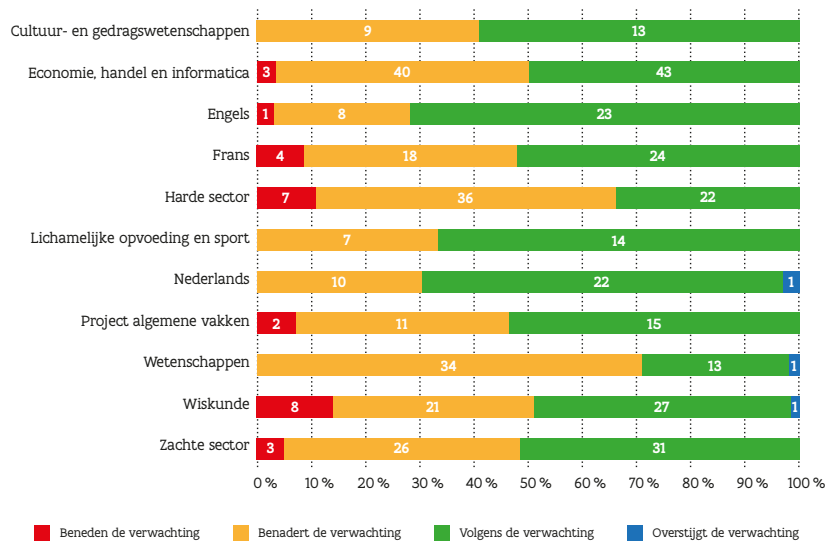
In de onderzoeken waar de leerlingenevaluatie nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, is de evaluatie eerst en vooral onvoldoende of beperkt representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod. Voor de talen is dit vooral te wijten aan een onvoldoende functionele benadering van de ondersteunende kennis. De grammatica, de woordenschat en voor *Nederlands* soms ook de literaire component, worden eenzijdig reproductief bevraagd. Deze aspecten worden vaak ook overgewaardeerd in de verrekening van de totale score, waardoor de studieresultaten de talige competenties van de leerlingen niet voldoende weerspiegelen. De evaluatie van de spreek- en schrijfvaardigheid heeft betrekking op te weinig verschillende doelen en peilt onvoldoende naar de structurerende en beoordelende verwerkingsniveaus. In *wiskunde en informatica* is de evaluatie doorgaans representatief voor het aanbod, maar slechts beperkt gericht op het gevalideerd doelenkader. Voor *wetenschappen en wiskunde* vormen het bewaken van het evenwicht tussen de evaluatie van leerplandoelen en eigen doelen, het omgaan met basis- en uitbreidingsdoelen en het evenwichtig evalueren van de vakgebonden vaardigheden soms werkpunten. Voor *wetenschappen, wiskunde, informatica, cultuur- en gedragswetenschappen* en de *zachte sector* is de evaluatie vaak onvoldoende gericht op de handelingswerkwoorden in de leerplandoelen en daardoor te weinig op het beheersingsniveau van de doelen. Binnen het vak *techniek* wordt regelmatig de valide en evenwichtige evaluatie voor de drie dimensies (duiden, hanteren en begrijpen) als werkpunt vastgesteld. De evaluatie van *project algemene vakken* is regelmatig niet evenwichtig of doelgericht afgestemd op de diverse competenties. Ze is beperkt representatief voor het gevalideerd doelenkader en in enkele gevallen overheerst de reproductie van kennis.

Waar de leerlingenevaluatie 'beneden' of 'benadert de verwachting' scoort, is de evaluatie veelal niet volledig transparant en betrouwbaar doordat objectieve en eenduidige criteria ontbreken, niet helder worden gecommuniceerd aan de leerlingen of niet voldoende gelijkgericht worden gehanteerd door de leraren. Voor *Frans en Engels* doet dit zich vooral voor bij de beoordeling van de productieve vaardigheden. Voor *wiskunde* evalueren de meeste leraren de vakattitudes nog niet doeltreffend of op een transparante wijze. Binnen de cluster *wetenschappen* en in *project algemene vakken* ontbreken vaak nog objectieve en eenduidige beoordelingscriteria voor de vaardigheden. Voor *cultuur- en gedragswetenschappen* vormt het consequent hanteren van objectieve en eenduidige beoordelingscriteria voor opdrachten en werkstukken nog een groeikans. Voor *lichamelijke opvoeding en sport* komen leraren beperkt tot het formuleren van transparante criteria voor de niet-motorische doelenclusters. Daarenboven wisselt de toepassing van de criteria in de onderwijsleerpraktijk. Dit maakt dat resultaten afhankelijk zijn van de beoordelaar en dus minder betrouwbaar zijn. Hoewel de leraren in de vakken van de *harde sector* sterk inzetten op het werken met criteria, zijn deze nog onvoldoende eenduidig, valide, transparant, evenwichtig en/of objectief. Om de

gelijkgerichtheid te bevorderen, staan schoolteams regelmatig voor de uitdaging om de expertisedeling inzake evalueren te versterken.

De onderwijsinspecteurs stellen vast dat een brede leerlingenevaluatie nog geen gangbare praktijk is. Heel wat vakken evalueren voornamelijk het product en weinig het leerproces. De variatie in evaluatievormen is verder veeleer beperkt en sluit niet altijd aan bij de leefwereld van de leerlingen. De betrokkenheid van de leerlingen bij het evaluatieproces is soms gering. Voor talen kan het procesmatig karakter van de taalontwikkeling meer klemtoon krijgen. Ook vormen authentieke taalgebruikssituaties nog te weinig het uitgangspunt bij de evaluatie en spelen de leerlingen slechts occasioneel een rol in het evaluatieproces. In *wiskunde en informatica* komen vragen die vanuit concrete en realistische contexten peilen naar probleemoplossende en onderzoeksvaardigheid veeleer beperkt aan bod, evenals vragen die denk- en redeneervaardigheid evalueren. In de cluster *wetenschappen* worden de wetenschappelijke vaardigheden eerder beperkt en weinig procesgericht geëvalueerd. Leerlingen worden voor *lichamelijke opvoeding en sport* en *project algemene vakken* weinig betrokken bij de keuze van evaluatievormen en ze spelen nog onvoldoende een actieve rol in de evaluatie.

Leereffecten

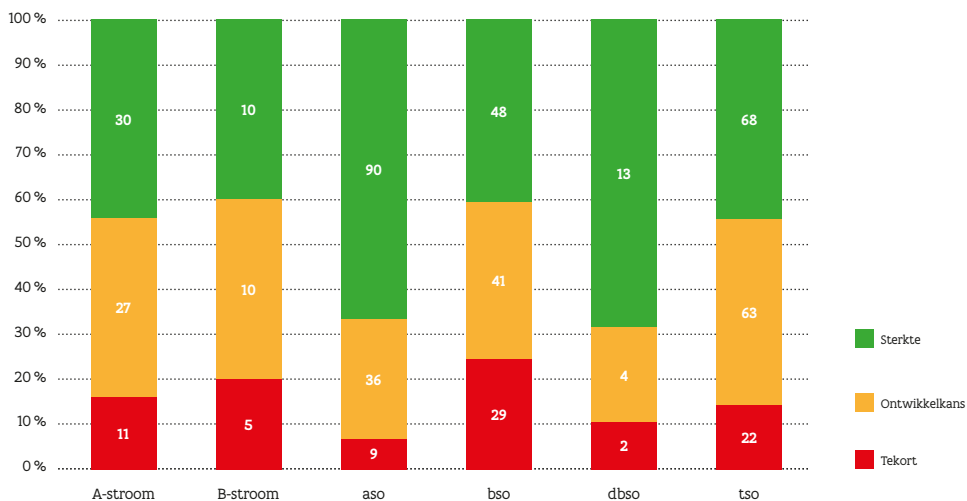


Figuur 38: Leereffecten in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Over alle vakken en vakkenclusters heen komen de leereffecten (U7) slechts in de helft van de onderzoeken (n=250; 50,2%) aan de verwachting tegemoet. De vergelijking van vakkenclusters toont evenwel verschillen. Voor Engels (n=23; 71,9%), Nederlands (n=23; 69,7%), lichamelijke opvoeding en sport (n=14; 66,7%), cultuur- en gedragswetenschappen (n=13; 59,1%), project algemene vakken (n=15; 53,6%), Frans (n=24; 52,2%), zachte sector (n=31; 51,7%) en de cluster economie, handel en informatica (n=43; 50,0%) beantwoorden de leereffecten in de helft tot driekwart van de onderzoeken aan de verwachting. Voor wiskunde (n=28; 49,1%), de harde sector (n=22; 33,8%) en wetenschappen (n=14; 29,2%) is dat zo in minder dan de helft van de onderzoeken.

De onderwijsinspectie concludeert dat in nagenoeg alle vakken en vakkenclusters waar de leereffecten nog niet aan de verwachting tegemoetkomen, de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk ontoereikend is. Als gevolg hiervan vertoont de onderwijsleerpraktijk belangrijke werkpunten die een hypotheek leggen op de leereffecten. Zoals besproken in de vorige onderdelen betreft dit vooral de afstemming op het gevalideerd doelenkader, de feedback en de leerlingenevaluatie. Hierdoor is er een onvoldoende of slechts gedeeltelijke garantie dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt. De scholen en de leraren laten kansen liggen om de kwaliteitsontwikkeling van de onderwijsleerpraktijk te bewaken met het oog op het vergroten van de leereffecten bij de leerlingen.

Conclusie



Figuur 39: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de onderzochte vakken per onderwijsvorm in het gewoon secundair onderwijs (2019-2020).

We stellen vast dat de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in de Vlaamse secundaire scholen wisselend is. Het leer- en leefklimaat en de materiële leeromgeving zijn in de meeste scholen kwaliteitsvol. De feedback, de leerlingenevaluatie en het bereiken van de doelen bij een zo groot mogelijke groep leerlingen blijven echter een uitdaging.

De onderwijsinspectie stelt vast dat de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in ongeveer de helft van de gevoerde onderzoeken (n=259; 50%) een sterkte is. In 34,9% van de onderzoeken (n=181) is de kwaliteit van het onderzochte vakgebied een ontwikkelkans en in 15,1% van de onderzoeken (n=78) een tekort. Bij de analyse van de resultaten per onderwijsvorm blijkt dat de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in het aso en het dbso vaker een sterkte is dan in de overige onderwijsvormen.

4.5 Algemeen besluit

De kwaliteit van de doorgelichte scholen in het gewoon secundair onderwijs is wisselend. Een aantal scholen voldoen aan de verwachtingen voor verschillende kwaliteitsaspecten. De meerderheid van de scholen heeft ondanks vele inspanningen echter één of meerdere tekorten die de kwaliteit van het onderwijs hypothekeken en die best weggewerkt worden.

Wat de kwaliteitsontwikkeling betreft, stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de meerderheid van de scholen duidelijk weet wat ze wil bereiken, op welke manier ze dit kan bereiken en op welke manier ze haar organisatie daarvoor kan vormgeven (K1 & K2). Het borgen van sterke punten en bijsturen van zwakke punten verloopt goed in de meerderheid van de scholen (K6). Een belangrijk werkpunt is het onderwijskundig beleid (K3). Nochtans kan een sterk onderwijskundig beleid de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk versterken. De scholen geven te weinig richting en sturing aan het vormgeven, implementeren en opvolgen van de onderwijsleerpraktijk. De systematische evaluatie van de kwaliteit (K4) vormt in vele secundaire scholen eveneens een uitdaging. Een derde van de scholen worstelt daarenboven met de betrouwbaarheid van de evaluatie van de kwaliteit (K5). Datageletterdheid van het schoolteam blijkt in heel wat scholen een werkpunt te zijn.

Het taalgericht onderwijs (D2) komt in minder dan de helft van de scholen tegemoet aan de verwachting.

De kwaliteit van de rapportering (R1) en van de oriëntering (R3) voldoet in de meeste scholen waar dit kwaliteitsaspect onderzocht werd. In de meeste scholen is de oriëntering gebaseerd op meerdere bronnen: de studieresultaten van de leerling, de begeleiding, de competenties, de interesses en de mening van de leerling en diens ouders. De studiebekrachtiging (R2) komt in minder dan de helft van de scholen tegemoet aan de verwachting.

De kwaliteit van de leerlingenbegeleiding komt in zeer grote mate tegemoet aan de verwachting voor de passende begeleiding van leerlingen (L2) en voor de samenwerking met het CLB (L3). De twee grote struikelblokken zijn echter de brede basiszorg (L1) en de ondersteuning van de leraren (L4). In de meeste scholen voor secundair onderwijs is de brede basiszorg nog niet volgens de verwachting. Dat is vooral toe te schrijven aan de moeilijkheden om afspraken of acties op een gelijkgerichte manier te implementeren binnen de onderwijsleerpraktijk. Ook de ondersteuning van de leraren in het kader van leerlingenbegeleiding komt in de meeste scholen nog niet tegemoet aan de verwachting. Vele scholen hebben een beperkt zicht op de noden aan ondersteuning in hun team. Ook laten scholen vaak kansen liggen om ondersteuning en professionalisering aan te bieden die de teamleden versterken in het implementeren van brede basiszorg.

De kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk verschilt naargelang de school, het vak en het kwaliteitsaspect. Het leer- en leefklimaat (U3) is in quasi alle vakken en alle scholen kwaliteitsvol. Ook de materiële leeromgeving (U4) komt veelal tegemoet aan de verwachting. Wat betreft de leereffecten (U7) is er nog groeimarge. De afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (U1) en het leer-en ontwikkelingsgericht aanbod (U2) zijn in ongeveer een derde van de onderzoeken volgens de verwachting. De twee grootste uitdagingen voor de onderwijsleerpraktijk in het secundair onderwijs zijn de kwaliteitsvolle leerlingenevaluatie (U6) en het bieden van kwaliteitsvolle feedback (U5). In ongeveer de helft van de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk is de leerlingenevaluatie onvoldoende transparant, betrouwbaar en breed. Vaak blijven kansen liggen om de feedback ontwikkelingsgericht te formuleren en de leerlingen aan te zetten tot reflectie en zelfsturing van het leerproces.



4.6 Kwaliteitsprofiel

Op de volgende pagina presenteert de onderwijsinspectie een sterkte-zwakteprofiel van de doorgelichte scholen in het gewoon secundair onderwijs. Hierin beschouwt men een kwaliteitsaspect als een kracht wanneer in 75% of meer van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan, als een kans wanneer in 50 tot 75% van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan en als een uitdaging wanneer in minder dan 50% van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan.

Dit kwaliteitsprofiel toont welke aspecten in de Vlaamse scholen voor secundair onderwijs doorgaans een uitdaging, kans of kracht zijn. Het leer- en leefklimaat is -net zoals vorig schooljaar- een duidelijke kracht in het gewoon secundair onderwijs. De twee grootste uitdagingen zijn het onderwijskundig beleid en de systematische evaluatie van de kwaliteit. Beide aspecten waren ook vorig schooljaar (2018-2019) de grootste uitdagingen.

Schoolteams kunnen dit overzicht gebruiken om keuzes te maken over waarop zij prioritair willen inzetten. Maar het belangrijkste criterium voor zulke keuzes blijft de mate waarin acties de leerlingen ten goede komen.

	UITDAGING	KANS	KRACHT
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwijskundig beleid • Systematische evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> • Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit • Borgen en bijsturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Visie en strategisch beleid • Organisatiebeleid
Taalgericht onderwijs	<ul style="list-style-type: none"> • Taalgericht onderwijs 		
Rapportering en oriëntering	<ul style="list-style-type: none"> • Studiebekrachtiging en oriëntering 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapportering 	<ul style="list-style-type: none"> • Oriëntering
Leerlingenbegeleiding	<ul style="list-style-type: none"> • Brede basiszorg • Ondersteuning van leraren 		<ul style="list-style-type: none"> • Passende begeleiding • Samenwerking met CLB
Onderwijsleerpraktijk	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingenevaluatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader • Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod • Feedback • Leereffecten 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer- en leefklimaat • Materiële leeromgeving

Figuur 40: Kwaliteitsprofiel van het gewoon secundair onderwijs (tijdens de doorlichtingen in 2019-2020).



5 Resultaten buitengewoon onderwijs

5.1 Steekproef

Onderwijstype	Aantal
Type basisaanbod	13
Type 1	11
Type 2	5
Type 3	5
Type 4	1
Type 5	0
Type 6	1
Type 7	1
Type 8	8
Type 9	10

Figuur 41: Onderwijstypes in de scholen buitengewoon basisonderwijs (2019-2020).

Opleidingsvorm	Aantal
OV1	10
OV2	6
OV3	9
OV4	6

Figuur 42: Opleidingsvormen in de scholen buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Buitengewoon basisonderwijs

In het buitengewoon basisonderwijs werden zestien scholen doorgelicht. In deze scholen werden één of meerdere onderwijstypes aangeboden. In figuur 41 geven we per onderwijstype het aantal doorgelichte scholen weer dat dit onderwijstype aanbiedt. In de steekproef behoren tien onderwijsinstellingen (62,5%) tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, één (6,25%) tot het gemeenschapsonderwijs en vijf (31,25%) tot het gesubsidieerd officieel onderwijs. In totaal werden zes onderwijsinstellingen in de provincie Antwerpen doorgelicht, vier in West-Vlaanderen, twee in Oost-Vlaanderen, vier in Vlaams-Brabant en twee in Limburg.

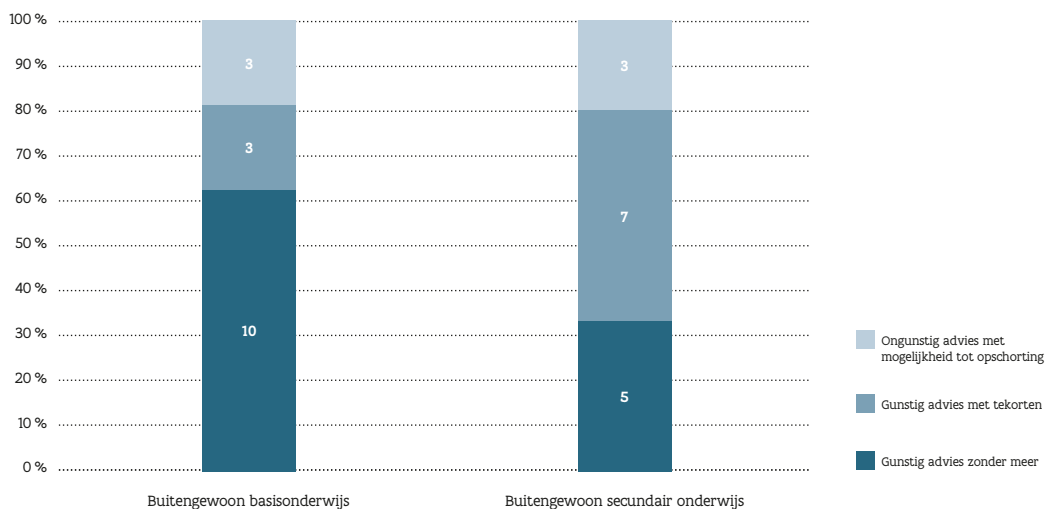
Buitengewoon secundair onderwijs

In het buitengewoon secundair onderwijs werden vijftien scholen doorgelicht. In deze scholen werden één of meerdere opleidingsvormen aangeboden. In figuur 42 geven we per opleidingsvorm het aantal doorgelichte scholen weer dat deze opleidingsvorm aanbiedt. In de steekproef behoren acht onderwijsinstellingen (53,3%) tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, vier (26,7%) tot het gemeenschapsonderwijs en drie (20%) tot het gesubsidieerd officieel onderwijs. In totaal werden vier onderwijsinstellingen in de provincie Antwerpen doorgelicht, twee in West-Vlaanderen, twee in Oost-Vlaanderen, vijf in Vlaams-Brabant en twee in Limburg.

5.2 Adviezen

Bij de doorlichtingen in het buitengewoon basisonderwijs kregen tien van de zestien scholen (62,5 %) een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kregen drie scholen (18,8 %) een gunstig advies waarbij het bestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In drie scholen (18,8 %) resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies met de mogelijkheid om de procedure tot intrekking van de erkenning niet op te starten. Als voorwaarde geldt dat het bestuur zich bij het werken aan de tekorten extern laat begeleiden.

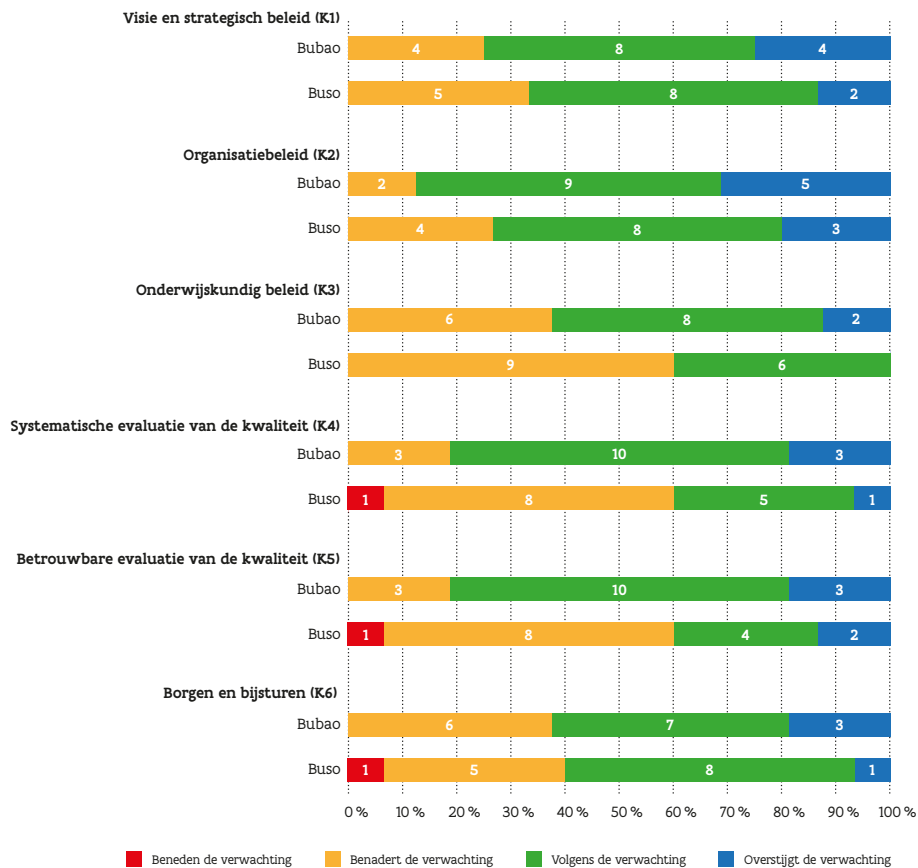
Bij de doorlichtingen in het buitengewoon secundair onderwijs kregen vijf van de vijftien scholen (33,3 %) een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kregen zeven scholen (46,7 %) een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In drie scholen (20 %) resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies en kregen de scholen de mogelijkheid om de procedure tot intrekking van de erkenning niet op te starten op voorwaarde dat het bestuur zich bij het werken aan de tekorten extern laat begeleiden.



Figuur 43: Adviezen buitengewoon onderwijs (2019-2020).

5.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?

In het systeemonderzoek staat de kwaliteitsontwikkeling centraal. Meer bepaald onderzoeken de onderwijsinspecteurs de visie en het strategisch beleid (K1), het organisatiebeleid (K2), het onderwijskundig beleid (K3), de systematische evaluatie van de kwaliteit (K4), de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5) en het borgen en bijsturen (K6). De resultaten in dit hoofdstuk beschrijven al deze aspecten van kwaliteitsontwikkeling.



Figuur 44: Kwaliteitsontwikkeling in het buitengewoon onderwijs (2019-2020).

Visie en strategisch beleid

In het buitengewoon basisonderwijs komt driekwart van de scholen (n=12; 75%) tegemoet aan de verwachting op vlak van visie en strategisch beleid. In het buitengewoon secundair onderwijs komt twee derde van de scholen (n=10; 66,7%) tegemoet aan de verwachting. Dit houdt in dat deze scholen weten wat ze met hun onderwijs willen bereiken, hoe ze de schoolwerking willen vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen willen stimuleren. Deze scholen hebben hun visie afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. De visie vindt breed en zichtbaar ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. De school stimuleert daarenboven de gezamenlijke verantwoordelijkheid om deze visie te realiseren.

In de scholen waar de visie en het strategisch beleid de verwachting benaderen (bubao: n=4; 25%; buso: n=5; 33,3%), weten de meeste scholen doorgaans wel in grote lijnen wat ze met hun onderwijs willen bereiken, hoe ze de schoolwerking willen vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen willen stimuleren. Toch zijn er ook enkele scholen die de schoolwerking vormgeven en de ontwikkeling van de leerlingen stimuleren op een eerder intuïtieve manier en onvoldoende vanuit een visie op wat ze met hun onderwijs willen bereiken. Van de scholen die vertrekken vanuit een visie hebben sommige scholen een sterke globale visie maar missen een visie voor belangrijke deelaspecten; andere scholen hebben een sterk uitgewerkte visie voor enkele deelaspecten maar missen een globale visie. Voor het nastreven van de onderwijsdoelen via het cyclische proces van handelingsplanning is dit minder het geval. Het afstemmen van deze visie op de input en de context van de school enerzijds en op de regelgeving anderzijds vormt voor veel van deze scholen een uitdaging. Het grote knelpunt blijft echter een gemis aan een strategisch beleid waardoor de visie slechts gedeeltelijk ingang vindt in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. Voor de meeste van deze scholen vormt het een uitdaging om de visie trajectmatig en strategisch uit te werken en ze als toetssteen te hanteren voor het schoolbeleid. In enkele scholen is men door een recente grondige herziening van de visie op de goede weg maar is een uitrol tot op de klasvloer nog in ontwikkeling.

Een belangrijk kwaliteitsaspect waar in het buitengewoon basisonderwijs een kwart en in het buitengewoon secundair onderwijs 13,3% van de scholen (bubao: n=4; 25%; buso: n=2; 13,3%) aan voldoen is het evalueren en bijsturen van de visie. De meerderheid van de scholen evalueert haar visie niet of niet in een open dialoog en stuurt ze niet bij waar nodig. Nochtans is dit een element van een kwaliteitsvolle visie en een kwaliteitsvol strategisch beleid.

Organisatiebeleid

De onderwijsinspecteurs schatten het organisatiebeleid van 87,5% van de doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs (n=14) als kwaliteitsvol in. In het buitengewoon secundair onderwijs geldt dit voor 73,3% van de scholen (n=11). Dit betekent dat de school een beleid ontwikkelt en voert waarbij participatie en dialoog belangrijk zijn. Ze staat open voor externe vragen en verwachtingen en speelt daar geregeld op in. Ze stimuleert vernieuwing, reflectie en expertisedeling tussen de teamleden. Ze werkt samen met anderen om de onderwijsleerpraktijk en de schoolwerking te versterken. Ze communiceert frequent, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden.

In de scholen waar het organisatiebeleid de verwachting benadert (bubao: n=2; 12,5%; buso: n=4; 26,7%), ontwikkelt en voert men weliswaar een organisatiebeleid maar slaagt men er nog onvoldoende in om vernieuwing en expertisedeling tussen de teamleden te stimuleren. Ze staan open voor participatie en externe vragen en verwachtingen, maar verwerken die inbreng in geringe mate in hun keuzes. Ze werken samen met externen, maar versterken daarmee niet altijd de onderwijsleerpraktijk of de schoolwerking. De transparantie en de frequentie van de communicatie met interne en externe belanghebbenden kunnen beter.

Onderwijskundig beleid

Meer dan 60% van de scholen in het buitengewoon basisonderwijs (bubao: n=10; 62,5%) voldoet aan de kwaliteitsverwachting voor onderwijskundig beleid. In het buitengewoon secundair onderwijs geldt dit slechts voor 40% van de scholen (n=6). Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van de handelingsplanning en geven de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken. Ze ondersteunen hierbij hun teamleden.

In de overige doorgelichte scholen (bubao: n=6; 37,5%; buso: n=9; 60%) komt het onderwijskundig beleid echter nog niet tegemoet aan de verwachting. Uit nagenoeg al deze doorlichtingen blijkt dat deze scholen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk fragmentair of niet schoolbreed ontwikkelen. Vaak blijven initiatieven beperkt tot enkele doelgroepen of opleidingsvormen of enkele fasen van de handelingsplanning. Volgens de onderwijsinspecteurs ontbreken in vele scholen doelgerichte en duidelijke afspraken over belangrijke aspecten zoals evaluatie, doelselectie of professionalisering. Daarenboven worden de afspraken vaak niet door het volledige schoolteam gedragen. In een aantal scholen ontbreekt het aan systemen en/of structuren om alle maatregelen en afspraken te realiseren. Tot slot is er ruimte voor verbetering in de ondersteuning die deze scholen bieden aan hun teamleden. Er zijn vaak heel wat professionaliseringsinitiatieven maar het ontbreekt aan coaching, aansturing en opvolging van teamleden op de klasvloer en aan een professionaliseringsplan dat gefaseerd is en afgestemd is op een doordacht beleid.

Tot slot blijkt dat het onderwijskundig beleid in slechts twee doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs (12,5%) en in geen enkele school voor buitengewoon secundair onderwijs vertaald werd naar verschillende niveaus zoals individuele teamleden, leergebiedgroepen, opleidingsvormen en het voltallige schoolteam. Voor professionalisering stellen de onderwijsinspecteurs hetzelfde vast. Ook dit wordt nauwelijks gestimuleerd op schoolniveau, deelteamniveau en individueel niveau. Nochtans kan een uitwerking in concrete afspraken voor verschillende niveaus het onderwijskundig beleid versterken.

Systematische evaluatie van de kwaliteit

In het buitengewoon basisonderwijs komen meer dan 80% van de onderzochte scholen (n=13; 81,3%) tegemoet aan de verwachting voor de systematische evaluatie van de kwaliteit. In het buitengewoon secundair onderwijs beantwoordt slechts 40% van de doorgelichte scholen (n=6) aan de verwachting. Deze scholen evalueren systematisch verschillende aspecten van de schoolwerking en hebben hierbij ruime aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk.

In de scholen waar de systematische evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (bubao: n=3; 18,7%; buso: n=9; 60%), zijn de evaluaties doorgaans fragmentair, weinig schoolbreed en/of weinig diepgaand. Deze scholen evalueren verschillende aspecten van de schoolwerking zoals initiatieven en activiteiten, maar hebben minder doelgericht aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk en de mate waarin de onderwijsdoelen bereikt of nagestreefd worden. Evaluaties gebeuren daarenboven eerder ad hoc dan op een doordachte systematische wijze.

Vier scholen beantwoorden aan de kwaliteitsverwachting inzake het cyclische karakter van de evaluatie. Deze scholen formuleren naar aanleiding van eerdere evaluaties verbeteracties die systematisch geëvalueerd worden. Dit cyclische karakter van een evaluatie is een element van een kwaliteitsvol beleid.

Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit

In het buitengewoon basisonderwijs komen meer dan 80% van de onderzochte scholen (n=13; 81,3%) tegemoet aan de verwachting voor de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit. In het buitengewoon secundair onderwijs beantwoordt slechts 40% van de doorgelichte scholen (n=6) aan de verwachting. Dat houdt in dat de school bij haar evaluatie aandacht besteedt aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. Hierbij baseert ze zich op diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen en betreft ze relevante partners.

De scholen waar de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (bubao: n=3; 18,7%; buso: n=9; 60%), evalueren hun kwaliteit beperkt doelgericht op basis van de beschikbare kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Ze hebben bij de evaluatie beperkte aandacht voor de resultaten en effecten bij de leerlingen en slagen er onvoldoende in om deze resultaten en effecten systematisch in kaart te brengen. Ze laten eveneens kansen liggen om de expertise van relevante partners te betrekken bij hun evaluaties. Deze uitdagingen brengen de betrouwbaarheid van de evaluaties in het gedrang.

Borgen en bijsturen

Meer dan 60% van de scholen (bubao: n=10; 62,5%; buso: n=9; 60%) komt tegemoet aan de verwachting voor borgen en bijsturen. In dat geval heeft de school zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze bevaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is en ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

In de scholen waar borgen en bijsturen nog niet aan de verwachting tegemoetkomen (bubao: n=6; 37,5%; buso: n=6; 40%), hebben de teamleden een onvolledig zicht op de sterke punten en werkpunten van de school. Zowel sterke punten als werkpunten worden niet steeds gedetecteerd. Hierdoor bewaren en verspreiden ze niet altijd wat goed is. Ze laten vaak kansen liggen om hun werking vanuit systematische evaluaties structureel bij te stellen. Daarenboven stellen onderwijsinspecteurs in enkele scholen vast dat opmerkingen uit vorige doorlichtingsverslagen niet altijd ten gronde aangepakt en bijgestuurd worden.

Conclusie

Wat betreft de kwaliteitsontwikkeling in de doorgelichte scholen voor buitengewoon onderwijs, zien we naast sterke punten ook heel wat uitdagingen. Over het algemeen is het buitengewoon onderwijs sterk in het formuleren van een visie en het uitrollen van strategisch beleid. De doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs presteren daarnaast overwegend goed op het vlak van het systematisch en betrouwbaar opvolgen van de kwaliteit. In het buitengewoon secundair onderwijs zijn er daarentegen belangrijke werkpunten voor het onderwijskundig beleid en het systematisch en betrouwbaar opvolgen van de kwaliteit.

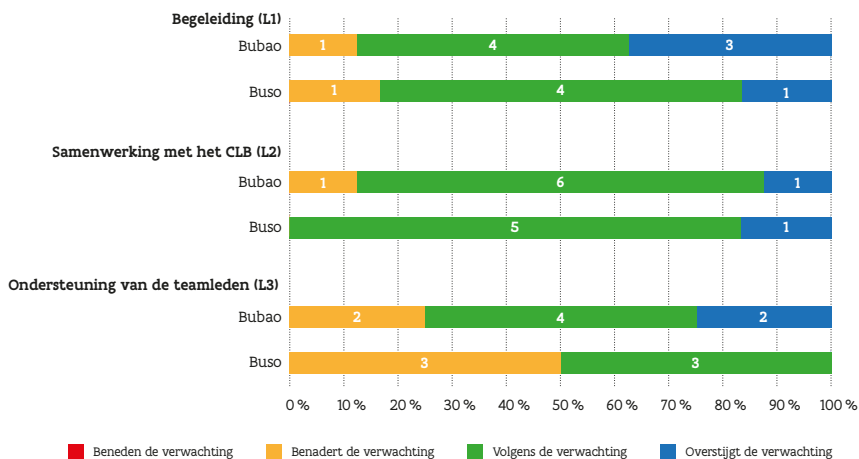
De onderwijsinspectie stelt een verschil vast in de kwaliteitsontwikkeling van het buitengewoon basis- en het buitengewoon secundair onderwijs. In het buitengewoon basisonderwijs is de kwaliteitsontwikkeling een sterk punt in meer dan 60% van de scholen (n=10; 62,5%). In het buitengewoon secundair onderwijs geldt dit slechts voor ongeveer een kwart van de scholen (n=4; 26,7%). In het buitengewoon secundair onderwijs (n=6; 40%) is de kwaliteitsontwikkeling (bubao: n=4; 25%; buso: n=5; 33,3%) vaker een ontwikkelkans dan in het buitengewoon basisonderwijs (n=2; 12,5%). In bijna 30% van de doorgelichte scholen voor buitengewoon onderwijs (n=9; 29%) is kwaliteitsontwikkeling echter een tekort (bubao: n=4; 25%; buso: n=5; 33,3%). Op dit punt is er genoeg geen verschil tussen beide onderwijsniveaus.

5.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?

Naast het systeemonderzoek, wordt er ook een substantief onderzoek gevoerd dat bestaat uit onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk en een onderzoek van een kwaliteitsgebied.

Leerlingenbegeleiding

Het kwaliteitsgebied 'leerlingenbegeleiding' werd in veertien scholen voor buitengewoon onderwijs onderzocht. Het betreft acht scholen in het buitengewoon basisonderwijs en zes scholen in het buitengewoon secundair onderwijs. Dit gebeurde aan de hand van drie ontwikkelingsschalen: begeleiding (L1), samenwerking met het CLB (L2) en ondersteuning van de teamleden (L3).



Figuur 45: Leerlingenbegeleiding in het buitengewoon onderwijs (2019-2020).

Begeleiding (L1)

Wat betreft begeleiding blijkt meer dan 80% van de scholen voor buitengewoon onderwijs (bubao: n=7; 87,5%; buso: n=5; 83,3%) tegemoet te komen aan de verwachting. Dit houdt in dat de school een harmonische ontwikkeling van alle leerlingen stimuleert. Het schoolteam houdt rekening met de schoolcontext en de kenmerken van de leerlingengroep om een krachtige leeromgeving te creëren en proactieve en preventieve acties en begeleidende maatregelen te plannen op het vlak van leren en studeren, onderwijs-

loopbaan, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. Het schoolteam implementeert die acties op school-, klas- of leerlingniveau. De teamleden verankeren de acties of begeleidende maatregelen handelingsplanmatig. De school betreft de leerlingen, de ouders en relevante partners bij de begeleiding. De communicatie over de begeleiding is laagdrempelig en transparant. Deze begeleiding is in vier scholen een voorbeeld van goede praktijk.

Samenwerking met het CLB (L2)

De samenwerking met het CLB vertoont eveneens een positief beeld. Met uitzondering van één school komt de samenwerking met het CLB in alle scholen tegemoet aan de verwachting. Deze scholen werken systematisch, planmatig en transparant samen met het CLB op basis van schoolspecifieke samenwerkingsafspraken op het vlak van leerlingenbegeleiding en versterking van het schoolteam. Het schoolteam baseert zijn ondersteuningsvragen op concrete noden en op een analyse van knelpunten. Wanneer de nodige expertise of middelen niet aanwezig zijn in het multidisciplinaire team, formuleert de school een hulpvraag aan het CLB. Voor een doorverwijzing naar een schoolexterne begeleiding doet het multidisciplinaire team wanneer nodig een beroep op de draaischijffunctie van het CLB. De samenwerking met het CLB is in twee scholen een voorbeeld van goede praktijk.

Ondersteuning van de teamleden (L3)

Het beeld over de ondersteuning van de teamleden is minder rooskleurig. In het buitengewoon basisonderwijs (n=6; 75%) komt driekwart van de scholen en in het buitengewoon secundair onderwijs (n=3; 50%) slechts de helft van de scholen tegemoet aan de verwachting. Dit houdt in dat de school de begeleidingsinitiatieven coördineert. Ze brengt de ondersteuningsbehoeften van de teamleden in kaart en investeert in maatregelen, afspraken en professionaliseringsactiviteiten om het handelen van de teamleden bij de leerlingenbegeleiding en de handelingsplanning vorm te geven en waar nodig te versterken. De ondersteuning is zowel individu- als teamgericht met waarneembare effecten in het onderwijs op maat. Voor bijkomende inhoudelijke expertise doet de school een beroep op het CLB, op de pedagogische begeleidingsdienst of een andere externe dienst of op het ondersteuningsnetwerk.

De scholen waar de ondersteuning van de teamleden nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, hebben veelal een beperkt zicht op de ondersteuningsbehoeften van de teamleden. Ze hanteren maatregelen en afspraken en organiseren professionaliseringsactiviteiten, maar die vertrekken onvoldoende vanuit een doordachte behoeftenanalyse en hebben een beperkte impact op de vormgeving van de leerlingenbegeleiding en de handelingsplanning en op de versterking van het handelen van de teamleden. Professionaliseringsactiviteiten zijn in sommige scholen veelal gericht op het orthopedagogisch handelen en onvoldoende op het orthodidactisch handelen. De ondersteuning is meestal individu- en teamgericht, maar heeft een beperkt effect op het onderwijs op maat. De begeleidingsinitiatieven verlopen in beperkte mate gecoördineerd.

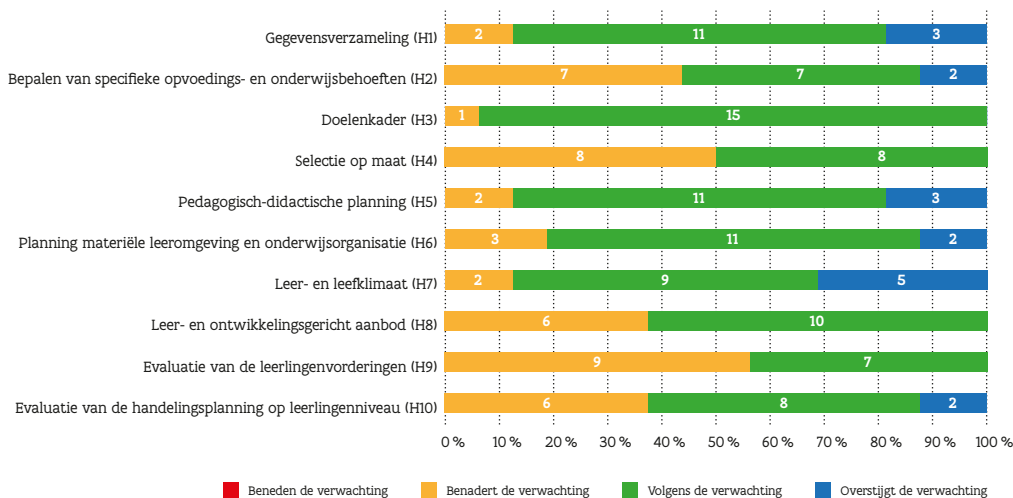
Conclusie

Wat betreft de leerlingenbegeleiding in de Vlaamse scholen voor buitengewoon onderwijs, zien we een positief beeld zowel in het buitengewoon basisonderwijs als in het buitengewoon secundair onderwijs. Enkel de ondersteuning van de teamleden vormt een werkpunt in het buitengewoon secundair onderwijs.

De onderwijsinspectie stelt vast dat het kwaliteitsgebied leerlingenbegeleiding in vijf scholen voor buitengewoon basisonderwijs (62,5 %) een sterkte is en in drie scholen (37,5 %) een ontwikkelkans. In de scholen voor buitengewoon secundair onderwijs is het kwaliteitsgebied leerlingenbegeleiding in de helft van de scholen (n = 3) een sterkte en in de helft van de scholen (n = 3) een ontwikkelkans.

Onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon onderwijs

Buitengewoon basisonderwijs



Figuur 46: Onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon basisonderwijs (2019-2020).

In het buitengewoon basisonderwijs vonden zestien onderzoeken plaats naar de onderwijsleerpraktijk, het handelingsplanmatig nastreven van de ontwikkelingsdoelen. Dat gebeurde in een geïntegreerd onderzoek, over de leergebieden heen, aan de hand van tien ontwikkelingsschalen: gegevensverzameling (H1), bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften (H2), doelenkader (H3), selectie op maat (H4),

pedagogisch-didactische planning (H5), planning materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie (H6), leer- en leef-klimaat (H7), leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (H8), evaluatie van de leerlingenvorderingen (H9) en evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau (H10). De onderzoeken vonden plaats in alle onderwijstypes met uitzondering van type 5.

Beginsituatiebepaling

De onderwijsinspecteurs onderzochten de kwaliteit van de beginsituatiebepaling aan de hand van de gegevensverzameling (H1) en het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften (H2).

De *gegevensverzameling* komt in nagenoeg alle onderzochte scholen (n=14; 87,5%) tegemoet aan de verwachting. Dit betekent dat het multidisciplinaire team relevante leerling- en contextgegevens verzamelt om te komen tot een totaalbeeld van de beginsituatie van iedere leerling. De verzamelde gegevens zijn actueel, toegankelijk en hanteerbaar voor de teamleden. In drie scholen is de gegevensverzameling een voorbeeld van goede praktijk.

Het beeld over het *bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften* is minder positief. Dit aspect beantwoordt in negen scholen (56,3%) aan de verwachting. In deze scholen analyseert het multidisciplinaire team de verzamelde gegevens grondig en formuleren de teamleden voor de individuele leerling of leerlingengroep specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften in functie van de totale doelenselectie. In twee scholen is het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften een voorbeeld van goede praktijk.

In de scholen waar dit aspect nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n=7; 43,7%), worden de verzamelde gegevens eerder oppervlakkig door een multidisciplinair of monodisciplinair team geanalyseerd. De grondigheid waarmee deze analyse gebeurt is vaak afhankelijk van de discipline, van het teamlid, van de doelgroep van leerlingen en/of van het leergebied of -domein. De teamleden in deze scholen formuleren weliswaar opvoedings- en onderwijsbehoeften, maar die kunnen nog groeien op het vlak van nuancering en concretisering op maat van de individuele leerling. Hierdoor zijn ze slechts beperkt bruikbaar voor de aansturing van de doelenselectie.

Doelenselectiefase

Om de kwaliteit van de doelenselectiefase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs hoe en in welke mate het multidisciplinaire team de gepaste doelenkaders hanteert (H3) en de kwaliteit van de selectie op maat (H4).

In nagenoeg alle scholen (n=15; 93,8%) hanteert het multidisciplinaire team het gepaste *doelenkader* kwaliteitsvol. Dit betekent dat de doelenselectie in deze scholen gebaseerd is op één of meer passende doelenkader(s) en op de bijhorende uitgangspunten. Het multidisciplinaire team maakt daarenboven afspraken over de concretisering van de gehanteerde doelenkaders.

Het beeld over de *selectie op maat* is minder positief. Slechts de helft van de scholen (n=8; 50%) komt tegemoet aan de verwachting. In deze scholen stuurt de klassenraad de doelenselectie aan op basis van multidisciplinair overleg en selecteert doelen die rekening houden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep van of van individuele leerlingen. Deze doelen worden vertaald in concrete en operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn, onderlinge samenhang vertonen en gericht zijn op een harmonische ontwikkeling.

In de overige scholen (n=8; 50%) is dit echter nog niet het geval. Deze scholen laten kansen liggen om de doelenselectie op regelmatige tijdstippen aan te sturen op basis van multidisciplinair overleg. Bij de selectie van de doelen wordt slechts beperkt en teamlidafhankelijk rekening gehouden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. Hierdoor speelt de doelenselectie slechts beperkt in op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. De klassenraden en ander formeel overleg slagen er daarnaast nog niet in om alle geselecteerde doelen te vertalen in concrete, operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn. De geselecteerde doelen zijn daarenboven nog niet ten volle gericht op een harmonische ontwikkeling en op maatschappelijke integratie. Tot slot laten enkele teams kansen liggen om ouders, leerlingen of andere relevante externen te betrekken bij de doelenselectie.

Vorbereidingsfase

Om de kwaliteit van de voorbereidingsfase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van de pedagogisch-didactische planning (H5) en de kwaliteit van de planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie (H6).

De *pedagogisch-didactische planning* beantwoordt in 87,5% van de onderzoeken (n=14) aan de verwachting. Dit betekent dat het multidisciplinaire team in overleg de pedagogisch-didactische planning opstelt voor een groep of voor individuele leerlingen. Ze bepalen de leerinhouden, methoden en werkvormen met aandacht voor alle leergebieden en -domeinen. Het opvoedings- en onderwijsaanbod is hierdoor afgestemd op de beginsituatie en op de vooropgestelde doelen. In drie scholen is de pedagogisch-didactische planning een voorbeeld van goede praktijk.

De *planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie* komt in 81,3% van de onderzoeken (n=13) tegemoet aan de verwachting. Hier plant het multidisciplinaire team doelgerichte organisatorische maatregelen die de realisatie en de evaluatie van de vooropgestelde doelen binnen de vooropgestelde periode mogelijk maken. De leermiddelen, materialen en infrastructuur zijn afgestemd op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen. In twee scholen is de planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie een voorbeeld van goede praktijk.

Uitvoeringsfase

Om de kwaliteit van de uitvoeringsfase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van het leer- en leefklimaat (H7) en de kwaliteit van het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (H8).

Het *leer- en leefklimaat* wordt in de doorlichtingen positief beoordeeld. Op twee scholen na beantwoorden alle doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs (n=14; 87,5%) aan de verwachting. Dit betekent dat de teamleden in deze scholen een positief en stimulerend leer- en leefklimaat creëren. Ze motiveren de leerlingen, ondersteunen hen, waarderen hen, gaan vaak met hen in interactie en houden rekening met hun inbreng. Ze maken duidelijke afspraken en regels en hanteren die consequent. De teamleden geven daarenboven geregeld ontwikkelingsgerichte feedback die systematisch ingebed is in het onderwijsleerproces. In vijf scholen is het leer- en leefklimaat zelfs een voorbeeld van goede praktijk.

Het beeld over de kwaliteit van het *leer- en ontwikkelingsgericht* aanbod is minder rooskleurig. Tien van de doorgelichte scholen (62,5%) komen tegemoet aan de verwachting. In deze scholen realiseert het multidisciplinaire team een passend, activerend, betekenisvol en samenhangend aanbod dat afgestemd is op de geselecteerde doelen en op één of meer passende doelenkader(s). De teamleden spelen flexibel in op de noden van de leerlingen en sturen hun onderwijsaanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning voortdurend bij.

Bijna 40% van de scholen (n=6; 37,5%) benutten niet alle mogelijkheden om voor alle leerlingen het onderwijsaanbod passend, activerend, betekenisvol en samenhangend te maken. Heel wat scholen slagen hierin voor bepaalde onderwijstypes, bepaalde leerlingengroepen of bepaalde leergebieden of -domeinen maar niet voor het totale onderwijsaanbod. In deze scholen is het aanbod nog onvoldoende gericht op een harmonische ontwikkeling en een optimaal maatschappelijk functioneren en participeren. In heel wat van deze scholen is er binnen het onderwijsaanbod een beperkte horizontale en verticale samenhang tussen de aangeboden leerinhouden.

Evaluatiefase

Om de kwaliteit van de evaluatiefase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van de evaluatie van de leervorderingen (H9) en de kwaliteit van de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau (H10).

Wat de *evaluatie van de leervorderingen* betreft komt minder dan de helft van de scholen (n=7; 43,8%) tegemoet aan de verwachting. In deze scholen is de evaluatie afgestemd op de geselecteerde doelen en het/de passende doelenkader(s). De evaluatie is daarenboven representatief voor het aanbod, transparant, betrouwbaar en breed. De teamleden evalueren in multidisciplinair overleg.

In de meerderheid van de scholen (n=9; 56,2%) is dit echter nog niet het geval. De evaluatie is in deze scholen veelal representatief voor het aanbod maar slechts gedeeltelijk afgestemd op de geselecteerde doelen en het/de passende doelenkader(s). Het beperkt in kaart brengen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen en de moeizame vertaalslag van algemene doelen naar operationele doelen, leiden in vele scholen tot een eerder globale evaluatie. In heel wat scholen is de evaluatiepraktijk sterk leraarafhankelijk en ontbreken objectieve, eenduidige beoordelingscriteria hetgeen de transparantie en betrouwbaarheid van de evaluatie in het gedrang brengt. Enkele scholen evalueren occasioneel in multidisciplinair overleg. Het betrekken van ouders en leerlingen bij het evaluatieproces kan in heel wat scholen beter.

De evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau komt in meer dan de helft van de doorgelichte scholen (n=10; 62,5%) tegemoet aan de verwachting. In deze scholen reflecteert het multidisciplinaire team geregeld en systematisch over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling en stuurt het handelingsplan indien nodig bij. In twee scholen is de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau een voorbeeld van goede praktijk.

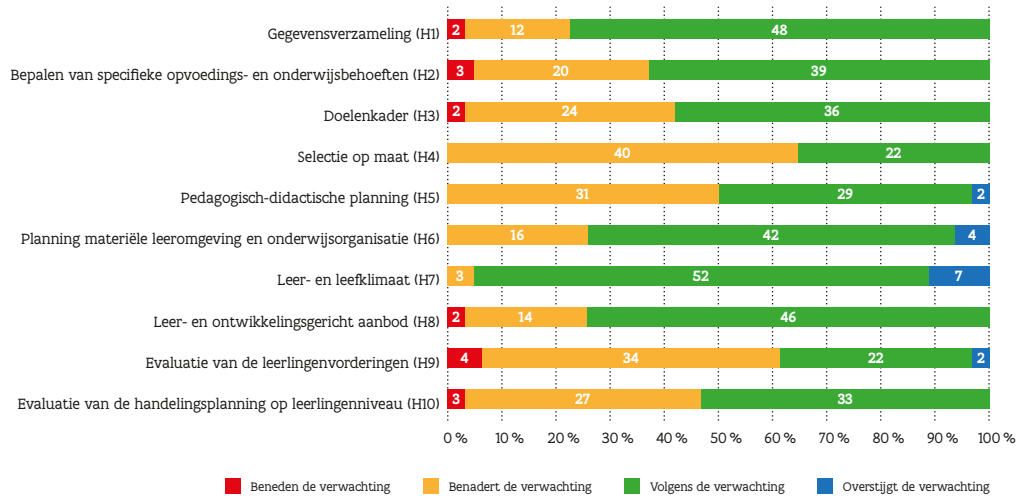
In de scholen die nog niet aan de verwachting voldoen (n=6; 37,5%) is de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau een uitdaging. Het behoort in deze scholen nog onvoldoende tot de schoolcultuur om systematisch, in een gestructureerd multidisciplinair overleg op regelmatige basis te reflecteren over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling. Bij stagnatie of regressie zoeken de meeste teamleden veeleer oorzaken bij de leerling. De meeste teamleden stellen in mindere mate de vraag of ze passende doelen selecteerden, geschikte groeperijsvormen hanteerden, een aanbod op maat vertrekkend vanuit de geselecteerde doelen organiseerden of het eigen (ortho) pedagogisch-didactisch handelen moeten bijsturen. Het is nog een werkpunt om de leerlingenevaluaties grondig te analyseren en hieruit relevante besluiten te trekken die richting geven aan het vervolgtraject.

Conclusie

Wat betreft de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in de doorgelichte scholen voor buitengewoon basis-onderwijs stellen we vast dat deze scholen op heel wat aspecten in verschillende fasen van de handelingsplanning goed tot zeer goed presteren. Uitdagingen blijven het bepalen van de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften, de selectie van de doelen op maat, het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod en de volledige evaluatiefase.

De onderwijsinspectie stelt vast dat de onderwijsleerpraktijk in de meerderheid van de scholen (n=11; 68,8%) een sterkte is. In twee scholen (12,5%) vormt de onderwijsleerpraktijk een ontwikkelkans. In drie scholen (18,7%) is dit echter een tekort.

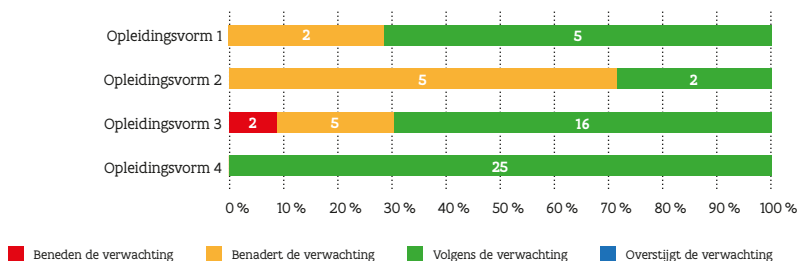
Buitengewoon secundair onderwijs



Figuur 47: Onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).

In het buitengewoon secundair onderwijs vonden 62 onderzoeken plaats naar de onderwijsleerpraktijk. In tegenstelling tot het buitengewoon basisonderwijs wordt de onderwijsleerpraktijk niet geïntegreerd onderzocht maar staan bepaalde opleidingsvormen in de doorlichtingsfocus. Deze onderzoeken werden uitgevoerd in opleidingsvorm 1 (n = 7; 11,3%), opleidingsvorm 2 (n = 7; 11,3%), opleidingsvorm 3 (n = 23; 37,1%) en opleidingsvorm 4 (n = 25; 40,3%). In opleidingsvorm 2 en 3 lag de focus zowel op de algemene en sociale vorming (OV2: n = 3; OV3: n = 4) als op de beroepsgerichte vorming (OV2: n = 4; OV3: n = 9). In opleidingsvorm 3 werden zowel de observatie-, opleidings- en kwalificatie- als de integratiefase onderzocht. In opleidingsvorm 4 werden zowel vakken uit de eerste (n = 9; 36%), de tweede (n = 11; 44%) als de derde graad (n = 5; 20%) onderzocht. Deze onderzoeken hadden betrekking op vakken uit de A-stroom, B-stroom, aso, bso en tso. Deze onderzoeken gebeurden aan de hand van dezelfde ontwikkelingsschalen als in het buitengewoon basisonderwijs.

Beginsituatiebepaling



Figuur 48: Gegevensverzameling in het buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).

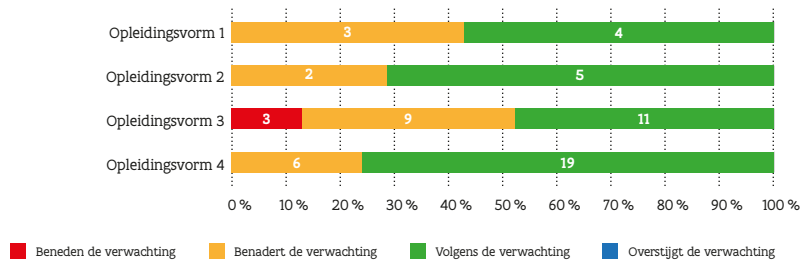
Om de kwaliteit van de beginsituatiebepaling te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van de gegevensverzameling (H1) en de kwaliteit van het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften (H2).

De *gegevensverzameling* komt in alle onderzoeken in opleidingsvorm 4 ($n=25$) tegemoet aan de verwachting. In opleidingsvorm 1 ($n=5$) en opleidingsvorm 3 ($n=16$) is dit in ongeveer 70% van de onderzoeken het geval. Dit betekent dat het multidisciplinaire team relevante leerling- en contextgegevens verzamelt om te komen tot een totaalbeeld van de beginsituatie van iedere leerling. De verzamelde gegevens zijn actueel, toegankelijk en hanteerbaar voor de teamleden. In opleidingsvorm 2 ($n=2$; 28,6%) is dit minder vaak het geval.

In de onderzoeken waar de gegevensverzameling nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, blijkt dat niet voor alle leerlingen alle relevante leerling- en contextgegevens in kaart gebracht worden. Vooral het systematisch verzamelen en bijhouden van de leervorderingen over de schooljaren heen blijkt een hiaat te zijn. Deze scholen laten hierdoor kansen liggen om de verzamelde gegevens meer actueel, toegankelijk, concreet en hanteerbaar te maken voor de teamleden.

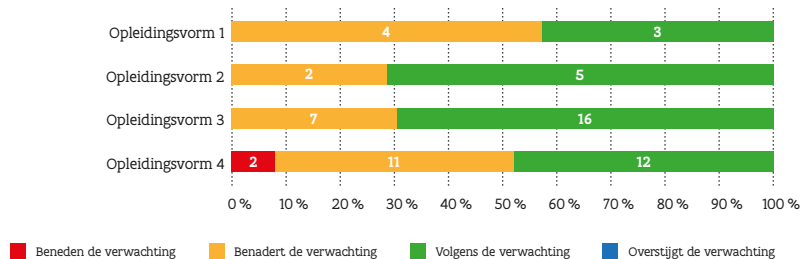
Het *bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften* komt in opleidingsvorm 2 ($n=5$; 71,4%) en in opleidingsvorm 4 ($n=19$; 76%) in ongeveer driekwart van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting. In deze scholen analyseert het multidisciplinaire team de verzamelde gegevens grondig. De teamleden formuleren voor de individuele leerling of leerlingengroep specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften in functie van de totale doelenselectie. In opleidingsvorm 1 ($n=4$; 57,1%) en opleidingsvorm 3 ($n=11$; 47,8%) is dit minder vaak het geval.

In de onderzoeken waar dit aspect niet aan de verwachting tegemoetkomt, analyseert men de verzamelde gegevens nog niet voldoende. De teamleden formuleren in multidisciplinair overleg voornamelijk specifieke opvoedingsbehoeften. Onderwijsbehoeften zijn vaak de verantwoordelijkheid van elke individuele leraar. De formulering en selectie van de onderwijsbehoeften kan nog groeien op vlak van volledigheid en specificiteit vanuit een multidisciplinair overleg. Hierdoor zijn de behoeften slechts in beperkte mate bruikbaar voor de aansturing van de totale doelenselectie en voor de ondersteuning van de leerlingen.



Figuur 49: Bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften in het buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).

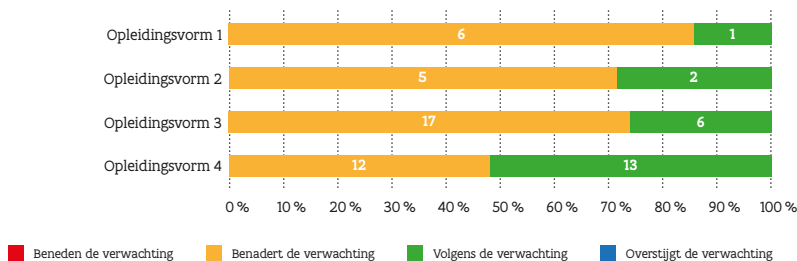
Doelenselectiefase



Figuur 50: Doelenskader in het buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Om de kwaliteit van de doelenselectiefase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs hoe en in welke mate het multidisciplinaire team de gepaste doelenkaders hanteert (H3) en de kwaliteit van de selectie op maat (H4).

In opleidingsvorm 2 (n=5; 71,4%) en in opleidingsvorm 3 (n=16; 69,6%) hanteert het multidisciplinaire team in ongeveer 70% van de onderzoeken het gepaste doelenkader kwaliteitsvol. Dit betekent dat de doelenselectie in deze scholen gebaseerd is op één of meer passende doelenkader(s) en op de bijhorende uitgangspunten. Het multidisciplinaire team maakt daarenboven afspraken over de concretisering van de gehanteerde doelenkaders. In opleidingsvorm 1 (n=3; 42,9%) en opleidingsvorm 4 (n=12; 48%) is dit in minder dan de helft van de onderzoeken het geval.



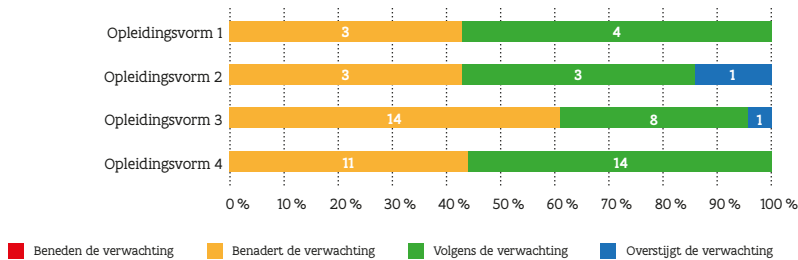
Figuur 51: Selectie op maat in het buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).

In de onderzoeken in opleidingsvorm 1 die nog niet aan de verwachting tegemoetkomen, is de doelenselectie weliswaar gebaseerd op de decretale ontwikkelingsdoelen maar niet op de bijhorende uitgangspunten. Duidelijke afspraken maken over het concretiseren van het gehanteerde doelenkader en het bewaken van de verticale en horizontale samenhang zijn nog werkpunten. In de onderzoeken in opleidingsvorm 4 is de doelenselectie doorgaans gebaseerd op het gevalideerd doelenkader, maar minder op de bijhorende uitgangspunten. Niet alle verwerkingsniveaus die het leerplan vraagt komen even systematisch aan bod. Duidelijke afspraken maken over het concretiseren van de gehanteerde doelenkaders is nog een werkpunt.

In opleidingsvorm 1 (n=1; 14,3%), opleidingsvorm 2 (n=2; 28,6%) en in opleidingsvorm 3 (n=6; 26,1%) komen minder dan een derde van de onderzoeken wat betreft *selectie op maat* tegemoet aan de verwachting. In opleidingsvorm 4 (n=13; 52%) is dit in ongeveer de helft van de onderzoeken het geval. In deze scholen stuurt de klassenraad de doelenselectie aan op basis van multidisciplinair overleg en selecteert de klassenraad doelen die rekening houden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep of van individuele leerlingen. Deze doelen worden vertaald in concrete en operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn, onderlinge samenhang vertonen en gericht zijn op een harmonische ontwikkeling.

In de onderzoeken waar het selecteren van doelen op maat nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, laten klassenraden kansen liggen om de doelenselectie aan te sturen op basis van multidisciplinair overleg. Deze klassenraden selecteren doelen die beperkt rekening houden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep of van individuele leerlingen, met vastgestelde geactualiseerde leervorderingen of met evaluaties van de doelen van de vorige planingsperiodes. In sommige scholen vertalen ze vervolgens de geselecteerde doelen slechts gedeeltelijk in concrete en operationele doelen die haalbaar, realistisch en zinvol zijn. De geselecteerde doelen vertonen in beperkte mate samenhang en zijn niet steeds gericht op een harmonische ontwikkeling. In opleidingsvorm 4 is daarenboven het compenseren of dispenseren van de leerinhouden vanuit de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling een werkpunt.

Vorbereidingsfase



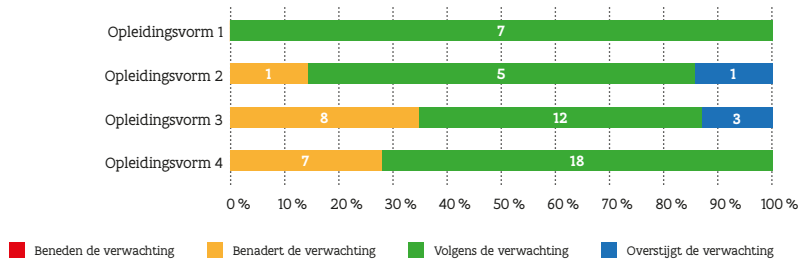
Figuur 52: Pedagogisch-didactische planning in het buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Om de kwaliteit van de voorbereidingsfase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van de pedagogisch-didactische planning (H5) en de kwaliteit van de planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie (H6).

De *pedagogisch-didactische* planning komt in opleidingsvorm 1 ($n=4$; 57,1%), opleidingsvorm 2 ($n=4$; 57,1%) en opleidingsvorm 4 ($n=1$; 56%) in meer dan de helft van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting. In opleidingsvorm 3 ($n=9$; 39,1%) is dit in ongeveer 40% van de onderzoeken het geval. Dit betekent dat het multidisciplinaire team in overleg de pedagogisch-didactische planning opstelt voor een groep of voor individuele leerlingen. De multidisciplinaire teams bepalen eveneens de leerinhouden, methoden en werkvormen met aandacht voor alle vormingsonderdelen. Het opvoedings- en onderwijsaanbod is gebaseerd op de vastgestelde beginsituatie en op de vooropgestelde doelen.

In de onderzoeken die niet aan de verwachting tegemoetkomen, stellen de onderwijsinspecteurs vast dat het opstellen van de pedagogisch-didactische planning vaak niet in multidisciplinair overleg gebeurt. De pedagogisch-didactische planning wordt daarenboven veelal opgesteld voor een groep leerlingen en in

mindere mate voor individuele leerlingen. De teamleden bepalen de leerinhouden, methoden en werkvormen met beperkte aandacht voor alle vormingsonderdelen. Ze vertrekken hierbij vanuit vakken en activiteiten en nog te weinig vanuit de vastgestelde specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerling of de leerlingengroep en de vooropgestelde doelen.

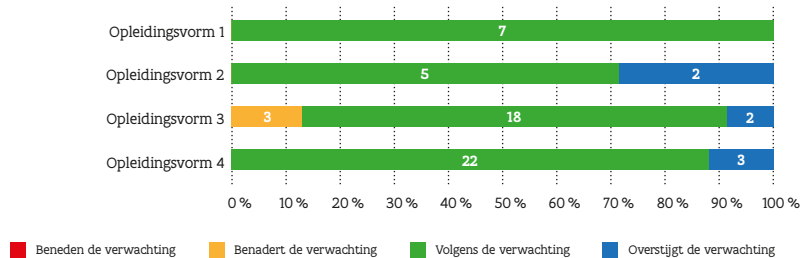


Figuur 53: *Planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie in het buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).*

De *planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie* beantwoordt in alle onderzoeken in opleidingsvorm 1 en in bijna alle onderzoeken in opleidingsvorm 2 ($n=6$; 85,7%) aan de verwachting. Hier plant het multidisciplinaire team doelgerichte organisatorische maatregelen die de realisatie en de evaluatie van de vooropgestelde doelen binnen de vooropgestelde periode mogelijk maken. De leermiddelen, materialen en infrastructuur zijn afgestemd op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen. In opleidingsvorm 3 ($n=15$; 65,2%) en in opleidingsvorm 4 ($n=18$; 72%) is dit minder vaak het geval.

In de onderzoeken die nog niet aan de verwachting voldoen vloeien de werkpunten voornamelijk voort uit een tekort aan noodzakelijke leermiddelen, materialen en infrastructuur. Voorbeelden hiervan zijn te weinig vaklokalen, een gebrekkige akoestische isolatie, te weinig fysiek comfort op vlak van temperatuur, een gebrek aan machines, een gebrek aan degelijk (groot)keukenmateriaal, een gebrek aan degelijke ICT-infrastructuur en uitrusting en een gebrek aan een realistische verkoopruimte. De leermiddelen, materialen en infrastructuur afstemmen op de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen is in veel van deze onderzoeken een werkpunt.

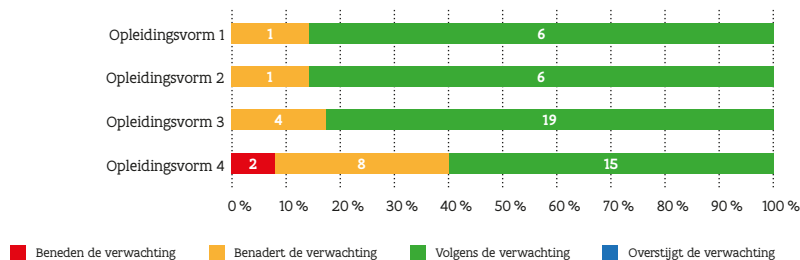
Uitvoeringsfase



Figuur 54: Leer- en leefklimaat in het buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Om de kwaliteit van de uitvoeringsfase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van het leer- en leefklimaat (H7) en de kwaliteit van het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (H8).

De onderwijsinspecteurs beoordelen het *leer- en leefklimaat* zeer positief. Op drie onderzoeken na beantwoordt het leer- en leefklimaat in alle onderzoeken in het buitengewoon secundair onderwijs (n=59; 95,2%) aan de verwachting. Dit betekent dat de teamleden in deze scholen een positief en stimulerend leer- en leefklimaat creëren. Ze motiveren de leerlingen, ondersteunen hen, waarderen hen, gaan vaak met hen in interactie en houden rekening met hun inbreng. Ze maken duidelijke afspraken en regels en hanteren die consequent. De teamleden geven daarenboven geregeld ontwikkelingsgerichte feedback die systematisch ingebed is in het onderwijsleerproces. In zeven onderzoeken (11,3%) was het leer- en leefklimaat een voorbeeld van goede praktijk.

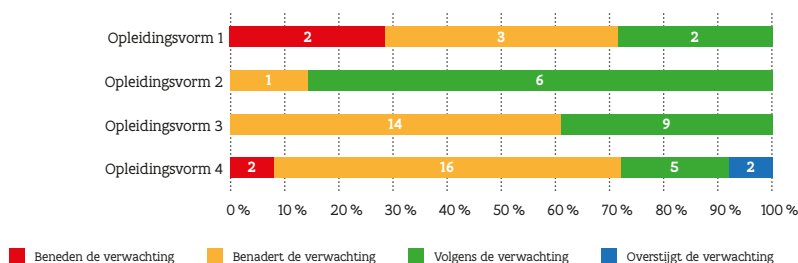


Figuur 55: Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod in het buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Het beeld over de kwaliteit van het *leer- en ontwikkelingsgericht aanbod* is met uitzondering van de onderzoeken in opleidingsvorm 4 positief. In opleidingsvorm 1 (n=6; 85,7%), in opleidingsvorm 2 (n=6; 85,7%) en in opleidingsvorm 3 (n=19; 82,6%) komt meer dan 80% van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting. In deze scholen realiseert het multidisciplinaire team een passend, activerend, betekenisvol en samenhangend aanbod dat afgestemd is op de geselecteerde doelen en op één of meer passende doelenkader(s). De teamleden spelen flexibel in op de noden van de leerlingen en sturen hun onderwijsaanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning voortdurend bij. In opleidingsvorm 4 (n=15; 60%) is dit minder vaak het geval.

In de onderzoeken in opleidingsvorm 4 waar de kwaliteit van het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod nog niet aan de verwachting voldoet, realiseert het multidisciplinaire team onvoldoende een passend, activerend, betekenisvol en samenhangend aanbod dat afgestemd is op de geselecteerde doelen. De volledigheid en de afstemming op het verwachte beheersingsniveau zijn nog werkpunten. De teamleden spelen niet flexibel in op de noden van de leerlingen. Ze sturen hun onderwijsaanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning weinig of niet bij.

Evaluatiefase

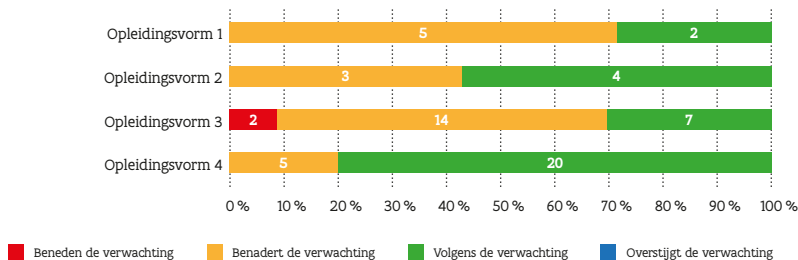


Figuur 56: Evaluatie van de leervorderingen in het buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).

Om de kwaliteit van de evaluatiefase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van de evaluatie van de leervorderingen (H9) en de kwaliteit van de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau (H10).

Wat de *evaluatie van de leervorderingen* betreft, komt in opleidingsvorm 1 (n=2; 28,6%), opleidingsvorm 3 (n=9; 39,1%) en opleidingsvorm 4 (n=7; 28%) minder dan 40% van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting. In opleidingsvorm 2 geldt dit op één onderzoek na voor alle onderzoeken. In deze onderzoeken stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de evaluatie afgestemd is op de geselecteerde doelen en het/ de passende doelenkader(s). De evaluatie is daarenboven representatief voor het aanbod, transparant, betrouwbaar en breed. De teamleden evalueren in multidisciplinair overleg.

In de meerderheid van de onderzoeken is dit echter niet het geval. Vooral in opleidingsvorm 1, 3 en 4 komt de evaluatie van de leervorderingen nog niet tegemoet aan de verwachting. Zo is de evaluatie in heel wat onderzoeken onvoldoende afgestemd op de geselecteerde doelen, de decretale ontwikkelingsdoelen en/of het leerplan en onvoldoende representatief voor het aanbod. In opleidingsvorm 4 sporen heel wat evaluaties onvoldoende met het beheersingsniveau uit het gevalideerd doelenkader. In opleidingsvorm 3 zijn het ontwikkelen van objectieve, éénduidige overgangs- en beoordelingscriteria, het maken van afspraken omtrent evaluatie en het bewaken van samenhang tussen de verschillende evaluatie-instrumenten werkpunten. Leervorderingen worden onvoldoende en weinig systematisch in kaart gebracht of niet systematisch gedeeld. Hierdoor is de evaluatie minder transparant, minder betrouwbaar en minder bruikbaar voor het vervoltraject van de handelingsplanning. Uit heel wat onderzoeken blijkt daarenboven dat de kwaliteit van de evaluatie leraarafhankelijk is. De teamleden evalueren occasioneel in multidisciplinair overleg en betrekken leerlingen slechts occasioneel bij de evaluatie.



Figuur 57: Evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau in het buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).

De evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau komt in opleidingsvorm 4 ($n=20$) in 80% van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting. In opleidingsvorm 2 ($n=4$; 57,1%) is dit in ongeveer 60% van de onderzoeken en in opleidingsvorm 1 ($n=2$; 28,6%) en in opleidingsvorm 3 ($n=7$; 30,4%) in slechts 30% van de onderzoeken het geval. Uit deze onderzoeken blijkt dat het multidisciplinaire team geregeld en systematisch reflecteert over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling en het handelingsplan indien nodig bijstuurt.

In onderzoeken die nog niet aan de verwachting tegemoetkomen, laten teams kansen liggen om geregeld en systematisch te reflecteren over de handelingsplanning van leerlingen. Bijsturingen van de handelingsplanmatige aanpak gebeuren veelal weinig systematisch en nog onvoldoende in multidisciplinair overleg. Tijdens overlegmomenten is er vooral aandacht voor het bijsturen van de beeldvorming en minder voor het bijsturen van de eerder gekozen doelen en acties. De gemaakte afspraken zijn niet steeds richtinggevend voor het vervoltraject.

Conclusie

Wat betreft de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in de doorgelichte scholen voor buitengewoon secundair onderwijs stellen we vast dat er verschillen zijn tussen opleidingsvormen. Algemeen genomen presteren de scholen goed voor de gegevensverzameling, de planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie, het leer- en leefklimaat en het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod. De selectie van de doelen op maat, de pedagogisch-didactische planning en de evaluatiefase vormen voor vele scholen een uitdaging.

De onderwijsinspectie stelt vast dat de onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon secundair onderwijs in de helft van de onderzoeken (n=26; 41,9%) een sterkte is. In een derde van de onderzoeken (n=21; 33,9%) vormt de onderwijsleerpraktijk een ontwikkelkans. In bijna een kwart van de scholen (n=15; 24,2%) is dit een tekort.

5.5 Algemeen besluit

Heel wat scholen, vooral scholen voor buitengewoon basisonderwijs, leveren een goede tot zeer goede kwaliteit van onderwijs. Daarnaast vertoont een aanzienlijk deel van de doorgelichte scholen voor buitengewoon onderwijs ernstige tekorten. Omwille van de coronacrisis werd in het schooljaar 2019-2020 slechts een beperkt aantal scholen in het buitengewoon onderwijs doorgelicht. We moeten de resultaten dan ook voorzichtig interpreteren.

Wat betreft de kwaliteitsontwikkeling in de doorgelichte scholen voor buitengewoon onderwijs, ziet de onderwijsinspectie verschillen tussen de onderwijsniveaus maar evenzeer tussen scholen binnen eenzelfde onderwijsniveau. We stellen vast dat de kwaliteitsontwikkeling in de doorgelichte scholen in het buitengewoon basisonderwijs vaker als een sterkte beoordeeld werd dan in het buitengewoon secundair onderwijs. Daarnaast zijn er binnen elk onderwijsniveau grote verschillen tussen scholen. Er zijn scholen waar de kwaliteitsontwikkeling goed tot zeer goed is evenals scholen waar de kwaliteitsontwikkeling nog niet aan de verwachting tegemoetkomt. In bijna een derde van de doorgelichte scholen is er een tekort voor kwaliteitsontwikkeling.

Over het algemeen zijn de doorgelichte scholen sterk in het *formuleren van een visie en het uitrollen van strategisch beleid*. Ze weten doorgaans wat ze met hun onderwijs willen bereiken, hoe ze de schoolwerking willen vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen willen stimuleren. Het afstemmen van deze visie op de input en de context van de school enerzijds en op de regelgeving anderzijds vormt voor heel wat scholen wel een uitdaging. Het grote knelpunt blijft echter een gemis aan een strategisch beleid waardoor de visie slechts gedeeltelijk ingang vindt in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. De meeste doorgelichte scholen zijn eveneens sterk in het uitrollen van een *organisatiebeleid*. Ze ontwikkelen en voeren doorgaans een beleid waarbij participatie, samenwerking met externen, communicatie en dialoog belangrijk zijn. Het stimuleren van vernieuwing, reflectie en expertisedeling tussen de teamleden

blijft in een aantal scholen echter een uitdaging. Het *onderwijskundig beleid* daarentegen beantwoordt in heel wat doorgelichte scholen nog niet aan de verwachting. In deze scholen blijkt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk fragmentair of niet schoolbreed ontwikkeld te zijn en ontbreken doelgerichte en duidelijke afspraken over belangrijke aspecten zoals evaluatie, doelselectie of professionalisering. Daarenboven is er ruimte voor verbetering in de ondersteuning die deze scholen bieden aan hun teamleden. Er zijn vaak heel wat professionaliseringsinitiatieven maar het ontbreekt aan coaching, aansturing en opvolging van teamleden op de klasvloer en aan een professionaliseringsplan dat gefaseerd is en afgestemd is op een doordacht beleid. De *systematische evaluatie van de kwaliteit* werd in de doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs goed beoordeeld. In het buitengewoon secundair onderwijs, daarentegen stelden de onderwijsinspecteurs in heel wat scholen vast dat de evaluaties doorgaans fragmentair, weinig schoolbreed en/of weinig diepgaand gebeuren. Vooral de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk en de mate waarin de onderwijsdoelen bereikt of nagestreefd worden krijgen onvoldoende doelgericht aandacht. Evaluaties gebeuren daarenboven eerder ad hoc dan op een doordachte systematische wijze. Wat betreft de *betrouwbare evaluatie van de kwaliteit* stelden de onderwijsinspecteurs eenzelfde verschil vast tussen de onderwijsniveaus. Voor heel wat doorgelichte scholen voor buitengewoon secundair onderwijs is het een uitdaging om hun kwaliteit doelgericht op basis van de beschikbare kwalitatieve en kwantitatieve bronnen te evalueren en hierbij de expertise van relevante partners te betrekken. Ze hebben bij de evaluatie beperkte aandacht voor de resultaten en effecten bij de leerlingen en slagen er onvoldoende in om deze resultaten en effecten systematisch in kaart te brengen. Wat *borgen en bijsturen* betreft, zien de onderwijsinspecteurs dat heel wat scholen hun sterke punten structureel en stelselmatig borgen en verspreiden en bijsturen waar nodig. Toch worden zowel sterke als werkpunten niet steeds gedetecteerd en laten scholen kansen liggen om hun werking vanuit systematische evaluaties structureel bij te stellen.

De kwaliteit van de leerlingenbegeleiding is in de doorgelichte scholen voor buitengewoon onderwijs overwegend goed tot zeer goed. Wat betreft de *begeleiding* stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de scholen rekening houden met de context en de kenmerken van de leerlingengroep om een krachtige leeromgeving te creëren, een harmonische ontwikkeling te stimuleren en proactieve en preventieve acties en begeleidende maatregelen te plannen op het vlak van leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. Ze betrekken de leerlingen, de ouders en relevante partners bij de begeleiding, communiceren laagdrempelig en transparant over de begeleiding en verantwoorden de acties of begeleidende maatregelen handelingsplanmatig. Over de *samenwerking met het CLB* is het beeld eveneens positief. De doorgelichte scholen werken systematisch, planmatig en transparant samen met het CLB op basis van schoolspecifieke samenwerkingsafspraken op het vlak van leerlingenbegeleiding en versterking van het schoolteam. Scholen formuleren wanneer nodig een hulpvraag aan het CLB en/of doen een beroep op de draaischijffunctie van het CLB. Het beeld over de *ondersteuning van de teamleden* is vooral in de doorgelichte scholen voor buitengewoon secundair onderwijs minder rooskleurig. Het is voor heel wat scholen een uitdaging om zicht te hebben op de ondersteuningsbehoeften van de teamleden en op basis van een analyse van deze behoeften professionaliseringsactiviteiten te organiseren. Hierdoor hebben deze activiteiten een beperkte impact op de vormgeving van de leerlingenbegeleiding en de handelingsplanning en op de versterking van het handelen van de teamleden.

Wat de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk betreft, stellen de onderwijsinspecteurs zowel in het buitengewoon basis- als in het buitengewoon secundair onderwijs grote verschillen vast tussen scholen. Sommige scholen doen het zeer goed waar andere scholen voor heel wat uitdagingen staan. Daarnaast vertonen de doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs over het algemeen een sterker beeld dan de scholen voor buitengewoon secundair onderwijs. Een eerste aspect waarin beide onderwijsniveaus sterk zijn is de *gegevensverzameling*. Kwaliteitsvolle handelingsplanning valt of staat met een kwaliteitsvolle beginsituatiebepaling waarvan de gegevensverzameling een belangrijke eerste stap is. Het multidisciplinaire team verzamelt in deze eerste stap relevante, actuele, toegankelijke en hanteerbare leerling- en contextgegevens om te komen tot een totaalbeeld van de beginsituatie van iedere leerling. De volgende stap in de fase van beginsituatiebepaling, *het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften*, stelt scholen in het buitengewoon basisonderwijs en in opleidingsvorm 1 en 3 van het buitengewoon secundair onderwijs voor een uitdaging. In heel wat scholen worden de verzamelde gegevens eerder oppervlakkig door een multidisciplinair of monodisciplinair team geanalyseerd. De grondigheid waarmee deze analyse gebeurt, is vaak afhankelijk van de discipline, van het teamlid, van de doelgroep van leerlingen en/of van het leergebied of -domein. De teamleden in deze scholen formuleren weliswaar opvoedings- en onderwijsbehoeften, maar die kunnen nog groeien op vlak van volledigheid en specificiteit. Hierdoor zijn de behoeften slechts in beperkte mate bruikbaar voor de aansturing van de totale doelenselectie en voor de ondersteuning van de leerlingen. In handelingsplanning bouwen de verschillende fasen immers op elkaar voort. Als er knelpunten zijn in één fase van de handelingsplanning, heeft dat gevolgen voor de andere fasen.

De doelenselectiefase daagt scholen in beide onderwijsniveaus uit. Het hanteren van het gepast *doelenskader* verloopt kwaliteitsvol in vrijwel alle doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs en in opleidingsvorm 2 en 3 van het buitengewoon secundair onderwijs. In opleidingsvorm 1 stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de doelenselectie veelal gebaseerd is op de decretale ontwikkelingsdoelen maar niet op de bijhorende uitgangspunten. In opleidingsvorm 4 is de doelenselectie doorgaans gebaseerd op het gevalideerd doelenskader, maar minder op de bijhorende uitgangspunten. Niet alle verwerkingsniveaus die het leerplan vraagt komen even systematisch aan bod. Het beeld over de *selectie op maat* is minder positief. De helft van de doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs en meer dan de helft van de doorgelichte scholen voor buitengewoon secundair onderwijs laat kansen liggen om de doelenselectie op regelmatige tijdstippen aan te sturen op basis van multidisciplinair overleg. Bij de selectie van de doelen wordt slechts beperkt en teamlidafhankelijk rekening gehouden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van individuele leerlingen, met vastgestelde geactualiseerde leervorderingen of met evaluaties van de doelen van de vorige planningsperiodes. Een ander werkpunt is de vertaling van de geselecteerde doelen in concrete, operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn. De geselecteerde doelen vertonen in beperkte mate samenhang en zijn niet steeds gericht op een harmonische ontwikkeling en op maatschappelijke integratie. In opleidingsvorm 4 is daarenboven het compenseren of dispensereren van de leerinhouden vanuit de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling een werkpunt.

De voorbereidingsfase verloopt in nagenoeg alle doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs kwaliteitsvol. In het buitengewoon secundair onderwijs vertoont de *pedagogisch-didactische planning* in iets minder dan de helft van de scholen werkpunten. Het opstellen van de pedagogisch-didactische planning gebeurt vaak niet in multidisciplinair overleg en wordt daarenboven veelal opgesteld voor een groep leerlingen en in mindere mate voor individuele leerlingen. De teamleden bepalen de leerinhouden, methoden en werkvormen met beperkte aandacht voor alle vormingsonderdelen en vertrekken hierbij vanuit vakken en activiteiten en nog te weinig vanuit de vastgestelde specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerling of de leerlingengroep en de vooropgestelde doelen. De *planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie* beantwoordt in opleidingsvorm 3 en 4 minder vaak aan de verwachting. Werkpunten vloeien voornamelijk voort uit een tekort aan noodzakelijke leermiddelen, materialen en infrastructuur enerzijds en een gebrekkige afstemming van de leermiddelen, materialen en infrastructuur op de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen anderzijds.

In de uitvoeringsfase wordt het *leef- en leerklimaat* in nagenoeg alle doorgelichte scholen positief beoordeeld. Het beeld inzake het *leer- en ontwikkelingsgericht* aanbod is in heel wat scholen voor buitengewoon basisonderwijs en in opleidingsvorm 4 van het buitengewoon secundair onderwijs minder rooskleurig. Het realiseren van een passend, activerend, betekenisvol en samenhangend aanbod dat afgestemd is op de geselecteerde doelen en op één of meer passende doelenkader(s) is hier een uitdaging. Heel wat basisscholen slagen hierin voor bepaalde onderwijstypes, bepaalde leerlingengroepen of bepaalde leergebieden of -domeinen maar niet voor het totale onderwijsaanbod. In heel wat van deze scholen is er binnen het onderwijsaanbod een beperkte horizontale en verticale samenhang tussen de aangeboden leerinhouden. In opleidingsvorm 4 zijn de volledigheid van het aanbod en de afstemming van het aanbod op het verwachte beheersingsniveau nog werkpunten.

De evaluatiefase vormt de grootste uitdaging in de doorgelichte scholen. Wat de *evaluatie van de leervorderingen* betreft komt minder dan de helft van de doorgelichte scholen tegemoet aan de verwachting. Enkel opleidingsvorm 2 vormt hierop een uitzondering. Zo is de evaluatie vaak onvoldoende afgestemd op de geselecteerde doelen, de decretale ontwikkelingsdoelen en/of het leerplan en onvoldoende representatief voor het aanbod. Het beperkt in kaart brengen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen en de moeizame vertaalslag van algemene doelen naar operationele doelen, leiden in vele scholen tot een eerder globale evaluatie. Leervorderingen worden leraarafhankelijk onvoldoende en weinig systematisch in kaart gebracht of niet systematisch gedeeld. Hierdoor is de evaluatie minder transparant, minder betrouwbaar en minder bruikbaar voor het vervolgtraject van de handelingsplanning. Het betrekken van ouders en leerlingen bij het evaluatieproces is in vele scholen een groeikans. De *evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau* verloopt in de meeste scholen kwaliteitsvol. Toch zijn er met uitzondering van opleidingsvorm 4 ook op dit vlak werkpunten. Het behoort in deze scholen onvoldoende tot de schoolcultuur om systematisch, in een gestructureerd multidisciplinair overleg op regelmatige basis te reflecteren over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling. Tijdens overlegmomenten is er vooral aandacht voor het bijsturen van de beeldvorming en minder voor het bijsturen van de eerder gekozen doelen en acties.

5.6 Kwaliteitsprofiel

Hieronder presenteert de onderwijsinspectie een sterkte-zwakteprofiel van de doorgelichte scholen in het buitengewoon basis- en secundair onderwijs. Hierin beschouwt men een kwaliteitsaspect als een kracht wanneer in 75% of meer van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan, als een kans wanneer in 50 tot 75% van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan en als een uitdaging wanneer in minder dan 50% van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan.

Buitengewoon basisonderwijs

In het buitengewoon basisonderwijs is het leer- en leefklimaat -net zoals vorig schooljaar- een duidelijke kracht. De grootste uitdaging ligt bij de evaluatie van de leerlingenvorderingen, net zoals vorig schooljaar. In vergelijking met vorig schooljaar (2018-2019) doen de bubao-scholen het beter op het vlak van kwaliteitsontwikkeling, en dan vooral qua betrouwbare en systematische evaluatie van de kwaliteit.

	UITDAGING	KANS	KRACHT
Kwaliteitsontwikkeling		<ul style="list-style-type: none"> • Onderwijskundig beleid • Borgen en bijsturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Visie en strategisch beleid • Organisatiebeleid • Systematische evaluatie van de kwaliteit • Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit
Leerlingenbegeleiding		<ul style="list-style-type: none"> • Ondersteuning van de teamleden 	<ul style="list-style-type: none"> • Begeleiding • Samenwerking met het CLB
Onderwijsleerpraktijk	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluatie leervorderingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bepalen van specifieke behoeften • Selectie op maat • Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod • Evaluatie handelingsplanning 	<ul style="list-style-type: none"> • Gegevensverzameling • Doelkader • Pedagogisch-didactische planning • Planning materiële leeromgeving • Leer- en leefklimaat

Figuur 58: Kwaliteitsprofiel van het buitengewoon basisonderwijs (2019-2020).

Buitengewoon secundair onderwijs

Het leer- en leefklimaat is een kracht in het buitengewoon secundair onderwijs (zie figuur 59), net zoals vorig schooljaar. Verder valt op dat geen enkel aspect van kwaliteitsontwikkeling een kracht is. De grootste uitdaging ligt bij de selectie op maat in de handelingsplanning, een aspect dat ook vorig jaar zwak scoorde.

Deze kwaliteitsprofielen illustreren dat de Vlaamse scholen voor buitengewoon onderwijs doorgaans voor heel wat uitdagingen staan. Schoolteams en begeleiders kunnen deze kwaliteitsprofielen hanteren voor het maken van weloverwogen keuzes om het onderwijs voor de leerlingen te versterken.

	UITDAGING	KANS	KRACHT
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwijskundig beleid • Systematische evaluatie van de kwaliteit • Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> • Visie en strategisch beleid • Organisatiebeleid • Borgen en bijsturen 	
Leerlingenbegeleiding	<ul style="list-style-type: none"> • Ondersteuning van de teamleden 		<ul style="list-style-type: none"> • Begeleiding • Samenwerking met het CLB
Onderwijsleerpraktijk	<ul style="list-style-type: none"> • Selectie op maat • Evaluatie leervorderingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bepalen van specifieke behoeften • Doelkader • Pedagogisch-didactische planning • Planning materiële leeromgeving • Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod • Evaluatie handelingsplanning 	<ul style="list-style-type: none"> • Gegevensverzameling • Leer- en leefklimaat

Figuur 59: Kwaliteitsprofiel van het buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).



6 Resultaten deeltijds kunstonderwijs

6.1 Steekproef

Tijdens het schooljaar 2019-2020 werden dertien academies doorgelicht. In 2018-2019 werden zeventien academies doorgelicht. In dit hoofdstuk bespreken we de 30 doorlichtingen van beide schooljaren samen. De steekproef bestond uit 15 academies voor podiumkunsten (muziek, woordkunst-drama en dans), 11 academies voor beeldende en audiovisuele kunsten, en 4 kunstacademies die alle domeinen aanbieden. Van de 30 academies behoren er 24 tot het gesubsidieerd officieel onderwijs (80%), 3 tot het gemeenschapsonderwijs (10%) en 3 tot het gesubsidieerd vrij onderwijs (10%). Ze zijn regionaal verspreid over de volgende provincies: 11 in Oost-Vlaanderen, 9 in Antwerpen, 4 in Vlaams-Brabant, 3 in West-Vlaanderen en 3 in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Er werden geen Limburgse academies doorgelicht.

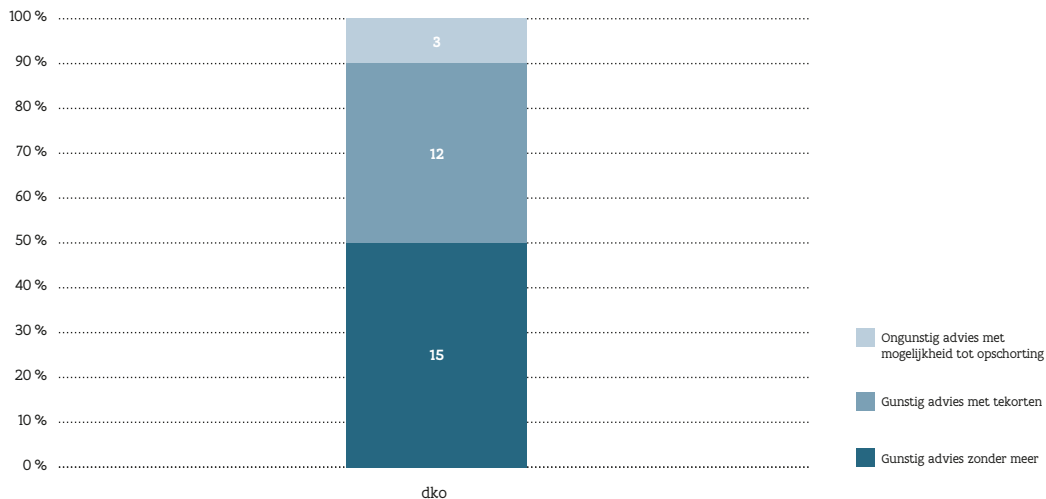
6.2 Doorlichtingen in het deeltijds kunstonderwijs (dko) in 2018-2019 en 2019-2020

Op 1 september 2018 startte de implementatie van het niveaudecreet dko (decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs van 09/03/2018). Op datzelfde moment startte de Vlaamse onderwijsinspectie (na een periode van proefdoorlichtingen en doorlichtingen zonder juridische consequentie) met Inspectie 2.0. In overleg met de toenmalige minister van Onderwijs legde het inspectieteam dko tijdens het schooljaar 2018-2019 een 'stimulerende mildheid' aan de dag bij het doorlichten. Dit omwille van de volledige invoering van een nieuwe structuur, de late goedkeuring van de onderwijsdoelen en leerplannen, en de professionaliseringsnoden van leraren. De onderwijsinspectie gebruikte deze mildheid bij het beoordelen van een aantal vernieuwende elementen zoals de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (erkenningvoorwaarde), de leerlingenevaluatie, de visie en het strategisch beleid en het onderwijskundig beleid. Na twee proefdoorlichtingen ging op 5 november 2018 de eerste officiële doorlichting volgens het concept van Inspectie 2.0 van start. Tijdens de doorlichtingen in 2018-2019 onderzocht de onderwijsinspectie ook de implementatie van het niveaudecreet. Het rapport over dit onderzoek vind je op de website van de onderwijsinspectie.

Om de academies de kans te geven de implementatie van het niveaudecreet verder vorm te geven, handeerden de doorlichtingsteams ook in 2019-2020 die stimulerende mildheid. Half maart 2020 werden de doorlichtingen echter abrupt stopgezet omwille van de coronacrisis.

6.3 Adviezen

Bij de doorlichtingen in het deeltijds kunstonderwijs kregen 15 van de 30 academies (50%) een gunstig advies zonder meer. Twaalf academies (40%) kregen een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In drie academies (10%) resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies met de mogelijkheid om de intrekking van de erkenning niet op te starten, op voorwaarde dat het bestuur zich extern laat begeleiden bij het werken aan de tekorten. Bij twee van die academies was het ontoereikende beleid rond woonbaarheid, veiligheid en hygiëne doorslaggevend voor het toekennen van een ongunstig advies.



Figuur 60: Adviezen in het deeltijds kunstonderwijs (2018-2019 en 2019-2020).

6.4 In welke mate ontwikkelen de academies hun kwaliteit?

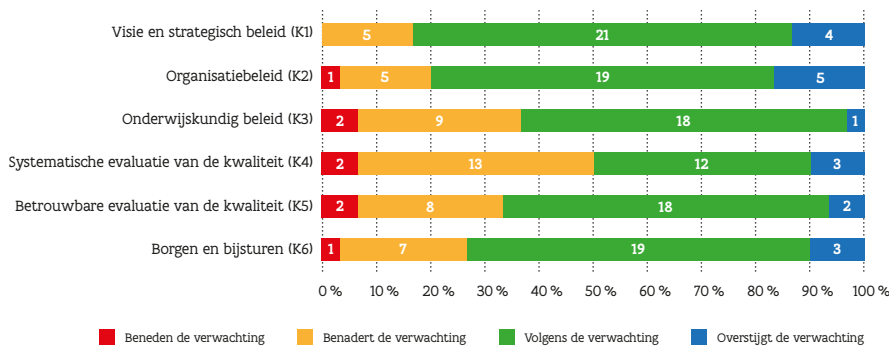
In het systeemonderzoek gaat het doorlichtingsteam de kwaliteitsontwikkeling in de academie na. Meer bepaald worden zes ontwikkelingsschalen onderzocht: de visie en het strategisch beleid (K1), het organisatiebeleid (K2), het onderwijskundig beleid (K3), de systematische evaluatie van de kwaliteit (K4), de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5) en het borgen en bijsturen (K6). De mildheid die het inspectieteam hanteerde bij het beoordelen, behelst de volgende afspraken:

Voor visie en strategisch beleid (K1):

- Als het artistiek-pedagogisch project nog niet afgestemd is op de regelgeving (zoals vermeld in artikel 9 van het decreet) en op de leerplankeuze, leidt dat niet tot 'beneden de verwachting'.
- 'Benadert de verwachting' als het academieteam nog geen proces loopt of nog geen structuren uitgezet heeft voor het afstemmen van de visie op de regelgeving en leerplankeuze.
- 'Volgens de verwachting' als het academieteam al een proces loopt of structuren opgezet heeft of acties gepland heeft voor het afstemmen van de visie op de regelgeving en leerplankeuze.
- Voor de beoordeling 'overstijgt de verwachting' oordeelt het inspectieteam zoals vooropgesteld in de schaaltekst.

Voor onderwijskundig beleid (K3):

- Als het onderwijskundig beleid nog niet afgestemd is op de nieuwe onderwijsdoelen en op het nieuwe decreet, leidt dat niet tot 'beneden de verwachting'.
- 'Benadert de verwachting' als het academieteam nog geen proces loopt of nog geen structuren uitgezet heeft met betrekking tot de onderwijsdoelen en het decreet.
- 'Volgens de verwachting' als het academieteam al een proces loopt of structuren opgezet heeft of acties gepland heeft met betrekking tot de onderwijsdoelen en het decreet.
- Voor de beoordeling 'overstijgt de verwachting' oordeelt het inspectieteam zoals vooropgesteld in de schaaltekst.



Figuur 61: Kwaliteitsontwikkeling in het deeltijds kunstonderwijs (2018-2019 en 2019-2020).

Visie en strategisch beleid

In 83% van de academies (n=25) stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de visie en het strategisch beleid voldoen aan de verwachting. Deze academies weten wat ze met hun onderwijs willen bereiken, hoe ze de academiewerking willen vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen willen stimuleren. Overeenkomstig de afspraken over mildheid hebben we ook academies die het proces om de visie af te stemmen op de regelgeving en de leerplankeuze nog niet afgerond hebben, 'volgens de verwachting' ingeschaald. Artikel 9 van het decreet geeft aan dat de besturen vrij de organisatie en visie van hun deeltijds kunstonderwijs bepalen. Dat academies behalve de visie voortaan ook de organisatie moeten vastleggen in een artistiek-pedagogisch project, is nieuw. De interpretatie van het woord 'organisatie' - de strategische manier waarop alle mogelijke aspecten van de academiewerking er kunnen toe bijdragen dat leerlingen de onderwijsdoelen bereiken - heeft echter slechts langzaam aan helderheid gewonnen. De academies die binnen de categorie 'volgens de verwachting' vallen, stimuleren de gezamenlijke verantwoordelijkheid om de visie te realiseren en lopen in de meeste gevallen nog een proces om de visie breed en zichtbaar ingang te laten vinden in de academiewerking en in de onderwijsleerpraktijk.

In de vijf academies waar de visie en het strategisch beleid nog niet tegemoetkomen aan de verwachting, loopt het academieteam nog geen proces en beschikt het nog niet over strategieën om de visie af te stemmen op de regelgeving en op de leerplankeuze.

Organisatiebeleid

De doorlichtingsteams beoordelen het organisatiebeleid van 80% van de doorgelichte academies als kwaliteitsvol. Dit betekent dat de academie een beleid ontwikkelt en voert waarbij participatie en dialoog belangrijk zijn. De academie communiceert frequent, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden. De academie staat open voor externe vragen en verwachtingen en speelt daar geregeld op in. De doorlichtingsteams zien geregeld mooie voorbeelden van samenwerking van academies met allerlei lokale organisaties die een positieve impact hebben op de onderwijsleerpraktijk. Die samenwerkingsverbanden en projecten getuigen vaak van een sterk maatschappelijk engagement.

In zes academies (20%) verloopt het organisatiebeleid nog niet volgens de verwachting. Het beleid is daar soms weinig coherent. Sommige academies streven nauwelijks naar een cultuur van participatie en dialoog. Deze academies benutten nog niet alle kansen om vernieuwing en expertisedeling tussen de teamleden te stimuleren. Daarnaast werken deze academies samen met anderen, maar die samenwerkingsverbanden versterken niet altijd de onderwijsleerpraktijk of de academiewerking. Tot slot kunnen ook de transparantie en de frequentie van de communicatie met interne en externe belanghebbenden nog beter.

Onderwijskundig beleid

In 63% van de academies voldoet het onderwijskundig beleid, althans volgens de eerder vermelde afspraken inzake mildheid. Deze academies ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk. Ze slagen erin om reeds diverse aspecten van de onderwijsleerpraktijk vorm te geven aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken. Vaak worstelen ze echter nog met de volledigheid van het aanbod, de horizontale en verticale samenhang en de leerlingenevaluatie. Verschillende academies zetten in op een doordacht aanwervingsbeleid, doelgerichte professionalisering, academiebrede expertisedeling en het doelbewust inzetten van de talenten en expertise van de leraren.

De academies waar het onderwijskundig beleid nog niet voldoet aan de verwachting (37%) ontwikkelden bepaalde afspraken en maatregelen over sommige aspecten van de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering, maar hebben nog geen strategieën uitgestippeld om het onderwijskundig beleid ook af te stemmen op de nieuwe onderwijsdoelen en het decreet. Daar waar er wel al afspraken en maatregelen zijn, zijn die nog niet altijd doelgericht en daardoor niet steeds duidelijk voor alle teamleden. De academie ondersteunt de teamleden in beperkte mate. Academiebrede gelijkgerichtheid ontbreekt en in sommige academies zijn de leraren daardoor in de war. De onderzoeken illustreren hoe academies die nog niet beschikken over een vlot werkende overlegcultuur het meest worstelen met de implementatie van het nieuwe decreet. Het domein muziek, met grote lerarenteams en onderwijsdoelen die over verschillende vakken heen bereikt moeten worden, vormt qua overlegstructuur de grootste uitdaging.

Systematische evaluatie van de kwaliteit

In de helft van de onderzochte academies (n=15) komt de systematische evaluatie van de kwaliteit tegemoet aan de verwachting. Deze academies evalueren systematisch verschillende aspecten van de academiewerking. Ze hebben daarbij ruime aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk, zoals het stellen van doelen, het bepalen van leerinhouden en de leerlingenevaluatie.

In de andere helft van de academies komt de systematische evaluatie van de kwaliteit nog niet tegemoet aan de verwachting. Doorgaans evalueren deze academies verschillende aspecten van de academiewerking (zoals de communicatie en de samenwerkingen), maar hebben ze te weinig aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk. De evaluaties zijn occasioneel, beperkt gepland en vertrekken vaak nog niet vanuit vooropgestelde doelen.

Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit

De betrouwbaarheid van de evaluatie van de kwaliteit wordt in 67% van de academies als 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' ingeschaald. Deze academies evalueren hun kwaliteit doelgericht op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Sommige academies analyseren bijvoorbeeld jaarlijks de in-, door- en uitstroomcijfers en trekken daaruit conclusies. Sommige academies bevragen op regelmatige basis het lerarenteam en/of de leerlingen en ouders. De academies betrekken bij hun evaluaties relevante partners. De academies besteden bij hun evaluaties nadrukkelijk aandacht aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. De verscheidenheid en de veelheid aan bronnen maken de evaluaties doorgaans betrouwbaar.

In een aantal academies (23%) is de evaluatie van de kwaliteit beperkt betrouwbaar. De onderwijsinspectie stelt vast dat de evaluatie van de kwaliteit er weinig doelgericht gebeurt en slechts op basis van een beperkt aantal bronnen. Sommige academies trekken conclusies op basis van eenzijdige informatie of op basis van persoonlijk aanvoelen. Deze academies laten vaak kansen liggen om de expertise van relevante partners te betrekken in de evaluatie. Ze slagen er bovendien nog weinig in om de resultaten en effecten bij de leerlingen te gebruiken bij hun evaluaties. Zo komt de betrouwbaarheid van de evaluaties in het gedrang.

Borgen en bijsturen

In 73% van de academies wordt de ontwikkelingschaal 'borgen en bijsturen' ingeschaald als 'volgens' of 'overstijgt' de verwachting. Die inschaling betekent dat de academie zicht heeft op haar sterke punten en haar werkpunten. De academie bewaart en verspreidt veelal wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

Het borgen en bijsturen verloopt in 27% van de academies nog niet volgens de verwachting. In dat geval heeft de academie zicht op haar sterke punten en werkpunten, maar dat zicht is onvolledig. Ze bewaart en verspreidt niet altijd wat goed is. Er liggen vaak nog groeikansen op het vlak van de interne verspreiding en het structureel verankeren van sterke punten. De academie laat kansen liggen om haar werking vanuit de evaluaties bij te stellen.

Conclusie

De meeste academies investeren in hun kwaliteitsontwikkeling. Voor verschillende academies vormen het grote aantal lesplaatsen, het grote aantal leraren met een kleine, versnipperde opdracht en het ontbreken van een middenkader een extra uitdaging voor de interne kwaliteitszorg. Toch moeten we het algemene positieve beeld enigszins nuanceren aangezien er toch ook een beperkt aantal academies is waar het doorlichtingsteam zich ernstig zorgen maakt over de kwaliteitsontwikkeling.

Het deeltijds kunstonderwijs doet het opvallend goed voor wat betreft het organisatiebeleid (K2). De veranderende context (nieuwe onderwijsdoelen, nieuw decreet) dwingt academies ertoe hun visie en strategisch beleid (K1) en hun onderwijskundig beleid (K3) te actualiseren en bij te sturen. De grootste uitdaging ligt in de systematische evaluatie van de kwaliteit (K4) die slechts in de helft van de academies volgens de verwachting verloopt.

Samengevat blijkt voor 16 van de 30 doorgelichte academies dat de kwaliteitsontwikkeling een sterkte is. Voor negen academies vormt de kwaliteitsontwikkeling een ontwikkelkans en in vijf academies is er een tekort voor de kwaliteitsontwikkeling.

6.5 In welke mate verstrekken de academies kwaliteitsvol onderwijs?

Het substantief onderzoek bestaat uit verschillende delen. De onderwijsinspectie onderzoekt tijdens iedere doorlichting de onderwijsleerpraktijk in een aantal vakken uit alle domeinen die deel uitmaken van het aanbod van de academie. Daarnaast onderzochten we in elk van de 30 doorgelichte academies ook één van de vier kwaliteitsgebieden: (1) rapportering en oriëntering, (2) leerlingenbegeleiding, (3) omgaan met diversiteit en (4) personeelsbeleid en professionalisering. Omdat het aantal onderzochte academies per kwaliteitsgebied te klein is, rapporteren we niet over de kwaliteitsgebieden in het deeltijds kunstonderwijs.

In wat volgt bespreken we de 169 onderzoeken naar de onderwijsleerpraktijk in de 30 academies die werden doorgelicht in 2018-2019 en 2019-2020. Van die 169 onderzoeken hadden er 67 betrekking op het domein muziek, 24 op het domein dans, 38 op het domein woordkunst-drama en 40 op het domein beeldende en audiovisuele kunsten. Elk onderzoek onderwijsleerpraktijk behandelt zeven ontwikkelingschalen: afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (U1), leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2), leer- en leefklimaat (U3), materiële leeromgeving (U4), feedback (U5), leerlingevaluatie (U6) en leereffecten (U7).

Net zoals bij het onderzoek naar de kwaliteitsontwikkeling duiden we ook hier eerst de mildheid die de doorlichtingsteams hanteerden:

Voor afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (U1)

- Als de vakgroep het aanbod nog niet afstemt op de onderwijsdoelen, leidt dat niet tot 'beneden de verwachting'.
- 'Benadert de verwachting' als de vakgroep nog geen proces loopt of nog geen structuren uitgezet heeft met betrekking tot de onderwijsdoelen.

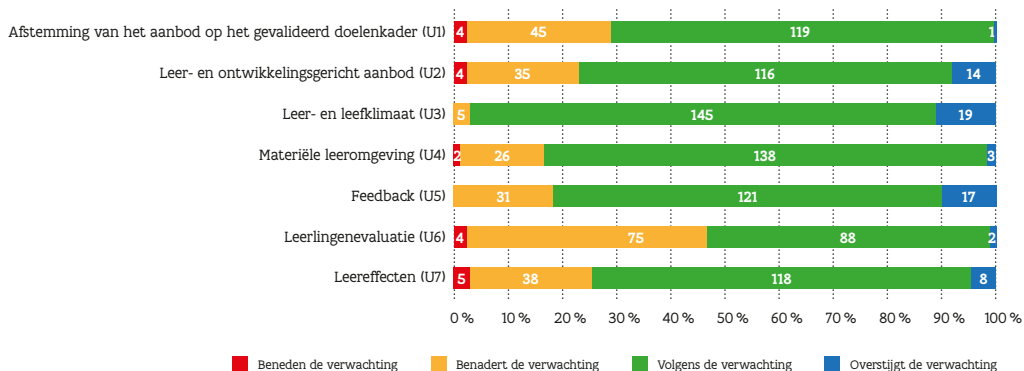
- 'Volgens de verwachting' als de vakgroep al een proces loopt of structuren opgezet heeft of acties gepland heeft met betrekking tot de onderwijsdoelen.
- Voor de beoordeling 'overstijgt de verwachting' oordeelt het inspectieteam zoals vooropgesteld in de schaaltekst.

Voor leerlingenevaluatie (U6)

- Als de evaluatie niet afgestemd is op de onderwijsdoelen, leidt dat niet tot 'beneden de verwachting'. Deze beoordeling wordt wél gehanteerd als de evaluatie niet kan voorgelegd worden of als niet voldaan is aan andere criteria.
- 'Benadert de verwachting' als de evaluatie niet afgestemd is op de onderwijsdoelen én als slechts aan een deel van de overige criteria is voldaan.
- 'Volgens de verwachting' als de evaluatie gedeeltelijk/niet volledig afgestemd is op de onderwijsdoelen én als aan de meeste van de overige criteria is voldaan.
- Voor de beoordeling 'overstijgt de verwachting' oordeelt het inspectieteam zoals vooropgesteld in de schaaltekst.

Voor leereffecten (U7)

- Ook hier is de beoordeling milder dan ze in normale omstandigheden zou zijn. Bij het beoordelen van de leereffecten brengt het inspectieteam immers ook de afstemming op het gevalideerd doelenkader en de leerlingenevaluatie in rekenschap.



Figuur 62: Onderwijsleerpraktijk in het deeltijds kunstonderwijs (2018-2019 en 2019-2020).

In 71% van de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk in het deeltijds kunstonderwijs spooft het aanbod met het gevalideerd doelenkader. Ook hier echter is het van belang om de gehanteerde mildheid in rekening te brengen. De meeste academies lopen volop een traject om het aanbod volledig en evenwichtig te maken. Gezien de mildheid, kunnen ook academies met nog werkpunten voor de volledigheid, het evenwicht van het aanbod en de afstemming op het verwachte beheersingsniveau 'volgens de verwachting' ingeschaald zijn. Vaak krijgen nog niet alle kerncompetenties de verwachte aandacht. Vakdeskundigheid inzetten en presenteren overheersen doorgaans, zowel in de planning als tijdens de lessen. De kerncompetenties creëren en (drang tot) innoveren, individuele gedrevenheid tonen, onderzoeken en relaties bouwen en samenwerken verdienen in veel gevallen extra aandacht. Wanneer het doorlichtingsteam vaststelt dat de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader niet volgens de verwachting is (29%), dan is dat in de meeste gevallen omdat de academie nog niet beschikt over strategieën met betrekking tot de onderwijsdoelen.

Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod is in 77% van de onderzoeken volgens de verwachting. In deze academies benutten de leraren de beginsituatie van de groep leerlingen om haalbare en uitdagende doelen te stellen en om het onderwijsleerproces vorm te geven. Het aanbod is veelal betekenisvol en activerend en ondersteunt het leren. Haast alle academies worstelen nog met het creëren van horizontale samenhang. De uitdaging is het grootst in het domein muziek, waar vanaf de tweede graad de onderwijsdoelen steeds over diverse vakken heen bereikt moeten worden. In de overige 23% van de onderzoeken is het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod niet volgens de verwachting. Soms stellen de leraren wel haalbare doelen, maar zijn de doelen niet uitdagend genoeg voor de leerlingen. Ook de afstemming van het onderwijsleerproces op de beginsituatie van de leerlingen is vaak voor verbetering vatbaar. Een horizontale en graduele verticale opbouw van het aanbod is weinig zichtbaar in de klaspraktijk. De leraren laten nog kansen liggen om het aanbod betekenisvol en activerend te maken. De organisatie van het curriculum is nog weinig gericht op het bereiken van de doelen. In veertien onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk oordelen de doorlichtingsteams dat het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod de verwachting overstijgt. Het gaat om veertien voorbeelden van goede praktijk waarin het aanbod bij uitstek samenhangend, betekenisvol en activerend is en het leren ondersteunt.

Het leer- en leefklimaat is 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' in 97% van de onderzoeken. Dat wil zeggen dat de leraren hun leerlingen motiveren, ondersteunen en waarderen. De leraren gaan in interactie met hun leerlingen en houden rekening met hun inbreng. Ze maken ook efficiënt gebruik van de lestijd.

De materiële leeromgeving voldoet in 83,4% van de doorgelichte vakken. Dat wil zeggen dat de materiële leeromgeving het bereiken van de doelen ondersteunt. Bovendien zetten de leraren de beschikbare uitrusting efficiënt in. Heel wat leraren zetten digitale middelen in om het leren te bevorderen. In enkele academies of vestigingsplaatsen rapporteren de doorlichtingsteams een gebrek aan comfort (qua verwarming, ventilatie, ruimte en akoestische isolatie).

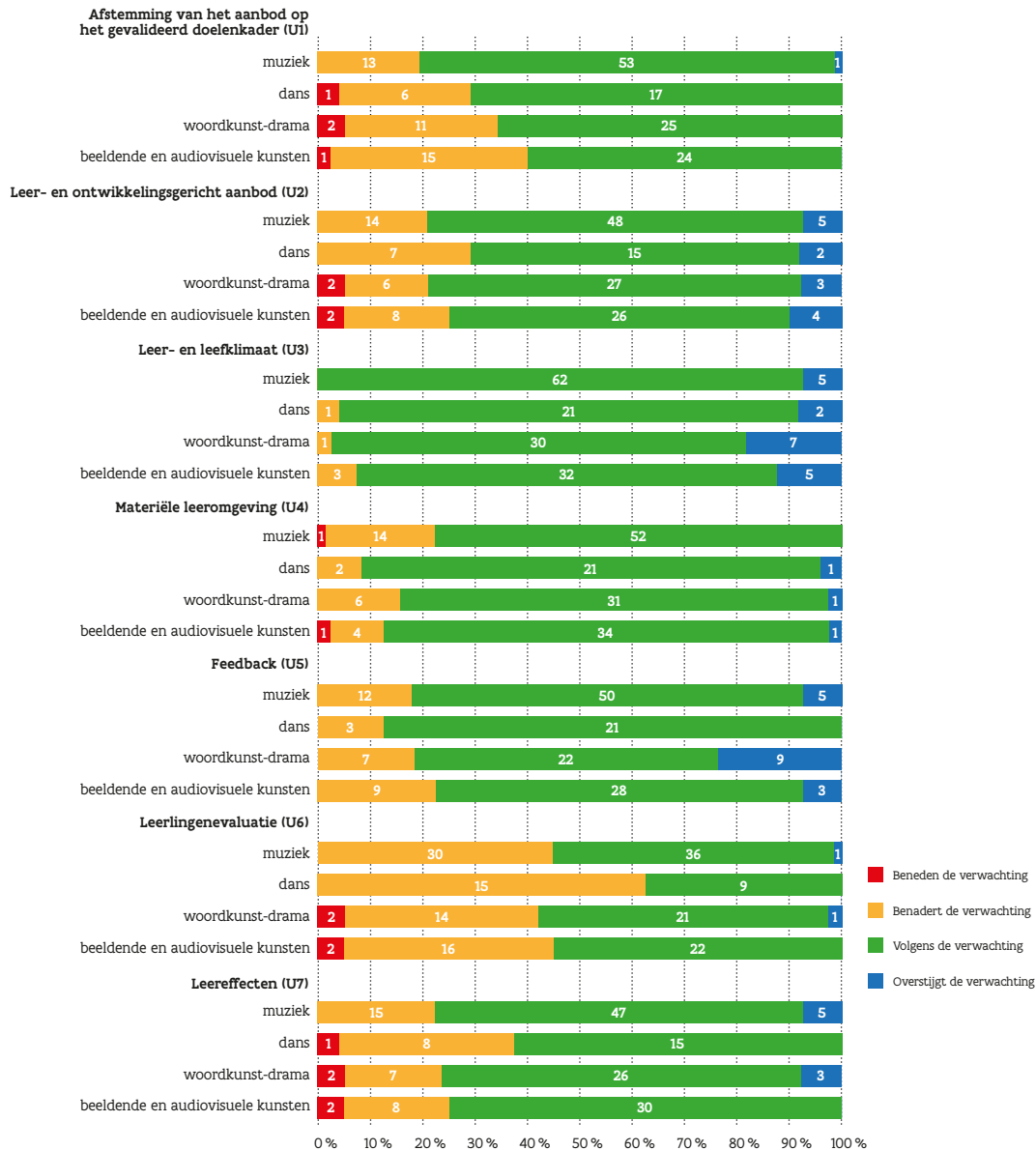
De feedback die leerlingen krijgen, voldoet in 81,7% van de onderzoeken. Het geven van ontwikkelingsgerichte feedback, waarbij vertrokken wordt vanuit de doelen en de leerervaringen van de leerlingen,

behoort tot de cultuur van het deeltijds kunstonderwijs. De feedback is zowel op het product als op het proces gericht. Hij is veelal duidelijk, constructief en gedoseerd en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen. Wel zijn er nog groeikansen wat betreft de effectiviteit van de schriftelijke feedback op de evaluatiefiches en de wijze waarop die aansluit op de onderwijsdoelen. Wanneer de feedback nog niet voldoet aan de verwachtingen (18,3%), laten de leraren kansen liggen om in hun feedback ook aandacht te besteden aan de vorige en volgende stappen in het leerproces.

De leerlingenevaluatie voldoet in slechts 53% van de onderzoeken aan de verwachting. Ook hier moeten we rekening houden met de gehanteerde mildheid. De evaluatie is dan transparant, betrouwbaar, breed, afgestemd op de doelgroep en geïntegreerd in het onderwijsleerproces. In veel gevallen echter worstelen academies nog met de representativiteit van de evaluatie voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod. In de overige 47% van de onderzoeken vermelden de onderwijsinspecteurs behalve op het vlak van representativiteit van de evaluatie voor het gevalideerd doelenkader en het aanbod, ook andere werkpunten. Zo laten de leraren nog kansen liggen om te komen tot een transparante, betrouwbare en brede evaluatie die is afgestemd op de doelgroep. Het bewaken van de relatie tussen de onderwijsdoelen, het beheersingsniveau en de beoordelingscriteria, is voor vele kerncompetenties nog een werkpunt. Typisch voor de evaluatie in het deeltijds kunstonderwijs is het organiseren van diverse toonmomenten met verschillende beoordelaars. Deze werkwijze verhoogt de betrouwbaarheid van de evaluatie. Er zijn wel een aantal aandachtspunten. Zo is het belangrijk om te zorgen voor een transparante selectie en rol van de (externe) jury en voor heldere beoordelingscriteria.

De leereffecten ten slotte komen in 75% van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting. Dat wil zeggen dat de onderwijsleerpraktijk, de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk, het leerlingenwelbevinden en de studieresultaten aantonen dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt.

Over het algemeen zijn er eerder beperkte verschillen tussen de vier domeinen voor wat betreft de inschaling van de onderwijsleerpraktijk (figuur 63). Voor elk van de vier domeinen is het leer- en leefklimaat het sterkste punt en de evaluatie van leerlingen het belangrijkste werkpunt. De gehanteerde mildheid in-dachtig, blijft ook de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader een duidelijk werkpunt voor alle domeinen.

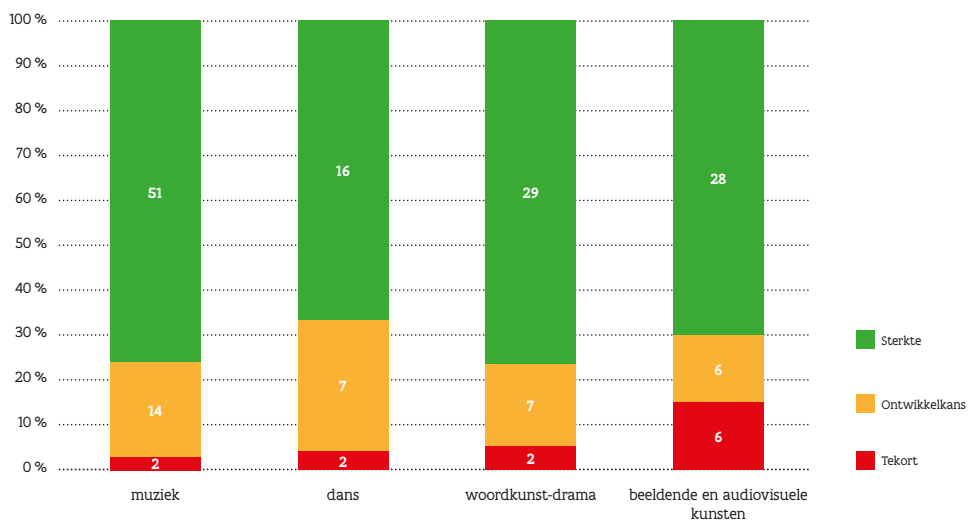


Figuur 63: Onderwijsleerpraktijk in het dko (2018-2019 en 2019-2020) in de domeinen muziek, dans, woordkunst-drama en beeldende en audiovisuele kunsten.

Conclusie

Wat betreft de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in het Vlaamse deeltijds kunstonderwijs stellen we vast dat deze wisselend is. Het leer- en leefklimaat en de materiële leeromgeving is in de meeste onderzoeken kwaliteitsvol. Ook de feedback is doorgaans kwaliteitsvol. De meest opvallende uitdaging ligt in de leerlingenevaluatie. Al zorgt de gehanteerde mildheid ervoor dat dit niet meteen zichtbaar is in de grafieken, toch vormt ook de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelkader een uitdaging.

De onderwijsinspectie stelt vast dat de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in 73% van de gevoerde onderzoeken een sterkte is. In 20% van de onderzoeken leidt de kwaliteit van het onderzochte vak tot een ontwikkelkans en in 7% van de onderzoeken tot een tekort. Wanneer men de resultaten per domein analyseert (zie figuur 64), blijkt dat de verschillen tussen de vier domeinen beperkt zijn. Voor dans valt op dat 29% van de onderzoeken leidt tot een ontwikkelkans. Voor beeldende en audiovisuele kunsten valt op dat 15% van de onderzoeken leidt tot een tekort.



Figuur 64: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de vier domeinen in het dko (2018-2019 en 2019-2020).

6.6 Algemeen besluit

De kwaliteit van de 30 doorgelichte academies tijdens de schooljaren 2018-2019 en 2019-2020 is wisselend. De helft van de academies krijgt een gunstig advies zonder meer. De andere helft vertoont één of meerdere tekorten voor de kwaliteitsontwikkeling en/of voor de onderwijsleerpraktijk in een aantal vakken en/of voor woonbaarheid, veiligheid en hygiëne. Dit algemeen besluit mag niet los gezien worden van de veranderende context waarin het deeltijds kunstonderwijs zich bevindt. De plotse en volledige invoering van een nieuwe structuur, de late goedkeuring van de onderwijsdoelen en leerplannen en de talrijke professionaliseringsnoden noopten het inspectieteam tot mildheid op diverse vlakken.

Zowel qua kwaliteitsontwikkeling (K1 en K3) als qua onderwijsleerpraktijk (U1, U6 en U7) betekent de beoordeling 'volgens de verwachting' dus niet noodzakelijk dat de meeste of alle uitdagingen weggewerkt zijn. De kwaliteitsontwikkeling is in de meeste academies positief te noemen, al signaleren de doorlichtingsteams ook enkele verbeterpunten. Bij 5 van de 30 doorgelichte academies zijn er ernstige werkpunten en is er daardoor een tekort voor kwaliteitsontwikkeling. De werkpunten die de onderwijsinspectie formuleert, hebben vooral betrekking op de systematische evaluatie van de kwaliteit (K4). Het organisatiebeleid (K2) is vaak sterk in de academies.

Hoewel ook de visie en het strategisch beleid (K1) meestal aan de verwachting voldoen, zorgt de veranderende context ten gevolge van het nieuwe decreet ervoor dat academies hier nog best wat ontwikkelwerk hebben. In 37% van de academies verloopt het onderwijskundig beleid nog niet volgens de verwachting. Ook de academies die hier 'volgens de verwachting' zijn ingeschaald, worstelen in de meeste gevallen echter nog met het vastleggen van maatregelen en afspraken over het bereiken of nastreven van de onderwijsdoelen met aandacht voor de verticale en horizontale samenhang. Dit geldt ook voor afspraken en maatregelen wat betreft leerlingenevaluatie. Het is belangrijk om de academies op onderwijskundig vlak verder te versterken en te professionaliseren. Het borgen van sterke punten en bijsturen van zwakke punten voldoet in 73% van de academies.

De onderwijsleerpraktijk is meestal kwaliteitsvol in het deeltijds kunstonderwijs, al is er ook nog groeimarge. Het leer- en leefklimaat (U3) is haast altijd kwaliteitsvol. Ook de materiële leeromgeving (U4) voldoet doorgaans in de bezochte academies. Opvallend is dat de feedback die leerlingen krijgen (U5) voldoet in 82% van de onderzoeken. Tegelijk zorgen de nieuwe onderwijsdoelen voor de uitdaging om het aanbod af te stemmen op het gevalideerd doelenkader (U1). Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2) voldoet meestal, al formuleert de onderwijsinspectie soms werkpunten zoals het meer uitdagend maken van de doelen en het aanbod meer activerend en betekenisvol maken.

In heel veel gevallen detecteert de onderwijsinspectie ook werkpunten op het vlak van het realiseren van een geleidelijke verticale opbouw en van horizontale samenhang. De leerlingenevaluatie (U6) toont, in alle domeinen, de grootste groeimarge. Om de evaluatie meer kwaliteitsvol te maken, adviseren de doorlichtingsteams om haar beter te laten sporen met het aanbod en het gevalideerd doelenkader, om eenduidige beoordelingscriteria te hanteren en te communiceren aan de leerlingen, en om de betrouwbaarheid van de evaluatie verder te optimaliseren. De leereffecten (U7) zijn doorgaans gunstig wat betekent dat de onderwijsleerpraktijk - mits de nodige milde nuance wat betreft het bereiken van de onderwijsdoelen en de leerlingenevaluatie - de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk, het leerlingenwelbevinden en de studieresultaten aantonen dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt.



6.7 Kwaliteitsprofiel

Hieronder presenteert de onderwijsinspectie een sterkte-zwakteprofiel van de academies. Hierin beschouwt men een kwaliteitsaspect als een kracht wanneer in 75% of meer van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan, als een kans wanneer in 50 tot 75% van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan en als een uitdaging wanneer in minder dan 50% van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan.

Dit kwaliteitsprofiel toont welke aspecten in het deeltijds kunstonderwijs doorgaans een uitdaging, kans of kracht zijn. De academies kunnen dit overzicht gebruiken om te kiezen waarop zij prioritair willen inzetten. Maar het belangrijkste criterium voor zulke keuzes blijft de mate waarin acties de ontwikkeling van de lerenden ten goede komen.

	UITDAGING	KANS	KRACHT
Kwaliteitsontwikkeling		<ul style="list-style-type: none"> • Onderwijskundig beleid • Systematische evaluatie van de kwaliteit • Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit • Borgen en bijsturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Visie en strategisch beleid • Organiseatiebeleid
Onderwijsleerpraktijk		<ul style="list-style-type: none"> • Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader • Leerlingenevaluatie • Leereffecten 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod • Leer- en leefklimaat • Materiële leeromgeving • Feedback

Figuur 65: Kwaliteitsprofiel van het deeltijds kunstonderwijs (2018-2019 en 2019-2020).



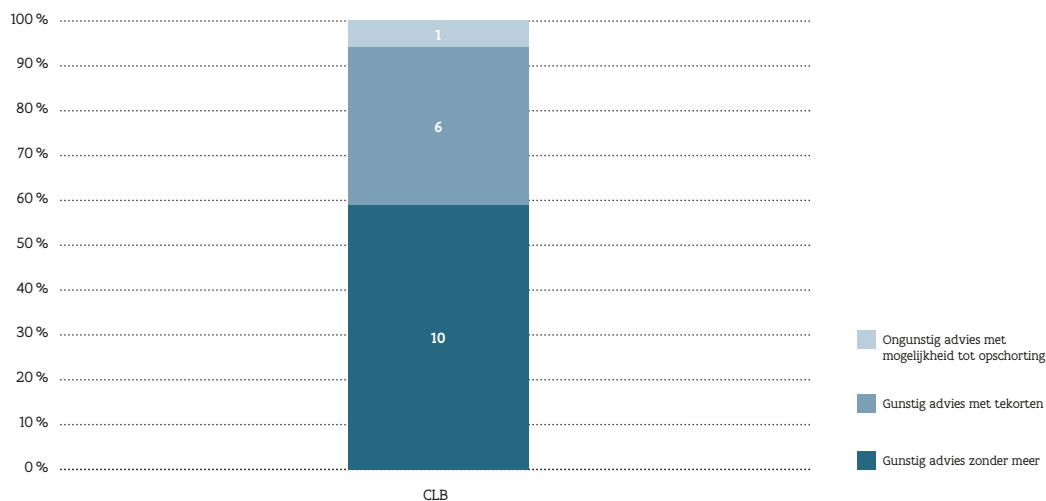
7 Resultaten centra voor leerlingenbegeleiding

7.1 Steekproef

Tijdens het schooljaar 2018-2019 werden negen centra voor leerlingenbegeleiding doorgelicht. Tijdens het schooljaar 2019-2020 werden acht centra doorgelicht. In deze Onderwijsspiegel bespreken we de resultaten van beide schooljaren. In de steekproef van zeventien centra behoren dertien centra (76,47%) tot de gesubsidieerd vrije centra en vier (23,53%) tot de centra van het gemeenschapsonderwijs. In totaal werden vijf centra in de provincie Antwerpen doorgelicht, vier in Oost-Vlaanderen, vier in Vlaams-Brabant, twee in West-Vlaanderen, één in Limburg en één in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

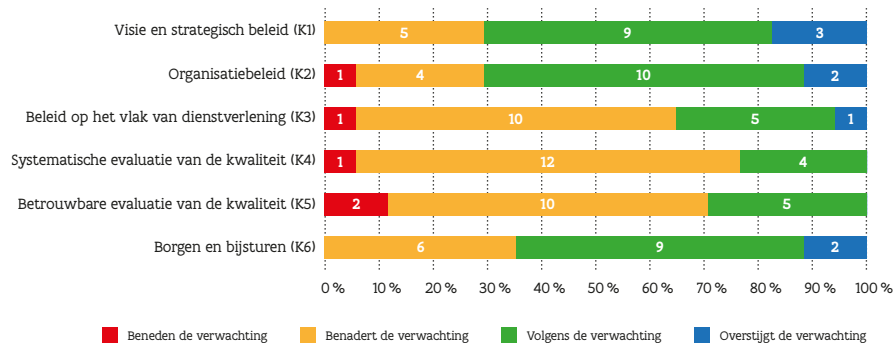
7.2 Adviezen

Bij de doorlichtingen kregen tien van de zeventien centra (58,82%) een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kregen zes centra (35,29%) een gunstig advies waarbij het bestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In één centrum (5,88%) resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies met de mogelijkheid om de procedure tot intrekking van de erkenning niet op te starten. Als voorwaarde geldt dat het bestuur zich extern laat begeleiden om de tekorten weg te werken.



Figuur 66: Adviezen CLB (2018-2020).

7.3 In welke mate ontwikkelen de centra voor leerlingenbegeleiding hun kwaliteit?



Figuur 67: Kwaliteitsontwikkeling in de doorgelichte CLB's (2018-2020).

In het systeemonderzoek staat de kwaliteitsontwikkeling centraal. Meer bepaald onderzoeken de onderwijsinspecteurs in elke doorlichting de visie en het strategisch beleid (K1), het organisatiebeleid (K2), het beleid op vlak van dienstverlening (K3), de systematische evaluatie van de kwaliteit (K4), de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5) en het borgen en bijsturen (K6). De resultaten in dit hoofdstuk beschrijven al deze aspecten van kwaliteitsontwikkeling.

Visie en strategisch beleid

Ongeveer 70 % van de centra (n=12; 70,59 %) komt tegemoet aan de verwachting op vlak van visie en strategisch beleid. Dit houdt in dat deze centra weten wat ze met hun dienstverlening willen bereiken, hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen willen stimuleren, hun signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding willen vormgeven. Ze stemmen hun visie af op hun context, op de eigenheid van de scholen en op de regelgeving. De visie van het centrum vindt breed en zichtbaar ingang in de dienstverlening. De medewerkers zijn gezamenlijk verantwoordelijk om de visie te realiseren en streven naar een kwaliteitsvolle dienstverlening en een maximale tevredenheid van leerlingen, ouders en scholen.

In de centra waar de visie en het strategisch beleid de verwachting benadert (n=5; 29,41%), stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de centra doorgaans wel weten wat ze met hun dienstverlening willen bereiken, maar ze laten kansen liggen om die visie af te stemmen op hun context, de eigenheid van de scholen en op de regelgeving. De signaalfunctie en de consultatieve leerlingenbegeleiding moeten in deze centra

qua visie en strategisch beleid nog vorm krijgen. Daarnaast hebben deze centra een eerder beperkt zicht op hoe ze hun visie willen realiseren. Daardoor vindt de visie van het centrum slechts gedeeltelijk ingang in de dienstverlening. Tot slot stimuleren deze centra de gezamenlijke verantwoordelijkheid om de visie te realiseren, maar in het streven naar een kwaliteitsvolle dienstverlening en een tevredenheid van leerlingen, ouders en scholen laten ze nog een aantal kansen onbenut.

Een belangrijk kwaliteitsaspect waar slechts drie centra aan voldoen is het evalueren en bijsturen van de visie. De meerderheid van de centra evalueert zijn visie niet of niet in een open dialoog met externe partners en stuurt ze niet bij waar nodig.

Organisatiebeleid

De onderwijsinspecteurs schalen het organisatiebeleid van 70,59% van de doorgelichte centra (n=12) als kwaliteitsvol in. Dit betekent dat deze centra een beleid ontwikkelen en voeren, waarbij participatie en dialoog belangrijk zijn. Ze staan open voor externe vragen en verwachtingen en spelen daarop in. Ze stimuleren vernieuwing, reflectie en expertisedeling tussen de medewerkers. Deze centra werken met al hun partners samen om de dienstverlening en de centrumwerking doelgericht te versterken. Ze communiceren daarenboven over de evoluties in hun werking met interne en externe belanghebbenden.

In de centra waar het organisatiebeleid als beneden of benadert de verwachting ingeschaald werd (n=5; 29,41%) blijkt dat de centra openstaan voor participatie en externe vragen en verwachtingen, maar daar beperkt of weinig weloverwogen op inspelen. Daarnaast zijn er nog uitdagingen op het vlak van de innovatieve en lerende organisatiecultuur. De centra benutten nog niet alle kansen om vernieuwingen te implementeren en expertisedeling tussen medewerkers centrumbreed of doeltreffend te stimuleren. Ze werken wel samen met een aantal partners om de dienstverlening en de centrumwerking te versterken. De transparantie of de frequentie van de communicatie over de evolutie in hun werking naar interne en externe belanghebbenden bieden echter ruimte tot verbetering.

In slechts twee centra (11,76%) overstijgt de kwaliteit van het organisatiebeleid de verwachting. In deze centra heerst er een participatieve en innovatieve cultuur en een open communicatieklimaat waarin men medewerkers en externe partners stimuleert om aan de besluitvorming deel te nemen en waarin men gericht is op voortdurende verbetering. Deze centra communiceren frequent, transparant en doelgericht over de evoluties in hun werking.

Beleid op het vlak van dienstverlening

Slecht een derde van de centra (n=6; 35,29%) voldoet aan de kwaliteitsverwachting voor beleid op het vlak van dienstverlening. Deze centra ontwikkelen de kwaliteit van de dienstverlening systematisch en samenhangend en hebben aandacht voor de doeltreffendheid, de doelmatigheid en de continuïteit van de dienstverlening. Ze geven de dienstverlening en de professionalisering samenhangend vorm aan de

hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op centrumoverstijgend niveau en op centrumniveau. Ze ondersteunen hun medewerkers en hebben een of meerdere medewerkers aangewezen voor interne kwaliteitszorg met een doelgerichte opdracht.

In de overige doorgelichte centra (n = 11; 64,71 %) komt het beleid op het vlak van dienstverlening echter nog niet tegemoet aan de verwachting. Deze centra weten soms wel waar ze met hun dienstverlening naar toe willen maar slagen er nog niet in om hun visie om te zetten in een coherent beleid op het vlak van dienstverlening. Ze laten nog kansen liggen om de kwaliteitsontwikkeling van hun dienstverlening consequent voor alle domeinen af te spreken en samenhangend aan te pakken. Ze slagen er nog onvoldoende in om doelgerichte en samenhangende afspraken te maken over de individuele begeleidingen, de toepassing van de werkingsprincipes en de versterking van het schoolteam. Dat zorgt voor onduidelijkheid bij de medewerkers over de manier waarop ze taken en verantwoordelijkheden moeten opnemen om doelgericht en coherent te handelen. De centra duiden één of meerdere medewerkers aan voor de interne kwaliteitszorg, maar de opdracht van die medewerker(s) is in beperkte mate efficiënt of doelgericht ingevuld.

Tot slot blijkt dat de kwaliteitsontwikkeling van het beleid op het vlak van dienstverlening in één doorgelicht centrum de verwachting overstijgt. In dit centrum is er systematisch aandacht voor de doeltreffendheid, de doelmatigheid en de continuïteit van de dienstverlening. Het centrum geeft de dienstverlening, de professionalisering en de kwaliteitszorg samenhangend vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op centrumoverstijgend niveau, centrumniveau, maar ook op (deel)teamniveau en individueel niveau. Het centrum heeft meerdere medewerkers aangewezen voor de interne kwaliteitszorg met een doelgerichte opdracht.

Systematische evaluatie van de kwaliteit

De systematische evaluatie van de kwaliteit beantwoordt in slechts vier centra (23,53 %) aan de verwachting. Deze centra evalueren verschillende aspecten van de centrumwerking systematisch en cyclisch. Ze hebben daarbij nadrukkelijk aandacht voor de doelgerichte evaluatie van de kwaliteit van de dienstverlening.

In de centra (n = 13; 76,47 %) waar de systematische evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting voldoet, is er weinig aandacht voor het systematische en cyclische karakter van de evaluaties en de evaluatie gaat nog onvoldoende over de kwaliteit van de dienstverlening. Er worden evaluaties uitgevoerd maar ze zijn beperkt en worden niet planmatig en regelmatig uitgevoerd. Naar aanleiding van eerdere evaluaties formuleren de centra verbeteracties, maar die verbeteracties worden onvoldoende opgevolgd om er verder op te bouwen. De centra evalueren verschillende aspecten van de centrumwerking, maar laten kansen liggen om de evaluaties te focussen op de kwaliteit van de individuele begeleiding, de versterking van het schoolteam en de samenwerking met de school.

Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit

Slechts vijf van de onderzochte centra (29,4 %) komen tegemoet aan de verwachting voor een betrouwbare evaluatie van de kwaliteit. Deze centra evalueren hun kwaliteit doelgericht op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Ze betrekken relevante partners bij hun evaluaties. Ze besteden daarenboven bij hun evaluaties systematisch aandacht aan de resultaten en effecten van de leerlingenbegeleiding en de professionele samenwerking met de scholen en andere partners en aan de mate waarin de dienstverlening verantwoord en de begeleiding respectvol is. De evaluaties zijn hierdoor betrouwbaar.

In de centra waar de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n=12; 70,6%) zijn de evaluaties weinig doelgericht of relevant. Ze slagen er ook onvoldoende in om de resultaten en effecten systematisch in kaart te brengen. Deze centra benutten niet alle beschikbare kwantitatieve en kwalitatieve bronnen. Ze zijn nog te weinig vertrouwd met gegevens verzamelen, analyseren en betekenis geven. Daarenboven laten ze nog kansen liggen om de evaluaties te onderbouwen door de expertise van relevante partners te betrekken. Hierdoor komt de betrouwbaarheid van de evaluaties in het gedrang.

Borgen en bijsturen

Meer dan 60 % van de centra (n=11; 64,7%) komt tegemoet aan de verwachting voor borgen en bijsturen. In dat geval heeft het centrum zicht op zijn sterke punten en werkpunten. Het bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is. Het centrum ontwikkelt systematisch doelgerichte verbeteracties voor zijn werkpunten.

In de centra waar borgen en bijsturen nog niet aan de verwachting tegemoetkomen (n=6; 35,3%), hebben ze een onvolledig zicht op hun sterke punten en werkpunten. Deze centra laten ook nog kansen liggen om de sterke punten structureel te bewaren en te verspreiden en doelgericht hun werking vanuit de evaluaties bij te stellen.

Tot slot blijkt dat twee centra de verwachting overstijgen. Deze centra houden bij de kwaliteitsontwikkeling sterk rekening met beleidsveranderingen, veranderingen in de werkcontext en nieuwe evoluties.

Conclusie

Wat betreft de kwaliteitsontwikkeling in de doorgelichte centra, ziet de onderwijsinspectie heel wat uitdagingen. Over het algemeen lukt het formuleren van een visie en het uitrollen van strategisch beleid, het voeren van een organisatiebeleid en het borgen en bijsturen behoorlijk. Belangrijke werkpunten zijn het beleid op vlak van dienstverlening en het systematisch en betrouwbaar opvolgen van de kwaliteit. Het beleid laat kansen liggen om hun medewerkers te ondersteunen met doelgerichte en samenhangende

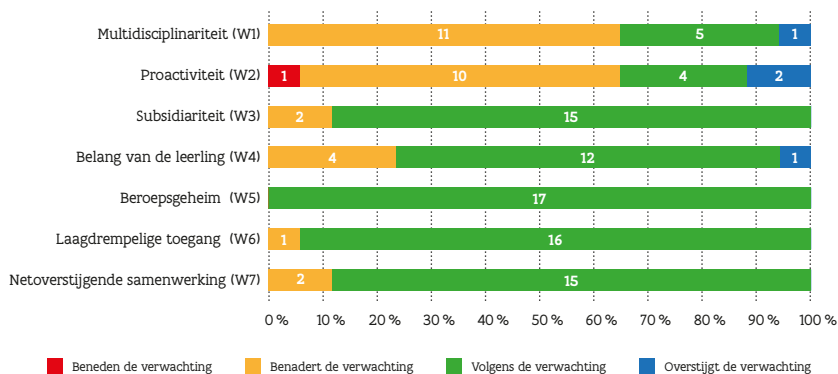
afspraken over de uitvoering van de dienstverlening. Verder sturen ze bij na evaluatie of borgen ze wat goed is, maar de evaluaties waarop ze hiervoor steunen zijn niet steeds systematisch en betrouwbaar. De onderwijsinspectie stelt vast dat de kwaliteitsontwikkeling in vijf centra (29,4%) een sterkte en in vijf centra (29,4%) een ontwikkelkans is. In zeven centra (41,2%) is er echter een tekort voor kwaliteitsontwikkeling.

7.4 In welke mate verstrekt het centrum kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding die tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor CLB-kwaliteit?

Naast het systeemonderzoek, wordt er ook een substantief onderzoek uitgevoerd dat bestaat uit een onderzoek van de werkingsprincipes, een onderzoek van de kernprocessen en een onderzoek van de ondersteunende processen. Binnen het onderzoek van de kernprocessen kan gefocust worden op de aanbodgestuurde leerlingenbegeleiding, de vraaggestuurde leerlingenbegeleiding en het versterken van het schoolteam en dit telkens voor de vier begeleidingsdomeinen. In het onderzoek van de ondersteunende processen kan het gaan om samenwerkingsbeleid of personeels- en professionaliseringsbeleid.

Werkingsprincipes

De werkingsprincipes werden in alle zeventien centra onderzocht en dit aan de hand van zeven ontwikkelingsschalen: multidisciplinariteit (W1), proactiviteit (W2), subsidiariteit (W3), belang van de leerling (W4), beroepsgeheim (W5), laagdrempelige toegang (W6) en netoverstijgende samenwerking (W7).



Figuur 68: Werkingsprincipes in de doorgelichte CLB's (2018-2020).

Multidisciplinariteit

Slechts een derde van de centra (n=6; 35,3%) komt wat betreft multidisciplinariteit tegemoet aan de verwachting. In deze centra respecteren de medewerkers een integrale, multidisciplinaire aanpak. Ze starten voor elke leerling in begeleiding een multidisciplinair dossier op waarin ze zowel de gegevens van de verplichte begeleiding inzake leerplicht, de preventieve gezondheidszorg als de vraag- en aanbodgestuurde begeleidingen up-to-date houden. Ze organiseren daarenboven met alle disciplines een gestructureerd multidisciplinair teamoverleg op basis van transparante criteria, hanteren een afgesproken referentiekader en nemen de conclusies van het overleg op in het dossier.

De centra (n=11; 64,7%) waar multidisciplinariteit nog niet aan de verwachting voldoet, hebben hun visie op multidisciplinair handelen onvoldoende uitgewerkt of vonden hiervoor binnen het voltallige team nog te weinig draagvlak. Door het ontbreken van heldere indicaties om te bepalen welke begeleidingen multidisciplinair overleg vereisen en op welke momenten in het begeleidingstraject, is multidisciplinair handelen in deze centra erg afhankelijk van persoonlijke of teamgebonden werkwijzen. Het ontbreken van een gedragen en uitgewerkte visie heeft ook invloed op de registratie in het multidisciplinair dossier. In deze centra ontbreekt een systematische en zorgvuldige registratie van gegevens uit begeleidingen en conclusies uit teamoverleg. Bovendien slagen deze centra er moeilijk of niet in om alle disciplines bij het multidisciplinair overleg te betrekken. Dit alles heeft gevolgen voor de mate waarin het team samen en vanuit meerdere invalshoeken en deskundigheden verantwoordelijkheid neemt voor een begeleiding.

Eén centrum overstijgt de verwachting en is, door de wijze waarop het multidisciplinair handelen in praktijk brengt, een voorbeeld van goede praktijk. Multidisciplinair denken en handelen is er verankerd in de organisatiestructuur. Teamoverleg wordt georganiseerd op basis van transparante criteria, waarbij een afgesproken referentiekader wordt gehanteerd. De medewerkers staan daardoor samen garant voor een begeleiding die de leerling benadert vanuit een somatische, psychologische, pedagogische en sociale invalshoek. Ze houden de gegevens in het multidisciplinair dossier van de leerling actueel en noteren er ook de conclusies van het multidisciplinair teamoverleg.

Proactiviteit

Het werkingsprincipe proactiviteit vormt net als multidisciplinariteit voor vele centra een uitdaging. Ook hier beantwoorden slechts zes centra (35,3%) aan de verwachting. In deze centra zetten de medewerkers consequent in op het detecteren van risicofactoren voor de vier begeleidingsdomeinen en zijn ze alert voor de signalen van leerlingen en ouders. Vanuit hun expertise hebben de medewerkers een zicht op de begeleidingsbehoeften van de schoolpopulatie en ze gaan daarover in dialoog met de school. Daardoor voorkomt het centrum problemen in het functioneren van leerlingen, levert het een positieve en doeltreffende bijdrage aan hun ontwikkeling en welbevinden en streeft het naar een daling van de individuele zorgvragen.

De centra (n=11; 64,7%) waar proactiviteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, slagen er niet in om systematisch en op de vier begeleidingsdomeinen signalen te detecteren bij leerlingen, ouders en in de scholen. Ze zetten te weinig actief en sensibiliserend in op een proactieve aanpak. Het is bovendien voor de CLB-medewerkers niet altijd duidelijk wat van hen verwacht wordt om te voorkomen dat leerlingen in hun onderwijsdeelname of ontwikkeling vastlopen en zich niet goed voelen op de school. Alert reageren op signalen bij leerlingen en ouders of bij bepaalde (groepen van) leerlingen in de schoolpopulatie, is voor deze centra een werkpunt en daar hoort ook een beter gebruik van beschikbare data en expertise bij. Voor elk van deze centra is het een opgave om in de leeromgeving en de schoolpopulatie gericht risicofactoren te detecteren en vervolgens hierover met de school in dialoog te gaan met het oog op het bereiken van een kwaliteitsvolle brede basiszorg en het verminderen van individuele zorgvragen.

Twee centra (11,7%) overstijgen de verwachting voor proactiviteit, omdat de medewerkers consequent inzetten op het detecteren van risicofactoren en alert zijn voor signalen van leerlingen en ouders. Ze hebben consequent aandacht voor kwetsbare leerlingen en leerlingengroepen en sensibiliseren de scholen op basis van hun expertise en data om in te zetten op kansenbevordering. Door zelf initiatieven te nemen, consequent hun signaalfunctie op te nemen en aanklappend te werken waar nodig, zijn zij een voorbeeld van goede praktijk.

Subsidiariteit

Op twee centra na komen alle centra (n=15; 88,2%) tegemoet aan de verwachting inzake het werkingsprincipe subsidiariteit. De medewerkers van deze centra werken aanvullend ten aanzien van de school en de ouders en kiezen voor de minst ingrijpende vorm van begeleiding. Ze handelen vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid in de leerlingenbegeleiding. Ze gaan in op vragen van leerlingen en ouders en nemen indien nodig de begeleiding op.

Belang van de leerling

Driekwart van de centra (n=13; 76,5%) komt tegemoet aan de verwachting inzake het werkingsprincipe belang van de leerling. In deze centra stellen de medewerkers in hun werking het belang van de leerling centraal. Ze treden op als vertrouwenspersoon voor de leerling en bewaken systematisch hun onafhankelijke positie ten aanzien van de school en de externe hulpverlening. Tijdens het hulpverleningstraject respecteren ze consequent de rechtspositie van de minderjarige in de hulpverlening.

Vier centra (23,5%) voldoen nog niet aan de verwachting om het belang van de leerling centraal te stellen. Deze centra slagen er onvoldoende in om zich systematisch onafhankelijk van de school en externe hulpverleners op te stellen. De jongeren zijn bovendien onvoldoende verzekerd van inspraak en participatie bij het overwegen, opstarten en uitwerken van een begeleidingstraject. Wat in hun belang is, wordt te weinig

in dialoog met hen bepaald. Voor zover jongeren een inbreng hebben, is die niet altijd in het multidisciplinair dossier opgenomen. Deze werkpunten gelden ook voor het betrekken van jonge kinderen.

Eén centrum overstijgt de verwachtingen, omdat hun aanpak consequent het belang van de lerende centraal stelt en CLB-medewerkers hierover steeds actief in dialoog gaan met alle leerlingen, ook met jonge kinderen. De medewerkers treden op als vertrouwenspersonen en bewaken systematisch hun onafhankelijke positie ten aanzien van de school en de externe hulpverlening.

Beroepsgeheim

Alle centra komen tegemoet aan de verwachting inzake beroepsgeheim. Dit betekent dat in al deze centra de medewerkers zich houden aan het beroepsgeheim in het belang van hun vertrouwensrelatie met leerlingen en ouders. Gegevens over leerlingen worden geregistreerd volgens het zorgvuldigheidsprincipe. De medewerkers wisselen met de scholen enkel die gegevens uit die nodig zijn voor de begeleiding en ondersteuning van de leerling. Het gedeeld beroepsgeheim tussen het CLB en andere hulpverleningsinstanties wordt nageleefd en enkel toegepast mits de leerling of de ouders daarmee instemmen.

Laagdrempelige toegang

Op één centrum na beantwoorden alle centra (n=16; 94,1%) aan de verwachting wat betreft het werkingsprincipe laagdrempelige toegang. In deze centra zorgen de medewerkers voor een laagdrempelige toegang voor leerlingen en ouders. Ze informeren leerlingen, ouders en scholen systematisch over hun werking. De informatie is helder en toegankelijk voor alle doelgroepen. Het centrum werkt aanklappend en betreft doelgericht moeilijk bereikbare en kwetsbare doelgroepen bij zijn werking. Het centrum staat garant voor een kosteloze dienstverlening. De medewerkers streven naar een maximale betrokkenheid van leerlingen, ouders, scholen en externe diensten in functie van een kwaliteitsvolle begeleiding en tevredenheid bij de partners.

Netoverstijgende samenwerking

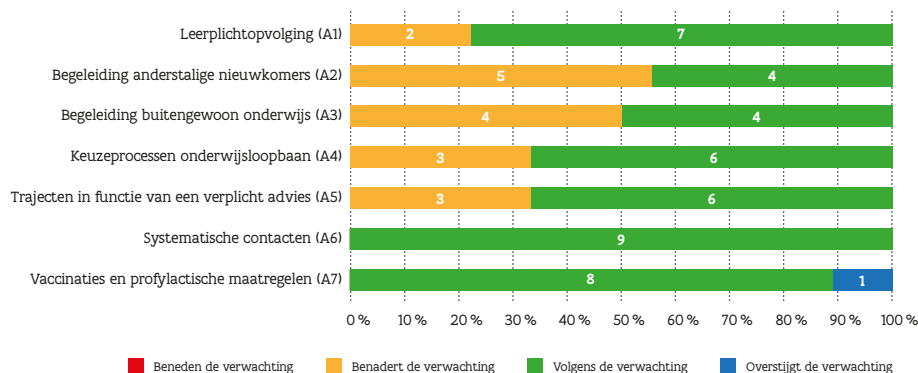
Tot slot beantwoorden vijftien centra (88,2%) aan de verwachting wat betreft het werkingsprincipe netoverstijgende samenwerking. Deze samenwerking bestaat in deze centra uit een bundeling van deskundigheden en is gericht op een efficiënte en gelijkgerichte dienstverlening. De centra dragen op die manier bij tot een positieve profilering van de sector.

Conclusie

Voor de principes waarop de werking in de centra gebaseerd is, zien we een overwegend positief beeld. Enkel de werkingsprincipes multidisciplinariteit en proactiviteit scoren ondermaats. De onderwijsinspectie stelt vast dat de werkingsprincipes in de meerderheid van de centra (n = 12; 70,6%) een sterkte zijn. In drie centra (17,6%) is dit een ontwikkelkans en in twee centra (11,8%) een tekort.



7.5 Aanbodgestuurde leerlingenbegeleiding op de vier begeleidingsdomeinen



Figuur 69: Aanbodgestuurde leerlingenbegeleiding op de vier begeleidingsdomeinen (2018-2020).

De aanbodgestuurde leerlingenbegeleiding op de vier begeleidingsdomeinen werd in negen centra onderzocht. Dit gebeurde aan de hand van zeven ontwikkelingsschalen: leerplichtopvolging (A1), begeleiding anderstalige nieuwkomers (A2), begeleiding buitengewoon onderwijs (A3), keuzeprocessen onderwijsloopbaan (A4), trajecten in functie van een verplicht advies (A5), systematische contacten (A6) en vaccinaties en profylactische maatregelen (A7). De ontwikkelingsschaal begeleiding buitengewoon onderwijs werd in acht centra onderzocht. Eén centrum begeleidt geen scholen buitengewoon onderwijs.

Leerplichtopvolging

De leerplichtopvolging beantwoordt in meer dan driekwart van de centra ($n = 7$; 77,8%) aan de verwachting. In deze centra starten de medewerkers, in overleg met de school, een begeleidingstraject op voor leerlingen die problematisch of veelvuldig afwezig zijn. Ze werken hierbij aanklampend. Ook voor leerlingen die niet (meer) in een school zijn ingeschreven nemen de medewerkers hun taak op. Daardoor voorkomt het centrum doelgericht schooluitval.

Begeleiding anderstalige nieuwkomers

De begeleiding van anderstalige nieuwkomers scoort minder positief. De begeleiding beantwoordt in minder dan de helft van de centra (n=4; 44,4%) aan de verwachting. In deze centra organiseren de medewerkers voor elke anderstalige nieuwkomer, kort na de inschrijving, een contactmoment om de integratie en de participatie in de schoolse context te bevorderen. Verder kan het contact door de leerling gebruikt worden om bezorgdheden en/of problemen met een CLB-medewerker te bespreken. Waar nodig zetten de centra verder hun kernactiviteiten in. Bijvoorbeeld door te voorzien in vraagverheldering, een handelingsgericht diagnostisch traject op te starten of door het schoolteam te versterken via consultatieve leerlingenbegeleiding.

In de vijf centra (55,6%) waar de begeleiding van anderstalige nieuwkomers nog niet aan de verwachting beantwoordt, wordt kort na de inschrijving niet voor elke anderstalige nieuwkomer een contactmoment gepland. Deze centra laten het contact bijvoorbeeld afhangen van een vraag of ze beperken zich tot een contact naar aanleiding van preventieve gezondheidszorg. Daardoor missen ze kansen om tijdig en gericht de kernactiviteiten in te zetten met het oog op de participatie en integratie van anderstalige nieuwkomers in de schoolse context.

Begeleiding buitengewoon onderwijs

De begeleiding in het buitengewoon onderwijs beantwoordt slechts in de helft van de centra aan de verwachting (n=4; 50%). In deze centra zijn de medewerkers op een systematische, planmatige en transparante wijze betrokken bij het overleg in het kader van het handelingsplanmatig werken, het bewaken van veranderende opvoedings- en onderwijsbehoeften, het formuleren van gemotiveerde adviezen bij overgangen of het bepalen van passende maatregelen met het oog op een overstap naar het gewoon onderwijs.

De centra (n=4; 50%) waar de begeleiding buitengewoon onderwijs nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, nemen niet systematisch deel aan het overleg naar aanleiding van het handelingsplanmatig werken. De deelname van CLB-medewerkers aan overleg met de school varieert er naargelang het CLB-team en blijft beperkt. Daardoor laat het centrum kansen liggen om een bijdrage te leveren aan de planmatige ondersteuning van leerlingen buitengewoon onderwijs.

Keuzeprocessen onderwijsloopbaan

Zes centra (66,7%) beantwoorden aan de verwachting inzake keuzeprocessen in de onderwijsloopbaan. In deze centra besteden de medewerkers bijzondere aandacht aan de keuzeprocessen in de onderwijsloopbaan en de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt. Ze organiseren acties inzake studie- en beroepskeuze en verstrekken volledige en objectieve informatie aan de leerlingen.

De centra (n=3; 33,3%) waar dit kernproces nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, staan voor de opgave om voor alle leerlingen van hun werkgebied in een aanbod te voorzien dat garant staat voor een volledige en objectieve informatieverstrekking. Zeker op de scharniermomenten van hun onderwijsloopbaan.

Trajecten in functie van verplichte adviezen

Zes centra (66,7%) beantwoorden aan de verwachting inzake trajecten in functie van verplichte adviezen. In deze centra formuleren de medewerkers, op basis van een gelopen traject met de leerling, de ouders en de scholen, de verplichte adviezen voor leerlingen in de verschillende onderwijsniveaus en in de leertijd. Ze participeren aan de screening voor de inschaling van de leerlingen in het naadloos flexibel traject (NAFT) en volgen de leerlingen verder op.

In de centra (n=3; 33,3%) waar de trajecten die leiden naar verplichte adviezen nog niet aan de verwachting tegemoetkomen, worden ouders en leerlingen niet consequent betrokken bij de voorbereiding op een advies.

Systematische contacten

De kwaliteit van de systematische contacten wordt in alle centra beoordeeld als volgens de verwachting. In al deze centra organiseren de medewerkers de systematische contacten op een kwaliteitsvolle manier. Ze zetten acties op om de leerling te informeren, te adviseren en indien nodig toe te leiden naar een traject op maat. Deze medewerkers stimuleren de participatie van de leerling en de betrokkenheid van de ouders bij het contactmoment. De uitrusting en de infrastructuur ondersteunen in deze centra de systematische contacten en bieden comfort en privacy aan de leerlingen. Voor de systematische contacten die in de school plaatsvinden, maken de medewerkers duidelijke afspraken. Voor leerlingen in huisonderwijs nemen ze hun opdracht op. De medewerkers zijn, tot slot, gericht op het garanderen van gelijke kansen op het vlak van gezondheid, groei en ontwikkeling van de leerlingen.

Vaccinaties en profylactische maatregelen

De kwaliteit van het kernproces vaccinaties en profylactische maatregelen beantwoordt in alle centra waar het onderzocht werd aan de verwachtingen. De medewerkers houden er gericht toezicht op de vaccinatiestatus van alle leerlingen en ze bieden (inhaal)vaccinaties aan. De aanbevelingen van de "Standaard Vaccinaties" worden gevolgd. Om de verspreiding van besmettelijke ziekten tegen te gaan, nemen de medewerkers maatregelen ten aanzien van de leerlingen en het schoolpersoneel of organisatoren van collectief huisonderwijs. Ze bieden systematisch ondersteuning bij het toepassen van die maatregelen. Ze registreren de meldingen van besmettelijke ziekten en volgen de effecten van de maatregelen op.

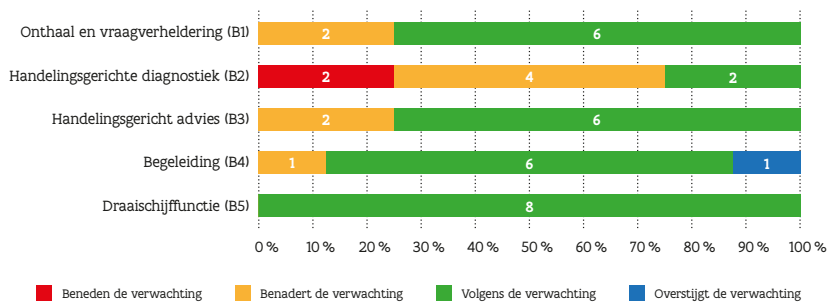
Eén centrum overstijgt de verwachting. De wijze waarop het gezamenlijk en aanklampend werkt op het vlak van vaccinaties en voor de leerlingen hun vaccinatiestatus transparant maakt, is een voorbeeld van goede praktijk.

Conclusie

De kwaliteit van de aanbodgestuurde leerlingenbegeleiding op de vier begeleidingsdomeinen is wisselend in de Vlaamse centra voor leerlingenbegeleiding. De systematische contacten en de vaccinaties en profylactische maatregelen verlopen in alle centra volgens de verwachting. Voor de overige kernprocessen ervaren heel wat centra nog uitdagingen.

De onderwijsinspectie stelt vast dat de aanbodgestuurde leerlingenbegeleiding op de vier begeleidingsdomeinen in de meerderheid van de centra (n=6; 66,7%) een sterkte is. In twee centra (22,2%) is dit een ontwikkelkans en in één centrum (11,1%) een tekort.

7.6 Vraaggestuurde leerlingenbegeleiding op de vier begeleidingsdomeinen



Figuur 70: Vraaggestuurde leerlingenbegeleiding op de vier begeleidingsdomeinen (2018-2020).

De vraaggestuurde leerlingenbegeleiding op de vier begeleidingsdomeinen werd in acht centra onderzocht. Dit gebeurde aan de hand van vijf ontwikkelingsschalen: onthaal en vraagverheldering (B1), handelingsgerichte diagnostiek (B2), handelingsgericht advies (B3), begeleiding (B4) en draaischijffunctie (B5).

Onthaal en vraagverheldering

In driekwart van de centra (n=6, 75%) verloopt het onthaal en de vraagverheldering volgens de verwachting. In deze centra onthalen de medewerkers binnen de vier begeleidingsdomeinen (zorg)vragen van leerlingen, ouders, scholen en andere externen. Samen met de betrokkenen verhelderen ze de vraag door de problemen te inventariseren en te analyseren. Die analyse vormt de basis om oplossingen te verkennen. Het onthaal en de vraagverheldering monden uit in adequate keuzes voor het vervolg van het begeleidingstraject.

Handelingsgerichte diagnostiek

Slechts een kwart van de centra (n=2; 25%) beantwoordt aan de verwachting inzake handelingsgerichte diagnostiek. In deze centra doorlopen de medewerkers doelgericht, cyclisch en flexibel een handelingsgericht diagnostisch traject en handelen in de verschillende fasen volgens de richtlijnen van de Prodia-protocollen. Ze hebben aandacht voor de wisselwerking tussen de leerling en zijn context, de participatieproblemen en sterktes van de leerling. Het diagnostisch traject biedt een adequaat antwoord op de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en op de ondersteuningsbehoeften van ouders en leraren. Na het handelingsgericht diagnostisch traject ondersteunen de medewerkers systematisch het vervolgtraject.

De helft van de centra (n=4; 50%) benadert de verwachting en een kwart van de centra (n=2; 25%) blijft wat handelingsgerichte diagnostiek betreft beneden de verwachting. De Prodia-protocollen zijn in deze centra weinig richtinggevend voor de uitvoering van het handelingsgericht diagnostisch traject. Het doorlopen van de HGD-fasen, intake-, strategie-, onderzoeks-, integratie- en aanbevelings- en adviesfase, verloopt weinig doelgericht, cyclisch en flexibel. Deze centra laten bovendien kansen liggen om alle resultaten van het diagnostisch proces handelingsgericht te vertalen en vervolgtrajecten te ondersteunen.

Centra die beneden de verwachting blijven, moeten bovendien een grote stap zetten op het vlak van multidisciplinair werken doorheen het HGD-traject, zeker op het moment van de strategiefase en de integratie- en aanbevelingsfase. Ze gebruiken bovendien te weinig de beschikbare informatie om tot een betrouwbaar beeld te komen over wat nodig is om de (leer)context beter af te stemmen op de onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften van de leerling en te beslissen over noodzakelijk bijkomend onderzoek. Het is voor deze centra een werkpunt om het HGD-traject zorgvuldiger uit te voeren: onafhankelijk maar tegelijk in samenwerking met de leerling, de ouders, de school en de ondersteuningsnetwerken. De beslissing over het schrijven van een verslag, een gemotiveerd verslag of het voorstellen van een ander vervolgtraject moet onderbouwd zijn en tijdig gebeuren.

Handelingsgericht advies

Het handelingsgericht advies verloopt in driekwart van de centra (n=6; 75%) volgens de verwachting. In deze centra formuleren de medewerkers een handelingsgericht advies dat betrekking heeft op de vier begeleidingsdomeinen. In dat proces worden de actoren actief betrokken. Het handelingsgericht advies richt zich naar de leerling en het schoolteam. De medewerkers formuleren hierin een adequaat antwoord op de (zorg)vraag.

Begeleiding

Op één centrum na verloopt de begeleiding in alle centra (n=7; 87,5%) volgens de verwachting. In deze centra begeleiden de medewerkers leerlingen doelgericht om beter te kunnen omgaan met probleemsituaties. Deze begeleiding bestaat uit professionele en multidisciplinair onderbouwde ondersteuning en wordt in alle begeleidingsdomeinen systematisch opgenomen. Leerlingen en/of ouders worden actief betrokken in het begeleidingsproces. Op die manier slagen de medewerkers erin om een adequaat antwoord op de zorgvragen te formuleren. In één van deze centra is de geboden begeleiding een voorbeeld van goede praktijk.

Draaischijffunctie

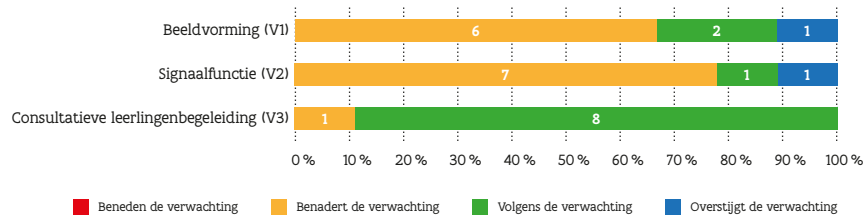
De draaischijffunctie beantwoordt in alle acht centra aan de verwachting. In deze centra verwijzen de medewerkers de leerling gericht door naar de meest passende hulpverlening. Ze zorgen voor een warme toeleiding, coördineren de samenwerking en koppelen terug naar de school. Ze doen indien nodig een aanvraag voor meer ingrijpende hulp en waken over de hulpcontinuïteit. Bij verontrustende situaties melden de medewerkers de leerling aan bij een gemandateerde voorziening en volgen ze de leerling systematisch op. Ze treden doortastend op bij crisissituaties en doen een beroep op het crisismeldpunt.

Conclusie

De kwaliteit van de vraaggestuurde leerlingenbegeleiding op de vier begeleidingsdomeinen is in de Vlaamse centra voor leerlingenbegeleiding overwegend goed. Enkel de handelingsgerichte diagnostiek vormt in de meerderheid van de centra een uitdaging.

De onderwijsinspectie stelt vast dat de vraaggestuurde leerlingenbegeleiding op de vier begeleidingsdomeinen in de helft van de centra (n=4; 50%) een sterkte is. In drie centra (37,5%) is dit een ontwikkelkans en in één centrum (12,5%) een tekort.

7.7 Versterken van het schoolteam op de vier begeleidingsdomeinen



Figuur 71: Versterken van het schoolteam op de vier begeleidingsdomeinen (2018-2020).

Het versterken van het schoolteam op de vier begeleidingsdomeinen werd in negen centra onderzocht. Dit gebeurde aan de hand van drie ontwikkelingschalen: beeldvorming (V1), signaalfunctie (V2) en consultatieve leerlingenbegeleiding (V3).

Beeldvorming

De kwaliteit van de beeldvorming komt slechts in drie centra (33,3%) tegemoet aan de verwachting. In deze centra kennen de medewerkers de context en de leerlingpopulatie van de scholen die zij begeleiden. Ze hebben een duidelijk zicht op de mogelijkheden en ondersteuningsnoden van het schoolteam binnen de vier begeleidingsdomeinen. De verzamelde gegevens zijn accuraat, actueel, overzichtelijk en toegankelijk. De medewerkers gebruiken die gegevens systematisch om de signaalfunctie op te nemen en het schoolteam te versterken in functie van een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding. In één centrum is de beeldvorming een voorbeeld van goede praktijk.

De centra (n=6; 66,7%) waar de kwaliteit van de beeldvorming nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, hebben een beperkt zicht op de context- en leerlinggegevens en op de leerlingenbegeleiding in de scholen van het werkgebied. De verzameling van gegevens komt weinig systematisch tot stand en er zijn hiaten. Beschikbare informatie is te weinig overzichtelijk, actueel en toegankelijk om doelgericht en schoolspecifiek met de signaalfunctie en de versterking van het schoolteam aan de slag te gaan. Eén centrum overstijgt de verwachting en is een voorbeeld van goede praktijk omdat het systematisch gegevens verzamelt waarmee ze voor de vier begeleidingsdomeinen peilen naar de ondersteuningsnoden van de leerlingen en het schoolteam. Deze gegevens zijn actueel en toegankelijk en ze worden gebruikt om met de scholen af te spreken hoe CLB-medewerkers kunnen bijdragen aan het versterken van de leerlingenbegeleiding en met welke prioriteiten, gelet op de specifieke situatie in de school.

Signaalfunctie

Het opnemen van de signaalfunctie vormt eveneens voor heel wat centra een uitdaging. In slechts twee centra (22,2%) beantwoordt de signaalfunctie aan de verwachting. In deze centra brengen de medewerkers op vraag van de school of op eigen initiatief vanuit hun signaalfunctie hun expertise in. Ze signaleren systematisch problemen of onregelmatigheden met betrekking tot de schoolpopulatie of de leerlingenbegeleiding. Daardoor streven medewerkers er consequent naar om de brede basiszorg op de school te versterken. In één van beide centra is de signaalfunctie een voorbeeld van goede praktijk.

In de centra (n=7; 77,8%) waar de kwaliteit van de signaalfunctie nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, ontbreekt het aan een duidelijke visie op de rol van de signaalfunctie binnen het geheel van de dienstverlening en op de organisatie en uitvoering ervan. Daardoor wordt de signaalfunctie niet consequent opgenomen en voldoet het onvoldoende aan de kwaliteitsverwachting. Van de signaalfunctie wordt verwacht dat het bijdraagt aan het versterken van de brede basiszorg in de scholen waarmee het centrum samenwerkt. Deze centra laten kansen liggen om dat effect te bereiken.

Eén centrum overstijgt de verwachting omdat het met de scholen van het werkgebied samenwerkt op basis van een visie die de scholen in hun kracht zet. Bovendien is de samenwerking niet enkel afgestemd met de school maar ook met de pedagogische begeleiding of andere onderwijspartners. Dat bevordert een signaalfunctie die bijdraagt aan het versterken van de brede basiszorg.

Consultatieve leerlingenbegeleiding

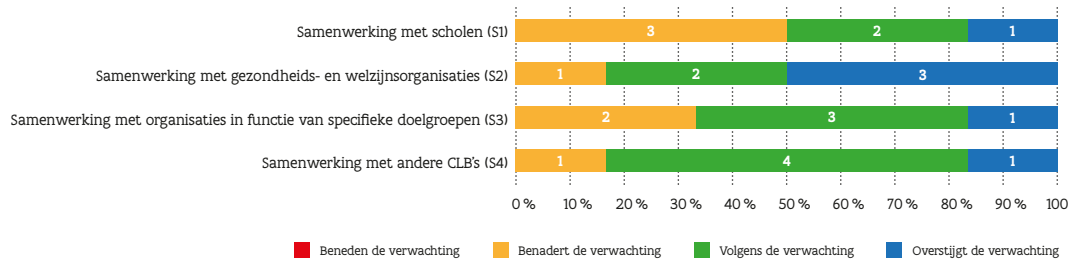
De consultatieve leerlingenbegeleiding verloopt in acht van de negen centra (88,9%) volgens de verwachting. In deze centra ondersteunen de medewerkers het schoolteam bij de aanpak van problemen bij individuele leerlingen of bij een groep van leerlingen. Ze nemen de consultatieve leerlingenbegeleiding systematisch op naar aanleiding van een vraag van de school en op eigen initiatief bij terugkerende problemen met leerlingen. Zo versterken medewerkers er consequent de leraren bij de invulling en uitvoering van de verhoogde zorg op de vier begeleidingsdomeinen.

Conclusie

Het versterken van het schoolteam op de vier begeleidingsdomeinen vormt in de Vlaamse centra voor leerlingenbegeleiding een werkpunt. Zowel de beeldvorming als de signaalfunctie voldoen in de meerderheid van de doorgelichte centra niet aan de verwachting. Dit in tegenstelling tot de consultatieve leerlingenbegeleiding. Het betekent dat er nog vooral nog vooruitgang te boeken is op het vlak van de versterking van de brede basiszorg in de scholen.

De onderwijsinspectie stelt vast dat het versterken van het schoolteam op de vier begeleidingsdomeinen in de meerderheid van de centra (n=6; 66,7%) een ontwikkelkans is. In één centrum (11,1%) is dit een tekort. In slechts twee centra (22,2%) is dit een sterkte.

7.8 Samenwerkingsbeleid



Figuur 72: Samenwerkingsbeleid (2018-2020).

Het ondersteunend proces samenwerkingsbeleid werd in zes centra onderzocht. Dit gebeurde aan de hand van vier ontwikkelingsschalen: samenwerking met scholen (S1), samenwerking met gezondheids- en welzijnsorganisaties (S2), samenwerking met organisaties in functie van specifieke doelgroepen (S3) en samenwerking met andere CLB's (S4).

Samenwerking met scholen

De samenwerking met scholen verloopt in de helft van de centra ($n=3$; 50,0%) volgens de verwachting. Deze centra werken doelgericht en planmatig samen met de scholen. Ze vertrekken voor de samenwerking vanuit een onderbouwd zicht op de leerlingenpopulatie en frequent voorkomende zorgvragen. Op basis daarvan zetten de centra in op schoolspecifieke afspraken en maatgerichte acties. Ze evalueren de samenwerking met de scholen systematisch en sturen de samenwerking doelgericht bij. Medewerkers krijgen ondersteuning voor het doelmatig versterken van het schoolteam en de individuele leerlingenbegeleiding. In één van deze drie centra is de samenwerking met scholen een voorbeeld van goede praktijk.

In de centra ($n=3$; 50,0%) waar de samenwerking met scholen nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, zijn de doelgerichtheid, planmatigheid en evaluatie ondermaats. De acties en prioriteiten van het centrum sluiten daardoor te weinig aan bij een betrouwbaar en onderbouwd beeld van de noden van de leerlingen en van het schoolteam. Het ontbreekt in die centra aan aandacht voor de efficiëntie en kwaliteit waarmee ze met de school aan leerlingenbegeleiding samenwerken. De input voor evaluatie en bijsturing is daardoor beperkt en de evaluatie richt zich vooral op de organisatorische aspecten van de samenwerking in plaats van op de kwaliteit van de samenwerking en de effecten ervan voor de leerlingen en het schoolteam.

Samenwerking met gezondheids- en welzijnsorganisaties

De samenwerking met gezondheids- en welzijnsorganisaties beantwoordt op één centrum na in alle centra (n=5; 83,3%) aan de verwachting. In drie van deze centra is de samenwerking zelfs een voorbeeld van goede praktijk. Deze vijf centra organiseren vanuit een duidelijk zicht op de hulpvragen en op de welzijns- en gezondheidsorganisaties in de regio doelgerichte samenwerkingsverbanden. Deze centra doen dat voor de vier begeleidingsdomeinen met het oog op het versterken van de individuele leerlingenbegeleiding. Ze volgen de ontwikkelingen binnen de hulpverlening gericht op en implementeren ze in de centrumwerking. Daardoor nemen ze hun draaischijffunctie en opdracht als brede instap volwaardig op.

Samenwerking met organisaties in functie van specifieke doelgroepen

De samenwerking met organisaties in functie van specifieke doelgroepen komt in vier van de zes centra (66,7%) tegemoet aan de verwachting. Deze centra werken systematisch samen met organisaties die zich richten op kansengroepen en anderstaligen met het oog op een laagdrempelige toegang tot de dienstverlening. Ze participeren daarenboven actief aan samenwerkingsverbanden die gericht zijn op het voorkomen van schooluitval en op het stimuleren van kleuterparticipatie. In één van deze vier centra is de samenwerking met organisaties in functie van specifieke doelgroepen een voorbeeld van goede praktijk.

Samenwerking met andere CLB's

De samenwerking met andere centra voor leerlingenbegeleiding beantwoordt op één centrum na in alle centra (n=5; 83,3%) aan de verwachting. Deze centra werken op een systematische en actieve wijze samen met andere centra om een uniforme en efficiënte dienstverlening te garanderen. Ze werken daarnaast actief mee aan centrumoverstijgende initiatieven. In één van deze drie centra is de samenwerking met andere centra een voorbeeld van goede praktijk.

Conclusie

De centra voor leerlingenbegeleiding zijn de schakel tussen onderwijs en welzijn. Deze positie brengt een veelheid aan contacten en samenwerkingsverbanden met zich mee. Er is een verschil tussen de kwaliteit van de samenwerking met gezondheids- en welzijnsorganisaties en de kwaliteit van de samenwerking met scholen. In de helft van de centra (n=3; 50,0%) is het samenwerkingsbeleid een ontwikkelkans. In twee centra (33,3%) is dit een sterkte en in één centrum (16,7%) een tekort.

7.9 Algemeen besluit

De kwaliteit van de meerderheid van de doorgelichte centra is goed. De meeste centra beantwoorden voor heel wat aspecten aan de verwachting. In ruim een derde van de doorgelichte centra zijn er weg te werken tekorten. De sterktes en de werkpunten vatten we hieronder per ontwikkelingsschaal samen.

In 2000 introduceerde de overheid via regelgeving systematische *kwaliteitszorg* in de centra voor leerlingbegeleiding. Tot op vandaag blijven er echter verschillen tussen centra in de mate waarin ze zelf de kwaliteit bewaken. Bovendien zijn niet alle aspecten van interne kwaliteitszorg even sterk ontwikkeld. Terwijl visie, strategisch beleid en organisatiebeleid over het algemeen sterk zijn, blijft het nog vaak een werkpunt voor de centra om het beleid op het vlak van de dienstverlening kwaliteitsvol uit te werken. Het is bijvoorbeeld onduidelijk hoe, wanneer en op basis van welke vaststellingen het centrumbeleid aan het personeel richtlijnen en feedback geeft over de doelgerichtheid waarmee CLB-medewerkers taken en verantwoordelijkheden uitvoeren en met respect voor de werkingsprincipes handelen. Bovendien is het onduidelijk hoe ze tot samenhangende en passende afspraken komen in scholen die erg van elkaar verschillen wat context, brede basiszorg en verhoogde zorg betreft. Ook het systematisch en betrouwbaar opvolgen van de kwaliteit van uiteenlopende processen is nog niet overal verworven. Als processen worden geëvalueerd, dan volgt er meestal een bijsturing als dat nodig is en zijn er maatregelen om wat goed is, te borgen.

De *werkingsprincipes* lopen als een rode draad door de werking van de centra. Ze verwijzen naar kwaliteitsverwachtingen op het vlak van houding, interactie en samenwerking. Over het algemeen zijn de verschillende werkingsprincipes verworven. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de manier waarop opdrachten worden voorbereid en begeleidingen worden uitgevoerd. De resultaten blijven echter ondermaats wat betreft het proactief en multidisciplinair handelen. Deze twee werkingsprincipes blijken voor meerdere centra moeilijk te realiseren of vol te houden, hoewel ze belangrijk zijn voor de mate waarin er doelgroepgericht, anticiperend en professioneel wordt gehandeld.

Aanbodgestuurde leerlingbegeleiding komt systematisch op de agenda van de centra. De voorspelbaarheid en regelmaat die hiermee samenhangt, verzekert echter niet dat elke aanbodgestuurde leerlingbegeleiding even sterk uit de hoek komt. Het aanbod op het vlak van preventieve gezondheidszorg is sterk in alle doorgelichte centra en voor zowel de systematische contacten als voor de vaccinaties en profylactische maatregelen. Het eerste contactmoment kort na de inschrijving van anderstalige nieuwkomers is daarentegen voor meerdere centra nog een werkpunt. Dat geldt evenzeer voor de verdere ontwikkeling van de kwaliteit van de begeleiding in het buitengewoon onderwijs en voor trajecten waarvoor de centra verplicht advies geven. In het buitengewoon onderwijs gaat het dan vooral over het vinden van een systematische en complementaire aansluiting op de handelingsplanmatige aanpak van de begeleiding van de leerling. Voor alle verplichte adviezen in het leerplichtonderwijs geldt dat een meer proactieve en participatieve benadering het advies en het traject dat hierop voorbereidt, zou versterken.

De centra hebben in hun samenwerking met de scholen een werkwijze uitgebouwd waarbij ze terugvallen op vragen en meldingen van scholen en soms ook van ouders en andere partners. Deze *vraaggestuurde werking* bepaalt in belangrijke mate de agenda van de CLB-medewerkers en de organisatie van de centra. De centra staan over het algemeen sterk wat betreft het onthalen van een vraag en de begeleiding en samenwerking met welzijn die hier eventueel op volgt. Ze slagen er meestal in om een brug te slaan tussen de individuele begeleiding en het handelen van de leraar en leerling in de leeromgeving. Het verloop van een handelingsgericht diagnostisch traject bereikt echter veel minder vaak het verwachte kwaliteitsniveau. Hoewel er hiervoor protocollen zijn afgesproken, blijkt een consequente toepassing van de richtlijnen nog niet altijd verworven. Daardoor blijft de aandacht voor de wisselwerking tussen de leerling en zijn context nog te vaak ondermaats en krijgen uitdagingen op het vlak van participatie en afstemming op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften nog onvoldoende een adequaat antwoord in samenwerking met ouders, leraren en andere partners.

Tijdens het onderzoek van de *versterking van het schoolteam* bekijken de onderwijsinspecteurs drie aspecten: de beeldvorming, de signaalfunctie en de consultatieve leerlingenbegeleiding. De consultatieve leerlingenbegeleiding komt hier als sterkste onderdeel naar voor. Via de consultatieve leerlingenbegeleiding streven de CLB-medewerkers naar het versterken van de verhoogde zorg in de schoolcontext. De versterking van de brede basiszorg via de signaalfunctie blijkt echter nog vaak een werkpunt. Er wordt niet in elke school en op systematische wijze initiatief genomen om de signaalfunctie te gebruiken en het ontbreekt hierbij aan doelgerichtheid. Doelgerichtheid is bovendien moeilijk te bereiken omdat hiervoor een sterke beeldvorming nodig is en ook op dat vlak liggen er nog heel wat kansen om de accuraatheid, overzichtelijkheid en toegankelijkheid van gegevens over de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding in een school te verbeteren.

De positie van het CLB in het landschap van onderwijs, welzijn, gezondheid ... maakt het uitbouwen van meerdere *samenwerkingsverbanden* noodzakelijk. Al naargelang de partner is er een verschil in de mate waarin de centra op dit vlak al voldoen aan de verwachtingen. De samenwerking met gezondheids- en welzijnsorganisaties en met andere centra voldoet vaker aan de verwachtingen dan de samenwerking met scholen. Doelgericht en planmatig met scholen samenwerken, vormt voor een aantal centra en scholen nog een werkpunt. Deze centra en scholen komen moeilijk tot schoolspecifieke afspraken en acties.

De onderwijsinspectie nodigt de lezer uit om de resultaten op de verschillende ontwikkelingsschalen niet enkel per schaal te bekijken. Het loont de moeite om na te denken over de samenhang tussen bepaalde resultaten en hierover te reflecteren tegen de achtergrond van de actuele context in onderwijs.

De versterking van het schoolteam (beeldvorming, signaalfunctie) is bijvoorbeeld een werkpunt, net zoals proactief met de school samenwerken en in samenwerking met verschillende betrokken partners tot een handelingsgericht diagnostisch traject komen. Activiteiten die vooral voortvloeien uit meldingen (bv. onthaal en vraagverheldering, begeleiding, draaischijffunctie) zijn daarentegen een kracht. Op dat vlak verloopt de samenwerking tussen de school en het CLB meestal volgens het principe van de subsidiariteit. Ook de consultatieve leerlingenbegeleiding die vaak met dit systeem van (individuele) meldingen samenhangt, is doorgaans sterk aanwezig. Op basis van deze bundeling van resultaten, ontstaat de vraag of de

centra op de eerste plaats georganiseerd zijn om individuele hulpverlening aan te bieden in relatie tot een onderwijscontext. En als dat het geval is, ligt daar dan de verklaring voor de vaststelling dat een proactieve aanpak en de versterking van het schoolteam in meerdere centra een werkpunt is en dat het zich in de samenwerking met de scholen minder ontwikkelde? Gelet op de huidige onderwijscontext roept dat bovendien de vraag op of de centra klaar zijn om de kwaliteit van de brede basiszorg vanuit hun opdracht mee op te volgen en te versterken. Ook voor groepen die door omstandigheden in hun leef- en leersituatie meer dan andere leerlingen kwetsbaar zijn? Wat kan dit bovendien betekenen voor de keuzes die een centrum maakt met het oog op het versterken van het beleid op het vlak van dienstverlening?

Een andere uitnodiging tot reflectie. De preventieve gezondheidszorg kan terugvallen op standaarden (protocollen) om tot betrouwbare vaststellingen en adviezen te komen. De doorlichtingsresultaten voor preventieve gezondheidszorg zijn over de hele lijn positief. Voor de handelingsgerichte diagnostiek is er ook voor houvast gezorgd door in protocollen met richtlijnen en ondersteuning te voorzien. Toch zien we voor de handelingsgerichte diagnostiek nog heel wat uitdagingen en zelfs werkpunten. Wat verklaart deze uiteenlopende resultaten? Ligt het aan de afbakening van de opdracht preventieve gezondheidszorg? Aan de al langer opgebouwde traditie wat het werken met standaarden betreft? Is de bereidheid en de bekwaamheid om volgens de richtlijnen van een standaard te handelen in de preventieve gezondheidszorg sterker? Is de toepassing van een standaard minder complex in de preventieve gezondheidszorg? Deze reflectie doet ons bovendien nadenken over de mogelijkheden en beperkingen van standaarden als instrument voor het bevorderen van de kwaliteit van de dienstverlening en over de randvoorwaarden om een standaard consequent en professioneel toe te passen.

7.10 Kwaliteitsprofiel

Hieronder presenteert de onderwijsinspectie een sterkte-zwakteprofiel van de doorgelichte centra voor leerlingenbegeleiding. Hierin beschouwt men een kwaliteitsaspect als een kracht wanneer in 75 % of meer van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan, als een kans wanneer in 50 tot 75 % van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan en als een uitdaging wanneer in minder dan 50% van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan.

Dit kwaliteitsprofiel illustreert dat de centra doorgaans voor heel wat uitdagingen staan. Centra en begeleiders kunnen dit kwaliteitsprofiel hanteren voor het maken van weloverwogen keuzes om hun dienstverlening te versterken.

	UITDAGING	KANS	KRACHT
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Beleid op het vlak van dienstverlening • Systematische evaluatie van de kwaliteit • Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> • Visie en strategisch beleid • Organisatiebeleid • Borgen en bijsturen 	
Werkingsprincipes	<ul style="list-style-type: none"> • Multidisciplinariteit • Proactiviteit 		<ul style="list-style-type: none"> • Subsidiariteit • Belang van de leerling • Beroepsgeheim • Laagdrempelige toegang • Netoverstijgende samenwerking
Aanbodgestuurde leerlingenbegeleiding	<ul style="list-style-type: none"> • Begeleiding anderstalige nieuwkomers 	<ul style="list-style-type: none"> • Begeleiding buitengewoon onderwijs • Keuzeprocessen onderwijsloopbaan • Trajecten in functie van verplichte adviezen 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerplichtopvolging • Systematische contacten • Vaccinaties en profylactische maatregelen
Vraaggestuurde leerlingenbegeleiding	<ul style="list-style-type: none"> • Handelingsgerichte diagnostiek 		<ul style="list-style-type: none"> • Onthaal en vraagverheldering • Handelingsgericht advies • Begeleiding • Draaischijffunctie
Versterken van het schoolteam	<ul style="list-style-type: none"> • Beeldvorming • Signaalfunctie 		<ul style="list-style-type: none"> • Consultatieve leerlingenbegeleiding
Samenwerkingsbeleid		<ul style="list-style-type: none"> • Samenwerking met scholen • Samenwerking met organisaties in functie van specifieke doelgroepen 	<ul style="list-style-type: none"> • Samenwerking met gezondheids- en welzijnsorganisaties • Samenwerking met andere CLB's

Figuur 73: Kwaliteitsprofiel van de doorgelichte CLB's (2018-2020).





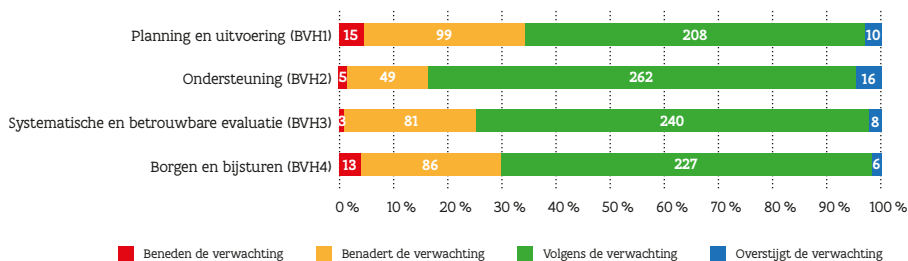
8 In welke mate voeren instellingen een doeltreffend beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne?

In dit onderdeel wordt de onderzoeksvraag beantwoord: "In hoeverre voeren instellingen een doeltreffend beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne?". Of met andere woorden: "In welke mate beschikken de instellingen over een dynamisch risicobeheersingssysteem?".

In het schooljaar 2019-2020 werden in totaal 332 onderwijsinstellingen doorgelicht (bao, so, bubao, buso, dko, clb en vwo). Tijdens elke doorlichting hebben de onderwijsinspecteurs aandacht voor het beleid inzake bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH). De doorlichtingsteams brengen de doeltreffendheid van het beleid in kaart aan de hand van vier ontwikkelingsschalen: planning en uitvoering (BVH1), ondersteuning (BVH2), systematische en betrouwbare evaluatie (BVH3) en borgen en bijsturen (BVH4). Vervolgens worden de vier BVH-schalen samengevat in tekorten, ontwikkelkansen of sterke punten.

Tijdens elke doorlichting komen drie van de volgende negen processen in de doorlichtingsfocus (de instelling kiest één proces, de onderwijsinspectie kiest twee processen): (1) elektriciteit, (2) gebouwen en onderhoud, (3) noodplanning, (4) ongevallen en hulpverlening, (5) onthaal, aankoop en controle van arbeidsmiddelen, (6) producten met gevaarlijke eigenschappen, (7) valgevaar en toegankelijkheid, (8) verwarming en (9) voedselveiligheid. De meest onderzochte processen in het schooljaar 2019-2020 zijn verwarming (in 222 instellingen), valgevaar en toegankelijkheid (in 196 instellingen) en noodplanning (in 159 instellingen).

De inschalingen voor de 332 doorgelichte instellingen worden weergegeven in figuur 74.



Figuur 74: Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in alle 332 doorgelichte instellingen (2019-2020).

Voor de *planning en uitvoering* (BVH1) stellen de doorlichtingsteams vast dat 66% van de instellingen tegemoetkomt aan de verwachting. Die instellingen nemen systematisch maatregelen en plannen systematisch acties om risico's en schade te voorkomen of te beperken. Ze nemen deze acties op in het globaal preventieplan en in het jaaractieplan. De geplande acties worden systematisch uitgevoerd. Wanneer de instellingen de acties niet op korte termijn kunnen uitvoeren, nemen ze doeltreffende compenserende maatregelen.

De doorlichtingsteams stellen vast dat 33% van de instellingen nog niet aan de verwachting tegemoetkomen. Het gaat om 99 instellingen die 'benadert de verwachting' scoren en 15 instellingen die 'beneden de verwachting' scoren. In deze instellingen zijn er werkpunten op het vlak van een functioneel globaal preventieplan en jaaractieplan, de uitvoering ervan of het nemen van tijdelijke compenserende maatregelen. De planningsdocumenten zijn niet altijd voldoende concreet (zoals vereist door de regelgeving o.a. in de Codex welzijn op het werk), geüpdatet en op elkaar afgestemd. Die documenten worden niet als dynamische plannings- en opvolgingsdocumenten gebruikt voor een kwaliteitsvolle risicobeheersing. In heel wat van deze instellingen wijzen de aanslepende tekorten op onvoldoende daadkracht om tot een doeltreffend BVH-beleid te komen.

Voor de *ondersteuning* (BVH2) voldoen 84% van de instellingen aan de verwachting. Het beleid ondersteunt er de planning, de uitvoering en de evaluatie van de maatregelen en acties. Die instellingen voorzien planmatig in financiële, materiële en personele middelen.

In de 54 instellingen (16%) waar de ondersteuning nog niet tegemoetkomt aan de verwachting zijn de financiële en/of personele middelen om een doeltreffend BVH-beleid te voeren niet in verhouding tot de noden. In deze instellingen slaagt de interne preventiedienst er niet in om al het werk naar behoren te plannen en uit te voeren. In enkele instellingen zijn er onvoldoende financiële middelen om gevaarlijke situaties aan te pakken, op korte en/of lange termijn.

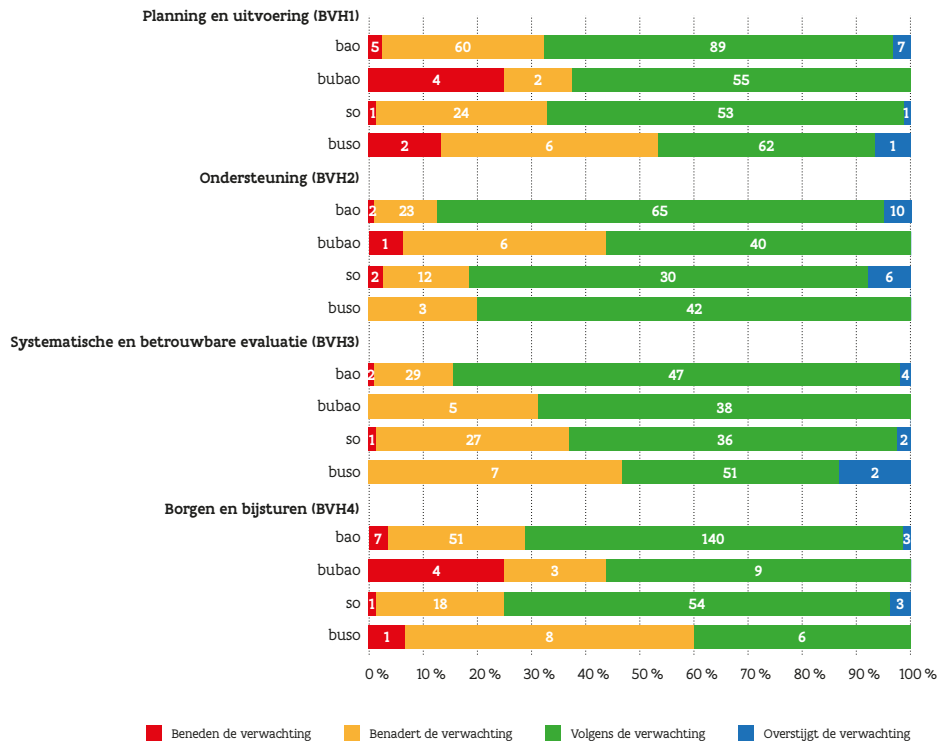
Op het vlak van *systematische en betrouwbare evaluatie* (BVH3) voldoen 75% van de instellingen aan de verwachting. Die instellingen maken doeltreffend gebruik van diverse bronnen om de kwaliteit van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne te evalueren. Ze betrekken relevante partners (zoals externe deskundigen) bij de evaluaties. Hierdoor zijn de evaluaties doorgaans betrouwbaar.

In de instellingen waar de evaluaties nog onvoldoende systematisch en betrouwbaar zijn (25%), stellen de onderwijsinspecteurs vast dat niet alle processen in de doorlichtingsfocus doeltreffend geëvalueerd worden. Verslagen van (externe) deskundigen ontbreken of worden genegeerd. Door het ontbreken van onder meer risicoanalyses, keuringen, indiensttellings- en/of controleverslagen ontstaan er blinde vlekken in het veiligheidsbeleid. Tot slot verzaken enkele instellingen aan de verplichting om een jaarlijkse rondgang door de interne dienst te organiseren.

Het *borgen en bijsturen* (BVH4) komt in 70% van de onderzochte instellingen tegemoet aan de verwachting. Dat houdt in dat de instelling zicht heeft op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is en ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

In de overige instellingen (30%) zijn er nog verschillende verbeterpunten voor het borgen en bijsturen. Bijgestelde en nieuwe acties worden niet altijd opgenomen in het jaaractieplan of in het globaal preventieplan. Die instellingen bewaren en verspreiden daardoor niet altijd wat goed is. Ze laten kansen liggen om hun werking vanuit systematische evaluaties bij te stellen en zo de veiligheid en het welzijn van de teamleden en de leerlingen te garanderen.

8.1 Beleid op het vlak van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne: bao, bubao, so en buso



Figuur 75: Woonbaarheid, veiligheid en hygiëne in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs en het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs (2019-2020).

In deze paragraaf bespreken we de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de 201 scholen voor gewoon basisonderwijs, de 16 scholen voor buitengewoon basisonderwijs, de 76 scholen gewoon secundair onderwijs (met inbegrip van het dbso) en de 15 scholen buitengewoon secundair onderwijs.

De onderwijsinspectie stelt vast dat er verschillen zijn tussen de onderwijsniveaus voor wat betreft de doeltreffendheid van het BVH-beleid (zie figuur 75).

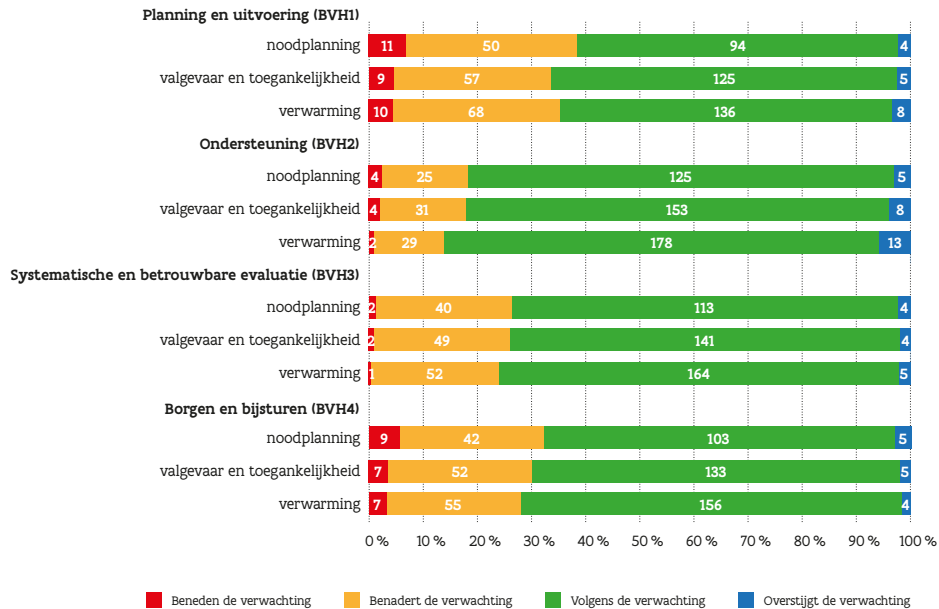
Het *gewoon basisonderwijs* voldoet grotendeels aan de verwachtingen wat de doeltreffendheid van het BVH-beleid betreft (68% voor BVH1, 88% voor BVH2, 85% voor BVH3 en 71% voor BVH4).

In de zestien doorlichtingen in het *buitengewoon basisonderwijs* waren er in 2019-2020 meer bezorgdheden over de doeltreffendheid van het BVH-beleid. Het aandeel scholen dat voldoet aan de verwachtingen ligt lager dan in het gewoon basisonderwijs (63% voor BVH1, 56% voor BVH2, 69% voor BVH3 en 56% voor BVH4).

In het *gewoon secundair onderwijs* lijken de resultaten sterk op de resultaten in het gewoon basisonderwijs, met uitzondering van de systematische en betrouwbare evaluatie (BVH3). In 37% van de scholen secundair onderwijs voldoet de systematische en betrouwbare evaluatie nog niet aan de verwachting. Het gaat dan vaker om scholen die (ook) tso, bso of dbso aanbieden waar de uitdagingen voor BVH doorgaans groter zijn. Verder blijkt het personeel van sommige secundaire scholen het veiligheidsbeleid onvoldoende te ondersteunen.

De vijftien doorlichtingen in het *buitengewoon secundair onderwijs* tonen een divers beeld. Meer dan de helft van de scholen doet het goed wat betreft het voeren van een doeltreffend BVH-beleid. Voor ondersteuning (BVH2) voldoet de meerderheid van de buso-scholen aan de verwachting (80%). De andere buso-scholen beschikken doorgaans wel over voldoende financiële, materiële en personele middelen voor een doeltreffend BVH-beleid maar deze middelen worden nog niet altijd op een goede manier aangewend om bij het plannen en uitvoeren alle gedetecteerde pijnpunten weg te werken of om - in afwachting - alvast compenserende maatregelen te nemen. Bijkomend voldoen slechts 47% van de buso-scholen aan de verwachting voor planning en uitvoering (BVH1) en voldoen maar 40% van de buso-scholen aan de verwachting voor borgen en bijsturen (BVH4).

8.2 Beleid op het vlak van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne: drie processen



Figuur 76: Woonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de processen noodplanning, valgevaar en toegankelijkheid en verwarming (2019-2020).

Tijdens elke doorlichting worden drie van negen mogelijke processen onderzocht. De meest onderzochte processen tijdens schooljaar 2019-2020 zijn verwarming (in 222 instellingen), valgevaar en toegankelijkheid (in 196 instellingen) en noodplanning (in 159 instellingen). Figuur 76 illustreert dat er tussen de drie processen geen opvallende verschillen bestaan in de uitwerking van een doeltreffend BVH-beleid. Voor elk proces zien we dat de meerderheid van de instellingen voldoet aan de verwachtingen. Maar voor elk proces zijn er eveneens een beperkt aantal instellingen die de verwachting overstijgen én een klein aantal instellingen die beneden de verwachting scoren.

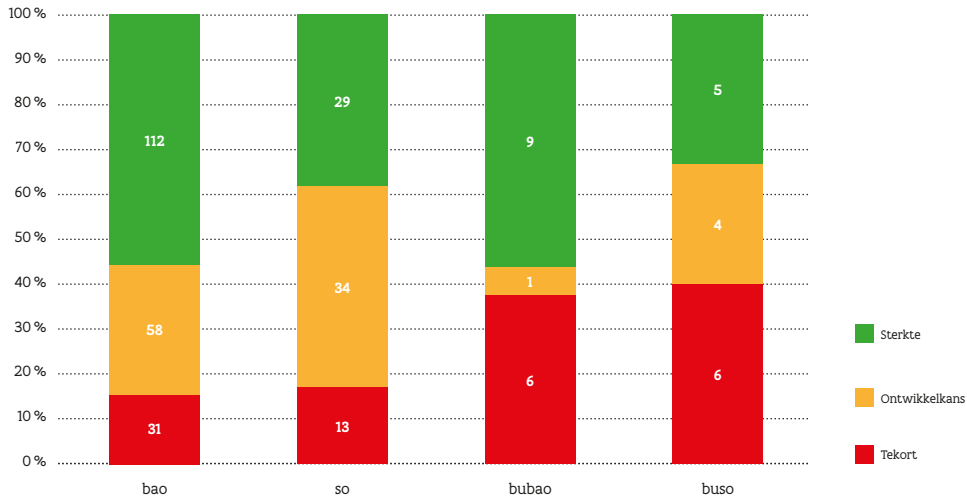
Voor het proces *verwarming* blijken er weinig tekortkomingen. De verwarmingsinstallaties worden in de meeste instellingen correct onderhouden en de aanbevelingen in verslagen van externe diensten technische controle worden doorgaans opgevolgd. In sommige scholen, centra of academies blijkt de stookruimte vrij toegankelijk voor leerlingen. In elf scholen zijn er installaties (douches, wastafels) aanwezig die aan de regelgeving inzake legionella onderworpen zijn, maar die niet in het beheersplan opgenomen zijn.

Wat de *noodplanning* betreft, zien we dat in sommige instellingen een brandpreventieverslag ontbreekt of niet vernieuwd werd naar aanleiding van recente verbouwingen. De opmerkingen in het brandpreventieverslag worden soms niet weggewerkt. Het lijkt er op dat eenvoudige problemen (zoals het plaatsen van een rookmelder) doorgaans opgelost raken, maar dat complexere problemen (zoals compartimentering, problemen met branddeuren ...) wel eens durven aanslepen. De beschermingsmiddelen tegen brand (brandblustoestellen, haspels, veiligheidsverlichting) worden in veel instellingen jaarlijks gecontroleerd en onderhouden. In enkele instellingen zijn de blusmiddelen moeilijk tot niet bereikbaar. Sommige instellingen beschikken niet over geactualiseerde evacuatieplannen, pictogrammen en/of veiligheidsverlichting. Er zijn een aantal instellingen waar geen enkel evacuatieplan ophangt. De evacuatiewegen, uitgangen, nooduitgangen zijn in negentien instellingen niet vrij of onmiddellijk bruikbaar.

Tijdens doorlichtingen blijkt dat er grote verschillen bestaan tussen instellingen in hun aandacht voor *valgevaar en toegankelijkheid*. Sommige instellingen hechten onvoldoende belang aan veiligheid, tonen onvoldoende daadkracht of beschikken over te weinig middelen om de tekorten weg te werken. Zo worden tekortkomingen niet of laattijdig aangepakt. Doorlichtingsteams observeren soms tekortkomingen die in meerdere verslagen vermeld staan (openstaande kelderdeur, matten op trappen, hoge rekken die niet verankerd zijn, opmerkingen over speeltoestellen ...). Sommige instellingen besteden weinig aandacht aan de beveiliging van gevaarlijke zones zoals hellingen, trappen, en hoogteverschillen.

In 22 instellingen worden er tekortkomingen gesignaleerd over oneffen vloeren, losliggende tegels, uitstekende stenen, speelplaatsen vol putten en hobbels, verzakkingen ... Meestal lijken de instellingen goed op de hoogte van het grote risico op valgevaar, maar is een kortetermijnoplossing niet in zicht omwille van een gebrek aan middelen. Tot slot vormen de vaak oude schoolgebouwen met hun vele trappen een uitdaging voor de toegankelijkheid voor personen met beperkte mobiliteit. Doorgaans geeft het beleids-team aan dat lessen in het geval van beperkte mobiliteit van leraren, leerlingen of cursisten ingeroosterd worden op het gelijkvloers.

8.3 Conclusie



Figuur 77: Tekorten, ontwikkelkansen en sterke punten voor woonbaarheid, veiligheid en hygiëne in bao, so, bubao, en buso (2019-2020).

Na analyse van de doorlichtingsverslagen, stellen we vast dat de doeltreffendheid van het BVH-beleid in 56% van de scholen gewoon en buitengewoon basisonderwijs een sterk punt is. In de scholen gewoon secundair onderwijs is de doeltreffendheid van het beleid inzake de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne een sterk punt in 38% van de scholen. In het buitengewoon secundair onderwijs geldt dit voor 33% van de scholen.

Een school met een tekort voor het voeren van een doeltreffend beleid inzake woonbaarheid, veiligheid en hygiëne, moet zich engageren om dat tekort weg te werken. Het gaat om 15% van de scholen gewoon basisonderwijs (n=31) en 17% van de scholen gewoon secundair onderwijs (n=13). In het buitengewoon basisonderwijs heeft maar liefst 37,5% van de scholen (n=6) een tekort. Dat percentage is het hoogst in het buitengewoon secundair onderwijs waar 40% van de scholen (n=6) een tekort heeft. In alle scholen met een tekort moet het bestuur zich engageren om dat tekort weg te werken. Het bestuur is immers verantwoordelijk voor de organisatie van het dynamisch risicobeheersingsbeleid inzake woonbaarheid, veiligheid en hygiëne van de gebouwen en lokalen.

8.4 BVH-beleid van maart tot juni 2020

Half maart 2020 moesten alle scholen in Vlaanderen de deuren sluiten omwille van de lockdown ten gevolge van het stijgende aantal COVID19-besmettingen. Alle geplande doorlichtingen werden geannuleerd.

Vanaf half mei 2020 konden scholen terug (deels) heropenen. Om het risico op besmetting met het coronavirus in te schatten, moesten scholen een risicoanalyse uitvoeren. De interne preventiedienst (IDPBW), bijgestaan door de externe preventiedienst (EDPBW), kon die risicoanalyse opstellen op vraag van de hiërarchische lijn, vertrekkend van het draaiboek Veiligheid van het departement Onderwijs en Vorming.

Eind april en begin mei telefoneerden de onderwijsinspecteurs naar een grote groep scholen met vragen over hun heropstart en vragen over de risicoanalyse. In dat telefoongesprek vermeldden de scholen hoe ze die risicoanalyse aanpakten en tegen welke hindernissen ze aanliepen. De algemene resultaten van die belronde zijn gepubliceerd op de website van de onderwijsinspectie.⁴ Bij scholen waar zich problemen stelden, nam de onderwijsinspectie een inspirerende, stimulerende en bemiddelende rol op. We ondersteunden waar nodig op vraag van de school.





ON DER WUJ SPIE GEL

DEEL 2 IN DE KIJKER

IN DE KIJKER

9 De impact van de coronacrisis op het Vlaamse onderwijs

9.1 Inleiding

Welke impact heeft de coronacrisis op het welbevinden en de leervorderingen van leerlingen? Het Kinderrechtencommissariaat, de Vlaamse Scholierenkoepel en vzw Uit de Marge schetsen een alarmerend beeld over het welbevinden van (maatschappelijk) kwetsbare leerlingen. Internationaal onderzoek en onderzoek van de KU Leuven stelt een reële impact vast op de leervorderingen van leerlingen, opnieuw met een grotere uitval voor kwetsbare groepen. De omschakeling naar afstandsonderwijs in maart 2020 stelde scholen en centra voor een grote uitdaging, de (gedeeltelijke) heropstart in mei 2020 deed dit opnieuw.

De onderwijsinspectie koos er van bij de start van de crisis voor om de onderwijsinstellingen niet los te laten. Elke instelling werd opgebeld met als eerste vraag: 'Hoe gaat het?'. Aan elke instelling werd één onderwijsinspecteur, de brugfiguur, toegekend waarbij de instelling terecht kon met zijn vragen en bezorgdheden.⁵ Op die manier konden we de minister snel informeren over de toestand in het Vlaamse onderwijsveld, zodat hij zijn beleid daarop kon afstemmen. Toen de coronacrisis in juni wat luwde bezochten we de instellingen om met hen in dialoog te gaan over hun pedagogische aanpak in deze moeilijke periode.

In dit artikel lees je de voornaamste bevindingen uit de verschillende belrondes, bezoeken en bevragingen die de onderwijsinspectie uitvoerde in de periode van april tot en met juni 2020. De uitgebreide rapporten over de belrondes en bezoeken vind je op onderwijsinspectie.be.

9.2 Bevindingen

Van aanloopteren tot heropstart (20 april tot 15 - 18 mei)

BELRONDE 1



Tussen 21 - 30 april, dus onmiddellijk na de start van het aanloopteren (pre-teaching), belde elke brugfiguur zijn scholen, centra voor volwassenenonderwijs of academies op. In totaal werden in die periode alle 3700 onderwijsinstellingen in Vlaanderen gecontacteerd.

De focus van het telefoongesprek met de directeur lag op de organisatie van het aanloopteren, de mate waarin kwetsbare lerenden bereikt werden, de sociaal-emotionele begeleiding van lerenden en personeel en de bezorgdheden en vragen van de instelling, ook in functie van de heropstart van de scholen.

Gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs

Uit de telefoontjes, mails en berichten op sociale media bleek dat de scholen deze eerste belronde erg op prijs stelden. Algemeen kunnen we stellen dat de schoolteams in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs het gevoel hadden dat ze de situatie **onder controle** hadden. In de meerderheid van de scholen was het volledige schoolteam beschikbaar. In de overige scholen waren de meeste leraren beschikbaar.

De scholen hadden zich goed voorbereid op de periode na de paasvakantie. In nagenoeg alle scholen waren **afspraken** gemaakt over organisatorische aspecten, over inhoudelijk-didactische aspecten en met ouders. Ook over het geven van feedback aan leerlingen maakten de meerderheid van de scholen afspraken, maar dit gebeurde iets minder vaak. De meeste schoolteams ervoeren de richtlijnen die ze van de Vlaamse overheid kregen als redelijk tot sterk ondersteunend. Een uitzondering hierop vormt het buitengewoon onderwijs waar een derde tot de helft van de directies aangaf dat de richtlijnen niet of beperkt ondersteunend waren - want vooral gericht op het gewoon onderwijs.

Bijna alle leerlingen uit het basis- en secundair onderwijs kregen in deze periode in de meeste scholen **nieuwe leerstof** aangeboden. Ongeveer vier op de vijf scholen buitengewoon onderwijs deed een aanbod voor alle leerlingen, vaak ook van nieuwe leerstof. In het basisonderwijs werd nieuwe leerstof meestal aangebracht voor alle leergebieden met bijzondere aandacht voor Nederlands en wiskunde. 68% van de scholen secundair onderwijs bracht voor alle vakken nieuwe leerstof aan. Het schoolteam bepaalde veelal gezamenlijk of in deelteams welke nieuwe leerstof aan bod kwam. Deze leerstof werd zowel in het basis- als in het secundair onderwijs in ongeveer 90% van de scholen aangeboden via opdrachten die de leerlingen maakten en via filmpjes met uitleg die de leraren zelf maakten. Ook in het buitengewoon onderwijs lag de klemtoon op opdrachten en filmpjes. Secundaire scholen (82%) zetten daarnaast sterk in op online lesgeven, ze deden dit meer dan basisscholen (50%).

Bijna alle basis- en secundaire scholen (93 en 89%) gaven aan meer dan vier vijfde van hun **leerlingen** met hun onderwijs te **bereiken**. In het buitengewoon onderwijs was dat voor iets meer dan 80% van de scholen het geval. Leerlingen uit kansarme gezinnen werden door ongeveer 60% van de schoolteams niet of moeilijk bereikt. Voor leerlingen met thuistaal niet-Nederlands gold dit in iets mindere mate (55% van de scholen baso en 41% van de scholen so). In de meerderheid van de scholen probeerde men de leerlingen in kansarme, onveilige of leerbedreigde situaties te ondersteunen door telefoontjes, het voorzien van laptop/tablet en internetaansluiting. Vooral in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs brachten leraren taken of oefeningen naar het thuisadres van de leerling. Respectievelijk 54% van de scholen basisonderwijs en 63% van de scholen secundair onderwijs werkten samen met het CLB, LOP of andere netwerken om deze leerlingen te ondersteunen. 80% van de bubao-scholen en 53% van de buso-scholen deden hetzelfde. 56% van de basisscholen en 32% van de secundaire scholen stimuleerden deze leerlingen om naar de opvang op school te komen. Hetzelfde gold voor 74% van de bubao-scholen en 48% van de buso-scholen.



Hoe gingen scholen om met moeilijk bereikbare leerlingen en leerlingen in kansarme, onveilige of leerbedreigde situaties?

Welke leerlingen waren niet of moeilijk te bereiken?

Vele scholen gaven in de gesprekken aan dat kinderen uit *kansarme gezinnen en kinderen met thuistaal niet-Nederlands* moeilijk of niet te bereiken waren. Vaak gaat het over gezinnen waarin een combinatie van deze factoren speelt. Scholen verwezen naar gezinnen in precare leefomstandigheden zoals bijvoorbeeld een kleine behuizing voor een groot gezin, kinderen met uit huis werkende ouders die voor hun jongere broers en zussen moeten zorgen of leerlingen die zelf een gezin hebben ... Kansarmoede maakt dat gezinnen andere prioriteiten stellen dan onderwijs. Ook schaamte over de omstandigheden thuis kan een drempel vormen voor het contact met de school. Gezinnen, families en gemeenschappen hebben bovendien de neiging om zich terug te plooiën op zichzelf in crisissituaties.

Anderzijds gaven heel wat scholen aan dat het gaat om *leerlingen uit verschillende milieus* en dus niet specifiek uit kansarme of anderstalige gezinnen. Werkdruk bij de ouders zorgde er soms voor dat ze verdrinken in het geheel. Niet alle ouders slaagden erin structuur te brengen in het gezinsleven, om hun kinderen te motiveren. Ouders die erg bang waren, waren soms eveneens moeilijk te bereiken. Een grote angst voor besmetting zorgde ervoor dat sommige gezinnen elk contact vermeden. Scholen gaven aan dat het vaak gaat om gezinnen die ook bij de gewone schoolwerking moeilijk bereikbaar zijn.

Scholen gaven aan dat de *contactgegevens* waarover ze beschikten niet altijd strookten met de realiteit: telefoonnummers klopten niet, gezinnen verhuisden (frequent), kinderen verbleven niet op het thuisadres, gezinnen verbleven tijdelijk in het buitenland ... Sommige ouders beschikten niet over een e-mailaccount.

Scholen verwezen specifiek naar leerlingen binnen de volgende *contexten*:

- leerlingen in moeilijke thuissituaties en/of problematische opvoedingssituaties
- leerlingen in éénoudergezinnen, nieuw-samengestelde gezinnen ...
- gezinnen zonder voldoende ICT-faciliteiten zoals internetverbinding en laptops of andere nodige (basis)materialen
- leerlingen met analfabete of digitaal ongeletterde ouders
- anderstalige nieuwkomers
- leerlingen in een residentiële setting (in gezinsvervangende tehuizen of internaten geplaatste kinderen), kinderen in voogdijregeling. Als kinderen in opvangcentra verblijven leverde dit extra barrières op omwille van de leefomstandigheden en de vaak beperkte digitale mogelijkheden.
- gezinnen met een specifieke etnisch-culturele en/of levensbeschouwelijke achtergrond. Directies verwezen dan vooral naar Roma-gezinnen, maar soms ook naar de lokale Turkse, Afrikaanse of Joodse

gemeenschap. Ook Nederlandse gezinnen werden af en toe vermeld. Sporadisch verwezen directies ook naar kinderen uit de trekkende bevolking zoals schipperskinderen, kinderen van kermisexploitanten of van seizoensarbeiders.

- gezinnen zonder schoolcultuur, met weinig structuur en een weinig motiverende/stimulerende leercontext of weinig opvolging door de ouders
- leerlingen met extra zorgnoden omwille van leer- of gedragsmoeilijkheden, psychische of sociaal-emotionele problemen of autisme
- leerlingen die in de loop van het schooljaar instroomden. Directies basisonderwijs verwezen dan specifiek naar (jongere en instappende) kleuters. Culturele verschillen zorgden er soms ook voor dat ouders het belang van leren voor jonge kinderen onderschatten. De school kent deze leerlingen en ouders nog niet zo goed en heeft de kans nog niet gehad een sterke band met hen uit te bouwen. In het secundair onderwijs spreekt men over 'carrousel'-leerlingen die vaak van richting veranderen of geschorst of uitgesloten werden. Ook leerlingen die geheroriënteerd moesten worden, vermeldden directies vrij frequent als moeilijker te bereiken leerlingen.

In het secundair onderwijs verwezen directies bovendien regelmatig naar:

- leerlingen die zichzelf moeilijk kunnen organiseren en sturen. Het ontbreken van een sociaal netwerk is hierbij een versterkende factor. Het gaat vaak over leerlingen die schoolmoe en weinig gemotiveerd zijn, over leerlingen die de school voor de crisis ook al moeilijk aan boord kon houden.
- leerlingen in het bso en de B-stroom, in NAFTA-trajecten, (ex-)OKANleerlingen en meerderjarige leerlingen
- leerlingen die werken in plaats van te participeren aan het afstandsonderwijs. Dit bracht ook een bezorgdheid bij directies met zich mee over besmetting, zeker voor leerlingen die op dat moment werkten en vervolgens stage liepen in de zorgsector.

Tot slot: heel wat scholen, ook scholen met een hoog aandeel leerlingen uit kwetsbare groepen, melden dat ze erin slaagden (zo goed als) alle gezinnen te bereiken. Een gedifferentieerde aanpak met extra aandacht voor moeilijker te bereiken groepen droeg hiertoe bij. Het belang van een verbindende cultuur en het uitbouwen van een educatief partnerschap met ouders is niet te onderschatten.

Had de school zicht op leerlingen in kansarme, onveilige of leerbedreigde situaties?

De antwoorden op deze vraag varieerden van 'we hebben geen leerlingen/cursisten in dergelijke situatie' en 'wij bereiken al onze leerlingen/cursisten' tot exacte aantallen van leerlingen in dergelijke situatie. Er zijn ook directies die er niet echt zicht op hadden. Of directies die er wel zicht op hadden, maar ook meteen vermeldden dat die specifieke ondersteuning niet altijd succesvol was.

Sommige scholen gaven aan dat ze vóór de coronacrisis al op de hoogte waren van de problematieken van sommige leerlingen, andere scholen verzamelden de informatie via enquêtes – zowel over de beschikbare ICT-infrastructuur als over het welbevinden (angst, stress, thuissituatie).

Voor bepaalde onderwijsniveaus gaven directies specifiek aan binnen welke groepen zich vooral leerlingen in kansarme, onveilige of leerbedreigde situaties bevonden:

- voor bubao: leerlingen type 2, 3, basisaanbod
- voor so: OKAN-leerlingen, leerlingen uit asielcentra, leerlingen 1^{ste} graad, leerlingen B-stroom, GON-leerlingen, leerlingen met ASS
- voor vwo: cursisten NT2, TKO, uit asielcentra, AAV, praktijkopleidingen.

Hoe ondersteunde de school leerlingen in kansarme, onveilige of leerbedreigde situaties?

Voor alle onderwijsniveaus bestond de ondersteuning uit een batterij aan maatregelen. Scholen vonden het moeilijk om een goede communicatie met ouders en leerlingen gaande te houden. De redenen daarvoor waren velerlei en veelal gelieerd aan de precare situatie waarin sommige gezinnen zich bevinden.

1 Praktische ondersteuning

Scholen zorgden voor pc's inclusief de installatie van software, toegang tot internet, het aanmaken van gratis e-mailaccounts of stelden het pc-lokaal/open leercentrum op school ter beschikking. Ze bezorgden papieren werkbundels of speelgoed en knutselbundels (voor kleuters), zelf of via de post of installeerden een printservice en afhaalservice op school. Sommige scholen zorgden ook voor maaltijden of fietsen (om naar de opvang te komen).

Alle onderwijsniveaus meldden dat de vraag naar computers groter was dan het aanbod. De pc's kwamen uiteindelijk via de overheid, de scholengemeenschap, de stad of gemeente, bedrijven en non-profitorganisaties ... Scholen merkten op dat het ter beschikking stellen van laptops niet voldoende is: leerlingen en ouders hebben ook ondersteuning nodig om er mee te kunnen werken. Laptops moeten ook voldoende performant en up to date zijn.

2 Telefonische en online contacten (Zoom, Whatsapp, Facebook, videocalls, nieuwsbrieven)

Heel wat scholen werkten zeer aanklappend: telefoneren en blijven telefoneren, vooral met de ouders. Ze deden dit via een extra telefoonlijn, een babbelbox, met hulpmiddelen zoals de praatkaartjes van KLASSE ... Eén secundaire school schakelde de leerlingen in om elkaar op te bellen.

3 Opvang op school (met individuele begeleiding en ondersteuning)

In verband met de opvang gaven verschillende directies aan dat leerlingen/ouders niet altijd ingingen op het aanbod: omwille van vervoersproblemen, uit angst om besmet te worden, omdat de leerling voor broers of zussen moet zorgen, omdat de leerling aan het werk is... Directies gaven ook aan dat de opvang soms moeilijk verliep, bijvoorbeeld voor kinderen met ASS.

4 Op huis- of stoepbezoek

Heel wat directies (vooral in het basisonderwijs) gingen regelmatig langs bij hun leerlingen (niet alleen bij de leerlingen die zich in een preciaire situatie bevinden): ze deden dit via huisbezoeken, stoepbezoeken, deurcontacten... Dit leerde hen vaak meer dan een telefoontje.

5 (Afstands)onderwijs op maat

De directies werkten op maat voor deze leerlingen: aangepaste lesmaterialen (bv. voor anderstalige nieuwkomers), aparte online leersessies ...

6 Digitale platformen

De directies gaven als grote voordeel van deze platformen aan dat de leraren konden checken wie inlogt en deelneemt aan sessies, opdrachten... Op basis daarvan konden ze de leerlingen dan opvolgen en gericht ondersteunen.

Wie werkte er mee aan de ondersteuning van leerlingen in kansarme, onveilige of leerbedreigde situaties?

1 Binnen de school

In de eerste plaats waren dit de leraren die ondersteuning bieden aan de leerlingen in moeilijke situaties. In het secundair onderwijs waren dat vooral de klastitularissen en ook de vakleraren. Ook de directies namen initiatief, soms in eerste, dan weer in tweede lijn. Directies basisonderwijs verwezen naar de zorgcoördinatoren en -leraren, directies secundair onderwijs naar de leerlingenbegeleiders. Ook de LO-leraar, OKAN-leraren, vervolgschoolcoaches, de ICT-coördinator ... werden soms vermeld. Bubao-scholen vermeldden intensieve samenwerkingen met het multifunctioneel centrum (MFC), het MPI, sociaal werkers, de schoolpsycholoog ... Een enkele school gaf aan dat de ouderraad meehielp om 'leerstofpakketjes' te verspreiden.

2 Buiten de school

Verschillende scholen deden een beroep op het CLB, het LOP en/of het ondersteuningsnetwerk om leerlingen in precare situaties te ondersteunen. De reacties op die samenwerkingen zijn wisselend. Verschillende scholen getuigden van een goede samenwerking met de brugfiguur of de buurtwerking. Ook het OCMW, het gemeentebestuur, het CAW, Sociaal Huis, Kind en Gezin, Huis van het Kind, andere lokale sociale organisaties... werden vermeld, net zoals samenwerkingsverbanden met politie, gerecht, jeugdzorg en Fedasil.

Wat zijn succesfactoren bij de ondersteuning van leerlingen in kansarme, onveilige of leerbedreigde situaties?

1 Kleinschaligheid

In het basisonderwijs geven scholen aan dat het in kleine scholen, dorpsschooltjes, wijkschooltjes (met een sterke betrokkenheid van de buurt) eenvoudiger is om zicht te krijgen op diverse problematieken en deze ook op te volgen.

2 Coördinatie

Het is belangrijk dat iemand het overzicht behoudt: in het basisonderwijs is dit doorgaans de zorgleeraar of het zorgteam, in het secundair onderwijs de klastitularis of de cel leerlingenbegeleiding. Sommige directies/zorgleraren geven aan dat ze dat overzicht een beetje kwijt zijn.

3 Zorgzame schoolcultuur

Een zorgzame cultuur op school, met een sterke betrokkenheid op elke leerling en korte communicatielijnen (met ouders), werkt een nauwe ondersteuning en opvolging van kwetsbare leerlingen in de hand, ook los van een (corona)crisis.

Tot slot: voor kwetsbare groepen is een vlekkeloze schoolloopbaan sowieso al niet evident. In tijden van een crisis zoals deze nog minder. Maar dat vele schoolteams meer dan hun best deden om aanklappend te werken om deze (bovendien zeer diverse) doelgroep te bereiken en op te volgen, maakt deze analyse alvast duidelijk. Ze deden dit met een resem maatregelen en door zowel binnen de school zelf als met externe partners nauw samen te werken.

Wat zegt ander onderzoek over de impact van de coronacrisis op kwetsbare lerenden?

Uit de onderzoeken van het Kinderrechtencommissariaat⁶ en van vzw Uit de Marge⁷ blijkt dat de gevolgen van de coronacrisis niet te onderschatten zijn voor kinderen en jongeren en zeker niet voor de kwetsbare. Hun precaire situatie en de problemen waar ze tegenaan botsen zijn echter niet nieuw. De crisis heeft hun problematiek vergroot, meer zichtbaar gemaakt en scherpgesteld.

Op vlak van onderwijs komt de kansenongelijkheid sterk bovendien. 81% van de maatschappelijk kwetsbare respondenten van Uit de Marge ervaarde problemen met pre-teaching en huiswerk. Sommigen zijn daardoor zelfs helemaal afgehaakt. In de kinderrechtenenquête vermeldt 43% van de kinderen en 55% van de jongeren dat ze tijdens de coronacrisis meer stress hebben door het schoolwerk.

- De belangrijkste stressfactor daarbij is het niet begrijpen van de taken of het niet kunnen volgen (57% van de leerlingen ba, 38% van de leerlingen so).
- Een andere factor die het stressniveau opdrijft, is een gebrek aan het nodige schoolmateriaal. De bevraging van Uit de Marge leert dat afstandslernen voor 66% van de kansarme leerlingen niet haalbaar is doordat ze geen laptop of computer met de nodige software, degelijke internetverbinding of printer hebben. Maar ook elementair materiaal zoals papier, kleurpotloden of lijm ontbreekt soms.
- Daarenboven heeft 77% van de maatschappelijk kwetsbare leerlingen te weinig ruimte thuis. Vaak hebben deze leerlingen geen (eigen) rustige werkplek.

In heel wat maatschappelijk kwetsbare gezinnen is er niemand die de kinderen ondersteunt om verschillende redenen: ouders of andere gezinsleden beschikken niet over de nodige schoolse bagage of zijn de taal onvoldoende machtig.

Ruim de helft van de bevroagden in de studie van Uit de Marge meldt dat er thuis geen tijd meer was voor schoolwerk doordat het gezin opgeslokt werd door andere prioriteiten. Zo heeft meer dan de helft van de ouders het financieel of mentaal moeilijk. De financiële problemen namen in sommige gezinnen toe doordat de ouder(s) werkloos werd(en). Corona woog ook op de sfeer en de onderlinge verhoudingen in deze kwetsbare gezinnen met een toename van ruzies en geweld als gevolg. Volgens 43% van de bevroagden hebben hun ouders moeite om hun emoties te controleren en 61% meldt dat ook de kinderen onderling meer ruziën, wat niet bevorderlijk is voor het schoolwerk. In de kinderrechtenenquête meldt 51% van de kinderen en jongeren dat er meer ruzie is in het gezin. Daar waar bijna 10% van de deelnemende kinderen en jongeren tijdens de coronacrisis te maken krijgt met geweld door een volwassene, loopt dat aantal op tot meer dan 25% van de kinderen en jongeren die opgroeien in een gezin dat het financieel moeilijker heeft.

Ruim de helft (55%) van de door Uit de Marge bevroagde kwetsbare kinderen en jongeren geeft uitdrukkelijk aan dat ze zich niet goed in hun vel voelen tijdens de coronacrisis. Bijna driekwart (73%) mist de school omdat ze structuur brengt in hun leven, maar vooral als ontmoetingsplaats voor hun vrienden. Bijna alle leerlingen missen het (fysiek) contact met hun vrienden.

Het onderzoek van Uit de Marge wijst ook op de verschillen in aanpak binnen en tussen de scholen. Soms weten leraren niet hoe ze kwetsbare leerlingen kunnen bereiken en ondersteunen.

Uit de 13^{de} Lokale Armoedebarmometer eind 2019⁸ - dus nog voor de coronacrisis - blijkt dat de armoede ten opzichte van 2008 sterk tot zeer sterk gestegen is in 92% van de steden en gemeenten in Vlaanderen (Decenniumdoelen, 2020). Ook de kinderarmoede is in twee derde van de gemeenten toegenomen. Verwacht kan worden dat de coronacrisis een negatieve impact heeft op de financiële situatie van vele gezinnen, waardoor het aantal kinderen en jongeren in een kwetsbare positie nog verder zal stijgen. Daarom vragen armoedeorganisaties om - ook in onderwijs - extra in te zetten op de begeleiding en ondersteuning van kwetsbare jongeren en hun ouders. Het vraagt structurele maatregelen op lange termijn om de onderwijsongelijkheid weg te werken. Bij beleidsbeslissingen is het belangrijk om het perspectief van de jongeren in deze precaire situaties mee te nemen.

De leraren en het zorgteam boden in de grote meerderheid van de scholen **sociaal-emotionele begeleiding** aan hun leerlingen. 36% van de scholen gewoon basisonderwijs en 68% van de scholen gewoon secundair onderwijs werkten hiervoor samen met het CLB of andere externe diensten. Ongeveer 70% van de scholen buitengewoon onderwijs deden hetzelfde. Zelf kregen de leraren deze begeleiding vooral van elkaar en van de directeur.

Hoe zetten scholen in op de socio-emotionele begeleiding van leerlingen?

Welke sociaal-emotionele noden hadden de leerlingen?

In de eerste belronde gaven scholen aan dat kinderen nood hadden aan 'nabijheid' en sociaal contact met elkaar. Ze misten hun leraren en medeleerlingen. Sommige kinderen en jongeren kampten met angsten, verveling en frustraties. Er werd hier en daar ook online pestgedrag vermeld. Ernstige ziekte of het overlijden van een familielid had een zware impact op kinderen. Sommige kinderen bevonden zich in problematische opvoedingssituaties. Anderen (zoals vluchtelingenkinderen) leden onder zware psychosociale trauma's. Een school vermeldde ook een toenemend aantal depressies. Kinderen met extra zorgnoden bleven een belangrijke doelgroep voor sociaal-emotionele begeleiding uitmaken. Een school meldde dat een aantal kinderen (waaronder ook sommige kinderen met ASS) zich beter voelden dankzij het afstandsonderwijs. Anderzijds bleken net kinderen met ASS het ook vaak moeilijk te hebben met de omslag en extra ondersteuning nodig te hebben.

Welke sociaal-emotionele begeleiding boden scholen aan leerlingen die daar nood aan hadden?

Het merendeel van de scholen besteedde op een of andere manier aandacht aan het sociaal-emotioneel welbevinden van leerlingen. Toch gaven een aantal scholen aan dat ze hier nog geen initiatieven voor namen, dat deze initiatieven nog uit de startblokken moesten komen of dat ze hier pas bij de heropstart van de school actie voor gingen ondernemen. De aandacht voor het welbevinden van leerlingen was in sommige scholen weinig doelbewust, eerder curatief dan preventief en/of leraarafhankelijk. Bestaande begeleidingen liepen in vele scholen door, maar een proactieve aanpak ontbrak soms. Welke acties zetten scholen concreet op touw?

1 Vinger aan de pols

Heel wat scholen trachten in alle contacten met leerlingen de vinger aan de pols te houden en alert te zijn voor het welbevinden van de leerlingen. Scholen probeerden zich zo bereikbaar mogelijk op te stellen, bijvoorbeeld via een noodnummer voor ouders en leerlingen of door een 'virtueel oor' te bieden (een online initiatief van de leerlingenbegeleiding in één van de scholen). In sommige scholen waren leraren steeds telefonisch bereikbaar, andere scholen gaven duidelijk aan wanneer dat het geval was en/of zorgden voor één duidelijk aanspreekpunt voor de leerlingen (voor alle vragen of voor de socio-emotionele noden). Scholen probeerden zo signalen zo goed mogelijk te capteren en op te volgen. Vele scholen peilden gericht naar het welbevinden van leerlingen, bijvoorbeeld via een online bevraging van leerlingen of ouders of via richtvragen voor leraren bij individuele gesprekken met leerlingen of ouders. Scholen gaven aan ondanks hun inspanningen niet altijd een goed zicht te hebben op het welbevinden van leerlingen, bijvoorbeeld dat van de jongste kleuters.

2 Een waaier aan acties

Scholen organiseerden een waaier aan acties om het sociaal-emotioneel welbevinden van de leerlingen te ondersteunen. Leraren organiseerden klassikale digitale sessies niet enkel om instructie te geven maar evenzeer met het oog op het sociaal welbevinden van leerlingen. De sessies gaven de leerlingen de kans met elkaar en de leraar in interactie te gaan en hun ervaringen te delen. Daarnaast organiseerden vele scholen ook één-op-één-gesprekken met leerlingen. Zulke gesprekken gaven leerlingen de kans om hun gevoelens en zorgen te uiten op een vertrouwelijke manier. Vaak werden alle leerlingen systematisch gecontacteerd. Scholen organiseerden ook gerichte gesprekken met leerlingen met extra zorgnoden (bestaand of gerelateerd aan de coronacrisis) en werkten aanklampend bij leerlingen en gezinnen die minder bereikt werden. Indien nodig namen scholen ook het initiatief om leerlingen te ondersteunen op school.

3 Ondersteunende materialen

Scholen verspreidden ondersteunende materialen zoals een aanbod 'eerste hulp bij verveling' of een 'coronaboekje', gemaakt in samenwerking met een psycholoog en dat ouders uitlegt hoe ze hun kinderen kunnen begeleiden op socio-emotioneel vlak in deze moeilijke tijd. Een andere school bood online tips aan onder de noemer 'Laat corona je niet gek maken!'. Scholen verspreidden filmpjes over pestgedrag of zetten een cursus weerbaarheid voor kwetsbare leerlingen online verder. Scholen probeerden ook leerlingen die geconfronteerd werden met verlies zo goed mogelijk te ondersteunen en ontwikkelden daarvoor bijvoorbeeld een rouwplan op maat van de leerling of maakten gebruik van een rouwkoffer.

4 Nabijheid en verbondenheid

Leraren probeerden zo veel mogelijk nabijheid en verbondenheid te creëren via soms originele initiatieven. Schoolteams belden bijvoorbeeld leerlingen om hen een gelukkige verjaardag te wensen, maakten radio-uitzendingen om hun leerlingen te bereiken of een kleuterjuf las de kleuters elke dag een verhaaltje voor bij het slapengaan.

Door wie werd deze sociaal-emotionele begeleiding geboden?

1 Binnen de school

Leraren fungeerden in vele scholen als de eerste lijn voor leerlingen met sociaal-emotionele problemen. Vaak is het de klasleraar of titularis die deze rol spontaan opnam of expliciet toebedeeld kreeg. Ook leraren levensbeschouwelijke vakken ontfermden zich in heel wat scholen over het sociaal-emotionele domein en fungeerden als vertrouwenspersoon voor leerlingen. Sommige scholen stelden een socio-emotionele coach aan voor groepjes van leerlingen of beschikten over mentoren of over een groene leraar waar leerlingen met hun issues op socio-emotioneel vlak terechtkonden. LO-leraren zorgden mee voor het welbevinden van leerlingen door hen bv. 'challenges' of bewegingstussendoortjes aan te bieden. Een alfklasleraar⁹ volgde de ex-OKAN-leerlingen nauw op.

In vele scholen namen de leerlingenbegeleiders of het zorgteam de sociaal-emotionele begeleiding op van leerlingen die specifieke noden hadden op dit vlak. Ze zorgden eveneens voor de tweedelijns-ondersteuning van leraren. Vaak legde de zorgcoördinator het contact met het CLB of met externe diensten. In het secundair onderwijs vervulden graadcoördinatoren of de GOK-coördinator hier soms ook een rol. Een enkele keer werd er doorverwezen naar de preventieadviseur.

Sporadisch schakelden scholen ook leerlingen in om elkaar te ondersteunen, bijvoorbeeld via een buddy-systeem, of moedigden ze gericht onderlinge contacten aan. Een school trachtte ook via het oudercomité kwetsbare gezinnen te bereiken.

2 Buiten de school

De ondersteuners van het ondersteuningsnetwerk werden in vele scholen genoemd als een belangrijke partner bij de sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen. Ook het CLB was hier in een aantal scholen een (pro)actieve partner. Vooral over de samenwerking met CLB kregen we echter wisselende signalen: in heel wat scholen was deze in de praktijk niet optimaal. Ook voor de samenwerking met het ondersteuningsnetwerk was dit in sommige scholen het geval.

Verschillende scholen meldden dat brugfiguren een belangrijke ondersteunende rol speelden en effectief de brug sloegen naar leerlingen en hun gezinnen. Enkele scholen vermeldden schoolopbouwwerkers of een intercultureel medewerker in dezelfde zin. Ook naar lokale non-profitorganisaties en etnisch-culturele verenigingen werd af en toe verwezen. Sommige scholen werkten samen met het OCMW, het sociaal huis, het CAW, het Huis van het Kind en/of met gezinsondersteunende diensten in het kader van de sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen. Een enkele school merkte op dat externe diensten hun aanbod reduceerden in de huidige context.

Wat zijn succesfactoren voor de sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen?

1 Een verbindende schoolcultuur

- Om leerlingen sociaal-emotioneel te kunnen begeleiden is een **verbindende schoolcultuur** volgens de directies erg belangrijk. In coronacrisis (maar ook daarbuiten) helpt:
 - een open en laagdrempelige schoolcultuur met sterk uitgebouwde relaties met leerlingen en hun ouders. Kleinschaligheid bevordert dit.
 - luisteren en nabijheid creëren. Daarbij is het respecteren van het vertrouwelijk karakter van gesprekken en aandacht voor de privacy van leerlingen belangrijk. Soms kunnen ook de thuisomstandigheden de privacy van leerlingen in de weg staan.
 - een goede communicatie en samenwerking binnen het schoolteam, met externe partners en met leerlingen en ouders.

2 Structuren, procesflow en taakverdeling

- Scholen verwijzen ook naar het belang van **structuren**, van een **duidelijke procesflow en taakverdeling** voor een goede (socio-emotionele) begeleiding van leerlingen. Dat vooral scholen secundair onderwijs het belang van een duidelijke organisatie vermelden hoeft niet te verwonderen gezien de complexere onderwijsorganisatie en het grotere aantal leraren en leerlingen in deze scholen. Het bestaande systeem van leerlingenbegeleiding vormt daarbij de basis in veel scholen. Scholen merken op dat de drempel hoger ligt voor leerlingen om de leerlingenbegeleiders te contacteren, dat ze minder vlot bereikbaar zijn. Heel wat scholen passen hun zorgwerking dan ook aan de coronacrisis aan en breiden de werking eventueel uit. Het belang van een proactieve, aanklappende aanpak en een goede opvolging van leerlingen wordt daarbij benadrukt.

De sociaal-emotionele begeleiding van leraren

Welke sociaal-emotionele problemen en noden leefden er bij leraren?

Uit de gesprekken met de directeurs van scholen/centra in de periode na de paasvakantie vernamen we dat de leraren hun verantwoordelijkheid opnamen en gedreven waren om hun leerlingen te betrekken. Ze werkten hard om de omschakeling te maken naar afstandsonderwijs, in opvang te voorzien en de heropstart voor te bereiden. Vele leraren werkten door tijdens de paasvakantie zonder rust te nemen. Dit maakte dat een groep leraren op hun tandvlees zit en een kleine groep het risico op een burn-out loopt. De combinatie van de onderwijstaken met de zorg voor een gezin, zette sommige leraren zwaar onder druk.

Daarnaast gaven scholen aan dat heel wat leraren angstig waren voor hun eigen gezondheid en die van hun gezinsleden.

De omschakeling naar afstandsonderwijs bezorgde daarenboven leraren met beperkte ICT-vaardigheden extra stress. Nieuwe leraren hadden soms onvoldoende verbinding met het schoolteam. Heel wat leraren misten het lesgeven op school, het directe contact met leerlingen en met het schoolteam. Binnen enkele scholen wogen ziekte en overlijdens binnen het schoolteam door.

In de gesprekken benadrukten de respondenten dat leraren nood hadden aan:

- verbinding met de andere leden van het schoolteam
- steun, begrip, respect en solidariteit voor hun persoonlijke situatie
- heldere communicatie en duidelijke verwachtingen
- positieve bevestiging en waardering voor hun inspanningen
- een luisterend oor
- vertrouwen vanuit het schoolteam
- ruimte voor een lach en een traan.

Welke sociaal-emotionele begeleiding boden scholen/centra?

Scholen/centra waren tijdens deze coronacrisis heel inventief in het sociaal-emotioneel opvolgen en begeleiden van leraren. Deze initiatieven gingen van heel informeel tot eerder formeel en van heel kleinschalig tot gericht op het voltallige schoolteam. De frequentie varieerde van continu tot wekelijks.

1 Waaier aan communicatiemiddelen

Alle mogelijke communicatiemiddelen werden ingezet om met elkaar in verbinding te blijven: e-mail, telefoon, live sessies via allerhande platformen, (video)chat, Whatsapp en sociale media. Online groepjes werden gemaakt voor vakgroepen, graden, opleidingen, het ganse personeelsteam, parallelleleren ...

2 Gesprekken

Directies opteerden vaak voor telefoongesprekken om te polsen hoe het ging met hun leraren. Sommige scholen gaven aan dat deze gesprekken de vorm aannamen van functioneringsgesprekken. Ondersteunende één-op-één-gesprekken vonden niet alleen plaats met de directie maar ook met preventieadviseurs, vertrouwenspersonen, mentoren ... en vooral ook met andere leraren. Leraren werden soms doelgericht aan elkaar toegewezen. Zo ondersteunden leraren die sterk zijn in ICT in sommige scholen leraren die op dat vlak minder vaardig zijn. Een aantal scholen installeerden een babbelbox of luisterlijn. Sommige scholen namen een bevraging af waarin men polste naar het welbevinden van de leraren.

3 Inzet op nabijheid en verbondenheid

In heel wat scholen installeerde men aspecten die in een echte school deel uitmaken van de routine en ruimte bieden voor informeel contact zoals virtuele lerarenkamers en gezamenlijke koffiepauzes. Heel wat scholen startten de dag/week met een motiverende boodschap zoals een aanmoedigend filmpje, een oppemaitje, positieve reacties van ouders, een nieuwsbrief, een krantje dat door de leraren wordt samengesteld ...

Door wie werd deze sociaal-emotionele begeleiding geboden?

In basisscholen werd de begeleiding doorgaans geboden door de directeur, het zorgteam en leraren uit het ganse schoolteam. In het secundair onderwijs zijn de scholen groter en is de structuur complexer. Hier speelden de graadcoördinatoren en de vakgroepen een belangrijke rol. In de centra voor volwassenenonderwijs waren het vaak de opleidingscoördinatoren. In het buitengewoon onderwijs werden (ortho) pedagogen en psychologen ook voor de begeleiding van de leraren ingeschakeld. Binnen alle werkerreinen speelde de directeur een centrale rol in deze coronacrisis.

Over de rol van de vertrouwenspersoon en de preventieadviseur hoorden we tijdens de telefoongesprekken verschillende geluiden. Sommige leraren en scholen vonden hun weg naar de vertrouwenspersoon en de preventieadviseur en ervoeren veel steun van deze personen. Heel wat andere scholen gaven aan dat deze personen weinig bekend zijn en dat de drempel vaak te hoog was.

Sommige scholen/centra hebben specifiek voor de coronacrisis een werkgroep of crisisteam in het leven geroepen of hebben aan leraren een specifieke functie als sociaal-emotioneel begeleider toegewezen. Aanvangsbegeleiders en mentoren besteedden in deze periode extra aandacht aan de sociaal-emotionele begeleiding van nieuwe leraren.

Wat zijn succesfactoren voor de sociaal-emotionele begeleiding van leraren?

1 Een verbindende schoolcultuur

Om leraren sociaal-emotioneel te kunnen begeleiden is de cultuur in een school volgens de respondenten erg belangrijk. In coronatijden (en daarbuiten) helpt:

- een open schoolcultuur waar in vertrouwen zaken kunnen besproken worden
- een positieve schoolcultuur waar teamleden elkaar motiveren
- een dynamische schoolcultuur waarin verandering ondersteund en gestimuleerd wordt
- een hechte schoolcultuur waarin een goede teamwerking en een teamgeest centraal staan.

2 Directeur als leider

Scholen geven aan dat een leider belangrijk is. In de meeste gevallen neemt de directeur deze rol op. Men verwacht van deze leider dat hij:

- tijdig en helder communiceert hetgeen rust kan brengen in het team. In sommige gevallen gaat dit over het kanaliseren van informatie
- duidelijke verwachtingen stelt
- zowel digitaal als fysiek op school beschikbaar is
- grenzen bewaakt wanneer leraren over hun grenzen (dreigen te) gaan
- de vinger aan de pols houdt bij de teamleden door proactief te werk te gaan
- teamleden motiveert door positieve bevestiging
- vertrouwen toont in het team
- het voor teamleden opneemt
- alle teamleden aan boord houdt.

Het is duidelijk dat dit een zware taak is en dat leden van directie/beleidsteam zelf ook nood hebben aan sociaal-emotionele begeleiding. Speciale aandacht is hierbij nodig voor beginnende/nieuwe directeurs en waarnemend directeurs.

3 Differentiëren niet alleen bij leerlingen, ook bij leraren

Een laatste succesfactor blijkt taakdifferentiatie binnen het lerarenteam te zijn. De coronacrisis en de uitdagingen die daarbij horen maken dat er grote verschillen kunnen zijn in het lerarenteam. De beginsituatie van elke leraar is immers verschillend voor de thuissituatie, de fysieke en mentale gezondheidstoestand, de beroepservaring of ICT-vaardigheden. Rekening houden met deze beginsituatie door taakdifferentiatie en ondersteuning aan te bieden, kan rust brengen in een team, solidariteit en teamgeest bevorderen en sociaal-emotionele problemen verminderen.

Tot slot: scholen meldden tijdens de eerste belronde grote **bezorgdheden** over een veilige en praktische schoolorganisatie bij de heropstart. In het buitengewoon onderwijs sprong de zorg over de organisatie van het leerlingenvervoer in het oog. Scholen buitengewoon onderwijs vroegen bovendien om meer aandacht voor hun specifieke context en aangepaste en duidelijke richtlijnen. Ongeveer één op vier scholen signaleerde zorgen op vlak van personeel en nood aan meer ondersteuning. In het gewoon secundair onderwijs leefden er in ongeveer de helft van de scholen vragen over studiebekrachtiging.



Deeltijds kunstonderwijs

Ook de meeste academies deeltijds kunstonderwijs hadden eind april het gevoel de situatie onder controle te hebben. In meer dan de helft van de academies was het volledige academieteam beschikbaar. In de overige academies waren de meeste leraren beschikbaar op een uitzondering na.

In de periode vóór de paasvakantie waren quasi alle academies overgeschakeld op het aanbieden van alternatieve opdrachten en het aanbieden van afstandsonderwijs. Na de paasvakantie maakten academies zich klaar om op een meer gestructureerde manier afstandsonderwijs aan te bieden. Ze maakten ook afspraken over organisatorische en over inhoudelijk-didactische aspecten mochten de academies terug opengaan. De meeste academies brachten ook na de paasvakantie leerinhouden aan via opdrachten, e-mail, filmpjes en real-time contactmomenten. Meer dan driekwart van de academies bracht daarbij ook nieuwe inhouden aan.

De meeste academies maakten reeds afspraken omtrent evaluatie en rapportering. Ze besteedden daarbij bijzondere aandacht aan afstuderende leerlingen. Meer dan 80% van de academies maakte afspraken over promotie en inschrijvingen. Iets meer dan de helft over oriëntering en doorstroming van leerlingen. Via e-mail, nieuwsbrieven, de website en/of telefonisch communiceerde het merendeel van de academies over hun aanpak met leerlingen en ouders.

Bij een eventuele heropstart was de grootste bezorgdheid van academies de veilige en praktische schoolorganisatie. Academies gaven aan dat ze een gedeeltelijke opstart, mits de nodige autonomie voor hun inrichtende macht, haalbaar achtten. Voor de komende schooljaren maakten academies zich in eerste instantie zorgen over de impact van de coronacrisis op hun inschrijvingen en personeelsbeleid.

Volwassenenonderwijs

De meeste centra voor volwassenenonderwijs en centra voor basiseducatie hadden eveneens het gevoel de situatie onder controle te hebben eind april. In het merendeel van de centra waren de meeste leraren beschikbaar. Centra maakten organisatorische en inhoudelijk-didactische afspraken en afspraken met cursisten.

De centra voor volwassenenonderwijs leverden aanzienlijke inspanningen om alle cursisten te bereiken en om in een aanbod te voorzien via afstandsleren, maar botsten voor een aantal opleidingen op de grenzen van de mogelijkheden. Vooral voor opleidingen met een essentiële praktijkcomponent, was een aanzienlijk deel van het curriculum niet te realiseren via afstandsonderwijs. Kwetsbare cursisten, vooral in het tweedekansonderwijs en in intensieve trajecten van de beginnersmodules NT2, beschikten vaak niet over de mogelijkheden om digitaal te participeren en haakten af.

De centra voor basiseducatie boden geen formele vorm van afstandsonderwijs aan, maar leverden aanzienlijke inspanningen om alle cursisten te bereiken, coronamaatregelen uit te leggen, hulp te bieden in het omgaan met de gevolgen ervan en hen mentaal te ondersteunen. Ze prikkelden cursisten om leerstof

te herhalen en in te oefenen. Hoewel de centra voor basiseducatie daarin beter slaagden dan initieel verwacht, botsten ze daarbij eveneens op grenzen.

Naast zorgen om de impact van de crisis op de cursisten zelf en op hun traject, maakten de centra zich zorgen om de toekomst van de centra en het personeel. Centra vroegen een beslissing en een duidelijke communicatie over timing van een heropstart en over de opstartmodaliteiten, met een voor de centra haalbaar scenario en een veilig toekomstperspectief.

BELRONDE 2



Tussen 6 en 12 mei volgde een tweede telefonische bevraging over de risicoanalyse, de heropstartplannen en eventuele knelpunten en vragen. Ditmaal werd een steekproef van 676 scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs opgebeld. In de periode van 18 tot en met 20 mei bevroegen we 63 academies voor deeltijds kunstonderwijs over hetzelfde onderwerp.

Van de scholen gewoon onderwijs was minstens 95% van plan om op 15 mei of 18 mei opnieuw **op te starten**. Van de overige scholen gewoon onderwijs had het merendeel nog niet beslist of en hoe ze zouden heropstarten. Van de scholen buitengewoon onderwijs was ongeveer 80% van plan herop te starten, meestal enkel voor starters en/of schoolverlaters. De meeste andere buo-scholen beslisten niet herop te starten. Scholen worstelden op het moment van de contactname vooral met personeelstekort en met de regels over social distancing (contactbubbel, leerlingenstromen). Voor het buitengewoon onderwijs kwam daar het leerlingenvervoer bij.

Ongeveer de helft van de scholen had de **risicoanalyse** op het moment van de contactname al afgerond. De overige scholen waren nog bezig met de risicoanalyse. De meerderheid van de scholen vond het opstellen van de risicoanalyse goed of grotendeels haalbaar en het draaiboek (luik veiligheid) van de Vlaamse overheid sterk ondersteunend. Voor het buitengewoon basisonderwijs was dit minder het geval: 40% van de bubao-scholen vond het draaiboek beperkt of niet ondersteunend.

87% van de gecontacteerde academies **deeltijds kunstonderwijs** startte ten laatste op 8 juni opnieuw op. De overige academies hadden op het moment van de contactname nog niet beslist of en hoe ze zouden heropstarten of beslisten dat niet te zullen doen. Deze academies worstelden voornamelijk met een tekort aan onderhoudspersoneel en met de regels over social distancing. Twee derde van de academies was op het moment van de bevraging nog bezig met de risicoanalyse. Vooral academies die aangewezen zijn op gedeelde leslokalen gaven aan dat een heropstart moeilijk was. De grootste bezorgdheden van de academies hielden verband met de impact van de crisis op de inschrijvingen van het daaropvolgende schooljaar.

Gedeeltelijke heropstart van de scholen voor leerplichtonderwijs (15 mei – 4 juni)

BELRONDE 3



Op vrijdag 15 mei of maandag 18 mei heropenden de scholen hun deuren voor bepaalde leerlingengroepen. De daaropvolgende dagen (19 en 20 mei) kregen 631 scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs een telefoontje van een onderwijsinspecteur. We vroegen de scholen hoe de heropstart en de opvang verliepen en polsten naar de haalbaarheid van een verruiming van de heropstart naar andere leerlingengroepen.

In 84% van de basisscholen waren zowel het eerste, het tweede als het zesde leerjaar opgestart op vrijdag 15 mei of maandag 18 mei. De overige scholen startten gedeeltelijk op, op drie scholen na die gesloten bleven. In twee op drie basisscholen waren de opgestarte leerjaren niet met volle intensiteit opgestart. De leerlingen gingen er dus niet het maximaal toegestane aantal dagen¹⁰ naar school.

Eveneens in 84% van de secundaire scholen waren alle leerlingen van het zesde (en eventueel zevende) jaar opnieuw aanwezig. De overige scholen startten deels op, op vijf scholen na die niet opstartten. In twee op drie van de secundaire scholen waren de jaren met volle intensiteit¹¹ opgestart.

Ook de meerderheid van de buso-scholen (84%) startte opnieuw op 15 of 18 mei, maar 16% deed dit niet. Buso-scholen die niet waren opgestart, zetten in de eerste plaats in op opvang, waar een grote vraag naar was. Dit zorgde ervoor dat sommige scholen met de opvang al hun maximumcapaciteit bereikten. Bij de heropstart gaven heel wat buso-scholen prioriteit aan de groepen met schoolverlaters en starters.

Tussen de buso-scholen waren er grote verschillen. De scholen konden niet heropstarten voor de leerlingen in OV1 en OV2. Alle scholen die OV3 aanbieden waren terug opgestart. Bij de scholen die OV4 aanbieden, was 32% niet terug opgestart, onder meer omdat ze geen zesde of zevende jaar aanbieden. De meeste scholen waren opgestart met volle intensiteit, namelijk twee volle dagen per week.

Scholen meldden dat de opstart vlot verliep, maar ervoeren wel **moeilijkheden** met de social distancing. Vooral in het basisonderwijs kwam daar de combinatie van school, afstandsonderwijs en opvang bij. Ook de leervorderingen, de afwezigheid van leerlingen en/of de ondersteuning van kwetsbare groepen baarden één op vier basisscholen zorgen. In het secundair onderwijs vonden de leerlingen vooral het dragen van mondmaskers gedurende de ganse schooldag zwaar. Scholen buitengewoon onderwijs verwezen vaak naar het leerlingenvervoer als een knelpunt.

Een meerderheid van de basis- en secundaire scholen overwoog de **heropstart uit te breiden** naar andere jaren van zodra de overheid dit zou toelaten. Basisscholen dachten bij een uitbreiding van de heropstart in de eerste plaats aan de derde kleuterklas en het vijfde leerjaar. Secundaire scholen in de eerste plaats aan het vierde en het tweede jaar. Een aanzienlijk deel van de secundaire scholen overwoog om een eventuele heropstart te beperken tot bijvoorbeeld leerlingen met veel praktijkvakken en kwetsbare leerlingen.

Ongeveer twee derde van de buso-scholen had volgens de risicoanalyse nog capaciteit over. Driekwart van deze scholen overwogen om de heropstart uit te breiden naar andere leergroepen of leerlingen.

De meeste buso-scholen hadden ook nog capaciteit over. De meeste buso-scholen overwogen eveneens om hun heropstart uit te breiden naar bijkomende groepen leerlingen, zoals leerlingen die voor een studiekeuze stonden en daarbij begeleiding nodig hadden. Andere scholen wilden de voorkeur geven aan schoolverlaters.

Uitbreiding heropstart in het leerplichtonderwijs en afronding van het schooljaar (5/8 juni - 5 juli)

BELRONDE 4 (BASISONDERWIJS)



Op vrijdag 5 juni of maandag 8 juni mochten in principe alle kleuters en lagereschoolkinderen terug naar school. Op 5 juni contacteerde de onderwijsinspectie 230 basisscholen om te informeren naar de uitbreiding van de heropstart.

De **kleuterafdeling** startte opnieuw op in 96% van de scholen. In 90% van de scholen heropenden alle kleuterklassen. In de scholen waar dit niet het geval was, kregen de oudste kleuters voorrang. In bijna twee op drie scholen was er een voltijds aanbod voor de kleuters. In nog eens één op drie scholen was het aanbod minstens halftijds.

Zo goed als alle scholen (96%) breidden de heropstart van de **lagere school** uit met het derde, vierde en vijfde leerjaar. In ongeveer één op drie scholen startten de extra klassen in het lager onderwijs voltijds op. Eveneens één op drie scholen bood minstens een halftijds aanbod aan. In een laatste derde van de scholen startten de extra klassen minder dan halftijds op.

BELRONDE CLB'S



Tussen 28 mei en 11 juni kregen alle 61 centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) een telefoon van een onderwijsinspecteur. Met dit gesprek wou de onderwijsinspectie een zicht krijgen op de impact van de coronacrisis op de werking van de CLB's. Het gesprek bestreek diverse topics zoals de impact op het beleid van de centra en op hun samenwerking met scholen, ouders, leerlingen, onderwijs- en netwerkpartners en met andere centra. Ook de ondersteuning van de kwetsbare leerlingen was een belangrijk onderdeel van deze bevraging.

De meerderheid van de CLB's (91%) gaf aan de situatie voldoende of goed **onder** controle te hebben. De centra hebben zich tijdens de coronamaatregelen aan steeds nieuwe uitdagingen aangepast en hielden zo vat op de situatie. Veel opdrachten liepen door maar anders en met een duidelijke focus op de meest kwetsbare leerlingen en gezinnen.

De geboden informatie vanuit de overheid bleek - ondanks de verschillende betrokken beleidsdomeinen - voor zo goed als alle centra (95%) **voldoende ondersteunend**. Toch zouden directies het reduceren van herhaling en tegenspraak in de verschillende informatiebronnen waarderen. Bijna 90% van de centra vond de informatie over de rol van het CLB in het kader van de contactonderzoeken duidelijk. Toch bleven er nog vragen over de verwachtingen tegenover de centra. De samenwerking met het contactcentrum verliep nog niet optimaal.

Doorheen de coronacrisis verschilden de **vragen** die de centra vanuit scholen kregen, maar de klem-toon lag steeds op het bereiken, betrekken en garanderen van de veiligheid van kwetsbare en moeilijk bereikbare leerlingen. Centra ervaarden dat de alertheid van scholen hiervoor sterk verschilde en namen daarom een proactieve, aanklappende rol op. Zo gaven ze bv. aan dat ze scholen sensibiliseerden om leerlingen uit kwetsbare groepen uit te nodigen in de noodopvang. Ook op het vlak van het leerrecht van leerlingen in tuchtprocedures namen ze een sensibiliserende rol op. Centra ontvingen in de loop van de coronacrisis steeds meer signalen over verontrustende thuissituaties. Een vaststelling die hierbij aansluit was dat de centra steun hadden aan NAFT-aanbieders die hun aanbod onder de coronamaatregelen hebben uitgebreid en aan internaten die de deuren hebben opengezet en mee opvang realiseerden voor kinderen en jongeren in verontrustende situaties.

Met de heropstart van de fysieke lessen namen de vragen over profylaxe (bv. over een veilige organisatie van de noodopvang, de risicoanalyse, contactonderzoeken ...) en onderwijsloopbaanbegeleiding toe.

Centra continueerden zoveel mogelijk hun **reguliere opdrachten**. Voor de uitvoering van deze opdrachten vielen ze terug op alternatieve (digitale) werkvormen. Toch werd niet alles uitgevoerd en waren er op het vlak van vraaggestuurde werking, verplichte begeleiding en versterking van het schoolteam beperkingen. Centra uitten hun bezorgdheid over de moeilijke omstandigheden voor een betrouwbare en kwaliteitsvolle handelingsgerichte diagnostiek. Binnen de integrale jeugdhulp was er slechts een beperkt aanbod, waardoor centra zelf in overbruggingshulp probeerden te voorzien. De mate waarin centra de opdracht in verband met de begeleiding van anderstalige nieuwkomers als prioriteit behielden en erin slaagden hen enigszins te bereiken, varieerde.

Centra trokken uit hun ervaring met leerlingenbegeleiding in deze uitzonderlijke situatie een aantal **lessen voor de toekomst**. De centra ervaarden volgende elementen als positief en te behouden in de toekomstige werking: de digitalisering en flexibilisering van de eigen werkorganisatie, van de contacten met ouders, van de samenwerking met de scholen en onderwijs- en netwerkpartners. Dit alles met oog voor nabijheid, zowel binnen de interne werking, als naar scholen, leerlingen en ouders en andere partners toe.

De centra werden zich in deze coronacrisis sterk bewust van hun maatschappelijke rol ten aanzien van **kwetsbare leerlingen en gezinnen**. Centra waren vooral bezorgd over verontrustende gezinssituaties en het afstandsleren voor sommige leerlingen. De centra realiseerden ondanks de coronamaatregelen heel wat acties voor de meest kwetsbare leerlingen. Om de gevolgen van de coronacrisis bij de meest kwetsbare leerlingen op te vangen, pleitten de centra voor een complementair geheel van initiatieven (zoals het behouden van een focus op essentiële leerstof, een brede, faire en gespreide evaluatie, geïndividualiseerde en flexibele leerwegen, een extra aanbod tijdens de zomermaanden). Het versterken van de basis- en verhoogde zorg is volgens de centra een noodzaak om de ontwikkeling van alle leerlingen te bevorderen.

BEZOEKEN AAN SCHOLEN EN ACADEMIES

In de week van 15 tot 19 juni vonden in 532 scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs en in 30 academies korte bezoeken plaats. De onderwijsinspecteur ging in gesprek met de beleidsverantwoordelijke(n), eventueel bijgestaan door één of meer teamleden. In deze gesprekken stond de impact van de coronamaatregelen op de pedagogische praktijk, de evaluatiepraktijk, het welbevinden en de leervorderingen centraal. Daarnaast werd ook stilgestaan bij de hindernissen, positieve effecten en groeikansen die de coronacrisis met zich meebracht. De schoolbezoeken en bezoeken aan academies boden de onderwijsinspecteurs de kans om ter plaatse met beleidsverantwoordelijken of teamleden in dialoog te gaan en te captureren hoe de scholen de realiteit ervaren.

De coronacrisis had duidelijk een impact op de **leerlingenevaluatie**. Scholen stopten niet met evalueren, wel integendeel. Ze gaven aan hun leerlingenevaluatie te hebben aangepast aan de omstandigheden. Ze leverden extra inspanningen om de beginsituatie van leerlingen breed in kaart te brengen. Ze gingen breder evalueren: observaties, gesprekken met ouders, met leerlingen, nieuwe digitale tools. Ze maakten keuzes voor formatieve of summatieve evaluatie of voor een combinatie van beide. Ze organiseerden gericht examens op maat van de situatie en de leerling. Ze zochten naar creatieve oplossingen om op een faire manier te evalueren. De meeste scholen in het gewoon onderwijs gaven aan dat ze over voldoende informatie beschikten om op het einde van het schooljaar een advies uit te spreken over hun leerlingen. Voor het buitengewoon onderwijs lag dat anders. Vooral in het buitengewoon secundair onderwijs bleef iets meer dan de helft van de scholen voor sommige leerlingen twijfelen.

Scholen vermoedden een negatieve impact op de **leervorderingen**. Zowel in het buitengewoon onderwijs als in het gewoon onderwijs stelden scholen vast dat groepen kleuters en leerlingen soms voor bepaalde doelen leerachterstand hebben opgelopen.

Voor de lagere afdeling leek de zorg algemeen minder groot. 73% van de scholen gaf aan dat geen of slechts enkele leerlingen met leerachterstand kampen. Slechts 20% van de lagere scholen had het over meer dan een vierde van hun leerlingen, en 5% van de lagere scholen gaf aan dat meer dan de helft van hun leerlingen leerachterstand heeft. De ernst van de vertraging of achterstand werd door 40% van

de kleuterafdelingen en 50% van de lagere afdelingen ingeschat als 'nog op te volgen in het volgende schooljaar'. Sommige directeurs basisonderwijs uitten hun bezorgdheid over de anderstalige leerlingen die tijdens de lockdown geen taalbad meer konden volgen. Ze stelden daarom voor om onder meer het statuut van anderstalige nieuwkomer met een jaar te verlengen.

Scholen benoemden ook positieve effecten van de crisis: uitdagingen om digitaal, zelfstandig, met meer vrijheid en creativiteit te werken; leerlingen die openbloeden in de context van afstandsleren.

De impact op het **welbevinden** van leerlingen vertoont een vergelijkbaar patroon. Vier van de vijf buso-scholen en drie van de vijf bubao-scholen vermoedden dat het welbevinden van hun leerlingen sterk achteruit is gegaan. In de meeste scholen van het gewoon basisonderwijs stelden de teams bij de meeste kleuters en leerlingen geen daling van het welbevinden vast. Slechts een minderheid van de scholen bracht het welbevinden bij kleuters of leerlingen van de lagere afdeling systematisch in kaart. Daardoor ontstaat het risico dat een aantal kwetsbare leerlingen door de mazen van het zorgnet glipte. Respectievelijk 5% en 10% van de basisscholen gaf aan dat de daling van het welbevinden van de kleuters en de leerlingen zo ernstig was dat ondersteuning van het zorgteam wenselijk was. In ongeveer de helft van de secundaire scholen rapporteerden de teams dat ze zich zorgen maakten over het welbevinden van hun leerlingen. Scholen benoemden daarbij de risicovolle situaties waarin leerlingen zich thuis in isolement bevonden. De kwetsbaarheid van leerlingen werd verscherpt door de coronacrisis en meer leerlingen kwamen door de coronacrisis in een kwetsbare situatie.

De coronamaatregelen bleven ook bij de heropstart van de scholen de **vormgeving van het onderwijs** beïnvloeden. Scholen gingen bewust om met de onderwijstijd op school. Scholen van alle onderwijsniveaus gaven aan dat de focus op het bereiken van de onderwijsdoelen sterk aanwezig was en vaak meer gedifferentieerd en op maat van de leerling verliep dan voorheen. Maar schoolteams zetten ook bewust in op de psychosociale begeleiding, het welbevinden van hun leerlingen en op aandacht voor specifieke doelgroepen. Ongeveer de helft van de basisscholen besteedde extra aandacht aan specifieke doelgroepen zoals kinderen met cognitieve belemmeringen of leerproblemen, kinderen uit kwetsbare gezinnen en kinderen die extra uitdagingen kunnen gebruiken. In de manier waarop die extra aandacht geoperationaliseerd werd, zit veel variatie. Sommige scholen gaven aan dat ze erin slaagden om alle leerlingen te bereiken en van een passend onderwijsaanbod te voorzien. Andere scholen volgden bepaalde doelgroepen (bijvoorbeeld afwezige leerlingen) niet meer op waardoor het leerrecht van bepaalde leerlingen mogelijk in het gedrang kwam. Samenwerkingsverbanden met externen en een sterk beleidsvoerend vermogen maakten hier het verschil.

In alle onderwijsniveaus, buitengewoon en gewoon, erkenden scholen dat de coronacrisis ook zorgde voor **positieve ontwikkelingen** in hun team/bij hun leerlingen/ouders/betrokkenen. Daar willen ze in de toekomst verder op inzetten:

- ICT-vaardigheden van personeel, leerlingen, gebruik digitale leermiddelen
- de vaardigheden van het team om samen te werken, in het bijzonder met ouders
- de vaardigheden om onderwijs (aanbod, evaluatie) op alternatieve manieren te organiseren.

De coronacrisis had dus duidelijk ook een positieve impact op de schoolontwikkeling, zowel op de onderwijspraktijk als op het beleidsniveau van scholen. De vrees voor een nieuwe opstoot van de pandemie had jammer genoeg ook een **negatieve impact**. Niet alle uitdagingen kunnen op korte termijn immers een oplossing krijgen. Zo maakten zeker scholen in het buitengewoon onderwijs maar ook in het gewone onderwijs zich veel zorgen over de preciaire thuissituatie van veel leerlingen. Voor het buitengewoon onderwijs kwam de grote zorg om alle leerlingen op school te krijgen met het gemeenschappelijk leerlingenvervoer daar nog bij. Maar ook werkdruk voor het personeel, uitval van personeel, gebrek aan middelen (onder andere voor digitale infrastructuur) hielden de schoolleiders bezig. Alle scholen drongen aan op een adequate communicatie met scholen en ouders.

Online bevragingen juni 2020

In wat volgt rapporteren we over twee online bevragingen in juni 2020: een bevraging bij zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders (gbao en gso) en een bevraging bij de onderwijsinternaten.

BEVRAGING ONDERSTEUNING VAN LEERLINGEN MET SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE

Tijdens de schoolbezoeken kregen de scholen een link naar een online vragenlijst over de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zowel tijdens de lockdown als na de heropstart van het contactonderwijs. De responsgraad bedroeg 76 %, waarbij 357 zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders uit het gewoon basis- en secundair onderwijs de vragenlijst volledig invulden.

Over het algemeen had de coronacrisis een **beperkt negatieve impact** op de continuïteit van de ondersteuningstrajecten. Deze impact bleek sterker in het basisonderwijs. Het was niet evident om alle leerlingen te kunnen bereiken. De scholen ervaarden vooral een impact op de leervorderingen, het socio-emotioneel welbevinden en de motivatie van de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ze wezen ook op het belang van ICT-vaardigheden, zowel bij de leerlingen, de ouders, de leraren als de ondersteuner(s).

De meeste scholen hebben de samenwerking met de ondersteuner(s) in deze periode als ondersteunend ervaren. Toch gaven één op de vier scholen aan dat deze samenwerking slechts beperkt ondersteunend was. Ook blijkt dat in een derde van de gevallen de ondersteuning via afstand traag op gang kwam.

Tijdens de fase van **herhaling en preteaching** (half maart 2020 - half mei 2020) waren volgens de scholen drie vierde van de ondersteuners actief bezig met ondersteuningstrajecten van hun school. De coronamaatregelen maakten een andere manier van ondersteunen noodzakelijk, vooral via het gebruik van digitale middelen. In de meeste gevallen lag het accent van de ondersteuning op het leerlingenniveau. Daarnaast gaf meer dan de helft aan dat de ondersteuning ook gericht was op de ouders, gezien het onderwijsaanbod doorgaans thuis moest worden verwerkt. Voor 63 % van het totaal aantal ondersteun-

de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften werd de ondersteuning gecontinueerd vanop afstand, meestal met een lagere intensiteit dan voordien. Het gaat om meer leerlingen uit het secundair onderwijs (72%) dan uit het basisonderwijs (55%). Daarnaast werd voor 13% van de leerlingen tijdens de periode van schorsing van de lessen toch contactondersteuning georganiseerd op school. 24% van de leerlingen kreeg geen ondersteuning in deze periode.

In de fase van de **heropstart van het contactonderwijs** (half mei 2020 - juni 2020) werd voor 53% van de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften de afstandsondersteuning gecontinueerd. Enkel in het basisonderwijs daalde de ondersteuning vanop afstand. Voor 45% van de ondersteunde leerlingen in het basisonderwijs verliep de ondersteuning opnieuw via live contact. In het totaal kregen 11% meer leerlingen ondersteuning ten opzichte van de vorige periode. Samen met de heropstart van het contactonderwijs wijzigden ook de werkvormen van de ondersteuning en was er een toename van de leraargerichte ondersteuning in het basisonderwijs.

Voor de toekomst gaven scholen aan dat er aandacht nodig is voor een goede beeldvorming van de beginsituatie van de leerlingen zodat er kan worden ingespeeld op nieuwe noden. Hierbij is een goede samenwerking met alle betrokkenen belangrijk. De scholen vonden vooral een snelle opstart en continuïteit van de ondersteuning cruciaal om de gevolgen van de coronacrisis voor de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te vangen.

BEVRAGING INTERNATEN

In juni 2020 organiseerde de onderwijsinspectie een online bevraging bij alle onderwijsinternaten en internaten met permanente openstelling (IPO). Deze bevraging vond plaats op verzoek van een aantal internaten. Zij ervoeren de behoefte om hun corona-ervaringen en zorgen met de overheid te delen. In totaal heeft bijna de helft van de internaten (85 van de 175 = 49%) de vragenlijst online ingevuld. Internaten die dit wensten, werden vervolgens telefonisch gecontacteerd door een onderwijsinspecteur.

Internaten fungeerden tijdens de eerste weken van de lockdown als een **veilige haven** voor vele internen. Voor de internaten uit de steekproef gaat het in totaal om een 1000-tal internen. Slechts één op vier internaten ving geen internen op. Het ging vooral om kinderen en jongeren uit een kwetsbare gezinssituatie, al dan niet in de sfeer van jeugdhulp (respectievelijk 57% en 40% van de internaten verwijst naar deze doelgroep). In vier op vijf van de internaten die internen opvingen in de sfeer van de jeugdhulp was er afstemming met welzijn of jeugdhulp. Sommige internaten ervoerden door het onhold plaatsen van andere diensten zoals thuisbegeleiding veel druk op hun werking. De helft van de internaten die in opvang van deze doelgroepen voorzagen, gaf aan hiervoor voldoende middelen te hebben gekregen.

In de helft van de internaten uit de steekproef waren er **tijdens de paasvakantie** internen aanwezig, in totaal bijna 400. Eén internaat uit de steekproef moest internen doorsturen naar een ander internaat. Zes internaten ving internen op uit andere internaten.

Het merendeel van de internaten (61%) bleef open gedurende de lockdown. Bijna alle andere internaten (35%) zijn geheel of gedeeltelijk **heropgestart** samen met de heropening van de scholen. Door de verdere heropstart van scholen konden meer internaten opnieuw naar de internaten komen. Eén op drie internaten gaf aan onvoldoende capaciteit te hebben om alle internaten die wilden komen op een veilige manier op te vangen. Bij internaten met onvoldoende capaciteit ging het om een substantieel probleem: 22 internaten geven aan dat ze 25% of meer van de internaten niet veilig konden opvangen.

We polsten ook naar de moeilijkheden die de internaten ervaarden na de versoepeling van de maatregelen. Internaten signaleerden vooral problemen met het behouden van de fysieke afstand, het extra onderhoud van het internaatgebouw en het vormen en de uitbreiding van contactbubbel. Internaten verwezen ook naar onduidelijke, late of tegenstrijdige communicatie van de overheid, de beperkte personeelsomkadering die in deze context nog sterker werd gevoeld en algemeen het gebrek aan aandacht voor de internaten en het buitengewoon onderwijs.

De grote meerderheid van de internaten (88%) rondde intussen de **risicoanalyse** af. De meerderheid van de internaten (65%) ervaarden het draaiboek bij de risicoanalyse als weinig of niet ondersteunend. De late verschijning van het specifieke draaiboek voor de internaten werkte dat in de hand.

9.3 Conclusie

De coronacrisis stelde bestaande problemen scherper en maakte ze zichtbaar. De verschillen tussen leerlingen werden groter, waarbij **leerlingen uit kwetsbare groepen** nog kwetsbaarder werden. Leerlingen in gezinnen die op materieel, financieel vlak, qua woonsituatie en/of psychisch welzijn onder druk (kwamen te) staan en leerlingen in residentiële settings ondervonden de gevolgen van de coronacrisis aan den lijve, met een grote impact op hun leervorderingen en welbevinden. In deze gezinnen duwen andere urgente problemen de ontwikkeling van de kinderen naar de achtergrond. Schaamte over de eigen omstandigheden, gebrek aan ICT- of bredere geletterdheidsvaardigheden en ook wel angst voor besmetting zorgt ervoor dat sommige gezinnen zich nog meer op zichzelf terugplooiën. Leerlingen (uit gezinnen) die nog weinig betrokkenheid opbouwden met de school zoals bijvoorbeeld instappende kleuters en 'carousel-leerlingen' die vaak van school veranderen zijn eveneens extra kwetsbaar. Over OKAN-leerlingen, cursisten NT2 en tweedekansonderwijs en leerlingen/cursisten in praktijkrichtingen maakt het onderwijsveld zich specifiek zorgen.

Bijna alle leerlingen kregen in de periode van **afstandsonderwijs** een aanbod, meestal ook van nieuwe leerstof. De meeste scholen, op het buitengewoon onderwijs na, ervaarden de richtlijnen van de Vlaamse overheid als ondersteunend. Algemeen leken scholen in de periode van afstandsonderwijs in de eerste plaats in te zetten op het geven van opdrachten, het bezorgen van filmpjes met uitleg en vooral in het secundair onderwijs op online lesgeven. De meerderheid van de scholen probeerde moeilijk bereikbare leerlingen te ondersteunen door telefoontjes, het voorzien van laptop/tablet en internetaansluiting. Vooral in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs brachten leraren taken of oefeningen naar het thuisadres

van de leerling. Ongeveer de helft van de basisscholen en een derde van de secundaire scholen nodigden leerlingen in kwetsbare situatie actief uit voor de opvang. CLB's geven aan dat ze hier een sensibiliserende rol in speelden. Sommige scholen organiseerden huis- of stoepbezoeken of afstandsonderwijs op maat. Lang niet alle scholen gaven aan samen te werken met externe partners om kwetsbare leerlingen te ondersteunen of om leerlingen sociaal-emotioneel te begeleiden.

Ongeveer 85 % van de scholen bleek effectief **heropgestart** op 15 of 18 mei 2020 voor de vooropgestelde klasgroepen. Het merendeel van de scholen overwoog op dat moment de heropstart uit te breiden naar andere klasgroepen. De aandacht ging dan vooral naar leerlingen met veel praktijkvakken, kwetsbare leerlingen, leerlingen die voor een studiekeuze staan, starters en schoolverlaters. Scholen ervoeren bij de heropstart en de uitbreiding ervan moeilijkheden met de social distancing en de combinatie opvang - onderwijs - afstandslernen. Vooral bubao-scholen vingden heel wat leerlingen op, waardoor ze niet altijd voldoende capaciteit over hadden om herop te starten. Ook de afwezige/kwetsbare leerlingen en meer algemeen de leervorderingen baarden de scholen op dat moment zorgen.

De coronamaatregelen bleven ook in de **periode na de heropstart** de vormgeving van het onderwijs beïnvloeden. De focus op het bereiken van de onderwijsdoelen was in alle onderwijsniveaus sterk aanwezig en verliep vaak meer gedifferentieerd en op maat van de leerling dan voorheen. Maar heel wat schoolteams zetten ook bewust in op de psychosociale begeleiding, het welbevinden van hun leerlingen en op aandacht voor specifieke doelgroepen. Verschillende scholen gaven aan hun evaluatiepraktijk meer af te stemmen op de beginsituatie van de leerlingen en breder te evalueren. Ze maakten bewuste keuzes om de onderwijstijd te maximaliseren en te zorgen voor examens op maat van de situatie en de leerlingen. Scholen beschikten meestal over voldoende informatie om tot een eindbeslissing over de onderwijsloopbaan van de leerling te komen, op de scholen buitengewoon onderwijs na. De impact op de leervorderingen bleef voor de scholen voor een groot stuk in het ongewisse, al signaleerden heel wat scholen dat er leervertragingen optraden die op te volgen zijn in het daaropvolgende schooljaar. Hetzelfde geldt voor het welbevinden van leerlingen: heel wat scholen namen hier initiatieven voor maar brachten het niet systematisch in kaart. Dit doet de vraag rijzen of er geen leerlingen door de mazen van het net glipten.

Ongeveer de helft van de scholen basisonderwijs besteedde extra aandacht aan specifieke doelgroepen zoals kinderen met cognitieve belemmeringen of leerproblemen, kinderen uit kwetsbare gezinnen en kinderen die extra uitdaging kunnen gebruiken. In de manier waarop die extra aandacht geoperationaliseerd werd, zat veel variatie. Sommige scholen gaven aan alle leerlingen te bereiken en van een passend onderwijsaanbod te voorzien. Andere scholen volgden bepaalde doelgroepen (bijvoorbeeld afwezige leerlingen) niet meer op waardoor het leerrecht van bepaalde leerlingen mogelijk in het gedrang kwam. In de secundaire scholen maakte ongeveer de helft van de teams zich zorgen over het welbevinden van hun leerlingen. Scholen benoemden daarbij de risicovolle situaties waarin leerlingen zich thuis, in isolement, bevonden.

Samenwerkingsverbanden met externe partners zoals het CLB, het ondersteuningsnetwerk en het LOP werden door de scholen heel verschillend geëvalueerd. Opvallend is dat heel wat scholen aangaven dat de samenwerking met het **CLB** niet optimaal verliep en dat CLB's op hun beurt aankaartten dat er grote

verschillen bestaan tussen scholen qua gevoeligheid voor kwetsbare groepen en proactieve aanpak op dat vlak. Heel wat CLB's werkten aanklappend en sensibiliserend en stimuleerden bijvoorbeeld scholen om leerlingen in kwetsbare situaties uit te nodigen voor de opvang, om het leerrecht van leerlingen in tuchtprocedures te garanderen ...

De samenwerking met **ondersteuners** werd voor twee derde (in de periode van afstandsonderwijs) tot drie vierde (na de heropstart) van de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften gecontinueerd. Scholen gaven aan dat de ondersteuning soms traag op gang kwam. Ze hamerden op het belang van een goede beeldvorming, samenwerking met alle betrokkenen, en de continuïteit en snelle start van de ondersteuning voor het schooljaar 2020-2021.

Samenwerkingen met **lokale partners** zoals gemeentediensten en welzijnsorganisaties werden minder courant vermeld. Verschillende scholen getuigden van een goede samenwerking met de **brugfiguur**¹² of de buurtwerking. Brugfiguren speelden een belangrijke ondersteunende rol en sloegen effectief de brug tussen leerlingen en hun gezinnen en de school.

CLB's gaven aan dat een **doordachte combinatie van structurele maatregelen** noodzakelijk was om leerlingen uit kwetsbare groepen effectief te ondersteunen. De centra pleitten voor een complementair geheel van initiatieven zoals het behouden van een focus op essentiële leerstof, een brede, faire en gespreide evaluatie, geïndividualiseerde en flexibele leerwegen, een extra aanbod tijdens de zomermaanden ... Het versterken van de basis- en verhoogde zorg is voor de centra een noodzaak om de ontwikkeling van alle leerlingen te bevorderen.

Internaten hadden tijdens de coronacrisis (maar ook daarbuiten) een belangrijke rol als veilige haven voor kwetsbare leerlingen. Ze wijzen erop dat de personeelsomkadering structureel onvoldoende is. Ze ervaren extra druk omdat andere diensten (zoals thuisbegeleiding) hun werking on hold plaatsten. De CLB's en enkele scholen gaven hetzelfde probleem aan.

Niet alleen de verschillen tussen leerlingen maar ook de **verschillen tussen scholen en centra** werden acuter zichtbaar tijdens de coronacrisis. Scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen en uitgebouwde samenwerkingsverbanden met ouders en andere partners konden hierop verder bouwen. Deze scholen pasten hun aanpak zo goed mogelijk aan de veranderende omstandigheden aan. Ze gingen proactief en aanklappend te werk en zetten in op een aanpak op maat van de situatie en de lerenden, met de focus op de te bereiken doelen en aandacht voor het geven van feedback. Andere scholen en centra reageerden minder responsief en wendbaar.

Verschillende directies vermeldden **positieve effecten** van de coronacrisis, zoals de intense professionalisering op het vlak van ICT, de toegenomen inzet, veerkracht en verbondenheid van het team en de sterkere samenwerking met ouders of verzorgers. Leraren hebben breder geëvalueerd en hebben door het afstandsleren kansen gegrepen om leerlingen individuele feedback te geven. Er werd intensiever samengewerkt en overlegd, zowel tussen leraar en leerling en tussen school en ouders als binnen de vakgroepen. Scholen gaven aan deze ontwikkelingen mee te nemen en verder uit te bouwen in de komende schoolja-

ren. Veel beleidsverantwoordelijken meldden dat er in teamverband op korte tijd veel geleerd is. Meerdere directeurs gaven aan dat zij deze verworvenheden willen borgen en zelfs intensifiëren. Zij geven blijk van een sterke beleidskracht door de kansen tot reflectie en doordachte pedagogische vernieuwing te grijpen.

De vrees voor een nieuwe opstoot van de pandemie had jammer genoeg ook een **negatieve impact**. Zo maakten zeker scholen in het buitengewoon onderwijs maar ook in het gewone onderwijs zich zorgen over de preciaire thuissituatie van heel wat leerlingen. Maar ook werkdruk voor het personeel, uitval van personeel, gebrek aan middelen (onder andere voor digitale infrastructuur) hielden de schoolleiders bezig. Voor het buitengewoon onderwijs kwam daar de grote zorg bij om alle leerlingen op school te krijgen met het gemeenschappelijk leerlingenvervoer. Alle scholen drongen aan op een adequate communicatie met scholen en ouders. Het buitengewoon onderwijs en de internaten gaven aan dat de communicatie onvoldoende op hun context was afgestemd en te laat kwam. Het volwassenenonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs vreesden bovendien dalende inschrijvingen en de bijhorende financiële consequenties.

In scholen die tijdens de coronacrisis standhielden en erin slaagden bij te dragen aan de ontwikkeling van hun lerenden, is er doorgaans spraken van de volgende **kritische succesfactoren**:

- **een gedifferentieerde aanpak op maat van de leerlingen**
 - kennis van de thuiscontext en de beginsituatie van de leerlingen
 - een goede opvolging van leerlingen
- **krachtig leiderschap**
 - een proactieve aanpak, afgestemd op de aanwezige competenties bij de leraren (en gericht op het bevorderen ervan)
 - beschikbaar zijn, een luisterend oor bieden en vertrouwen en nabijheid creëren
 - de draagkracht van het team bewaken en zorgen dat er niemand uit de boot valt
- **coördinatie**
 - duidelijke procesflow en taakverdeling
 - korte en laagdrempelige communicatielijnen
- **een verbindende schoolcultuur**
 - een goede samenwerking binnen het schoolteam, met leerlingen, ouders en andere partners
 - lokale verankering.

In de maanden maart tot juni 2020 is er bijzonder veel flexibiliteit gevraagd van scholen en van leraren. Het Vlaamse onderwijsveld heeft zich wendbaar en creatief getoond. Maar ook leerlingen en hun ouders moesten zich telkens weer aanpassen. De crisisperiode haalde in sommige scholen het beste naar boven met hartverwarmende en betrokken initiatieven. Maar andere scholen voelden zich overspoeld en wisten niet van welk hout pijlen maken.

Scholen die samenwerkingen met partners opbouwden, kennis met hen uitwisselden en die kort op de bal feedback verzamelden vanop het terrein, bleken in staat om hun aanpak op een innovatieve en flexibele manier aan te passen aan de veranderende omstandigheden, zo blijkt ook uit internationaal onderzoek.¹³ De OESO (2020) wijst op de kracht van lerende netwerken om collectief kennis te ontwikkelen.¹⁴ Een open, wendbare en lerende vorm van beleidsvoering¹⁵ speelt niet alleen op schoolniveau maar ook op beleidsniveau een cruciale rol binnen de onzekere en veranderlijke context van de coronacrisis. Om de gevolgen van de coronacrisis te ondervangen en te werken aan een duurzame verbetering van het onderwijssysteem is er een sterke en flexibele communicatie, dialoog en samenwerking nodig tussen alle betrokken partners.¹⁶



$$\begin{array}{r} 100 \\ \times 30 \\ \hline \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 3 \\ 15 \\ \hline \end{array}$$



10 Welbevinden op school

10.1 Welbevinden van leerlingen

Volgens het referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK) maakt het welbevinden van de leerlingen een wezenlijk deel uit van de kwaliteit van onderwijs. De kwaliteitsverwachting luidt “De school streeft naar welbevinden en betrokkenheid bij alle lerenden en het schoolteam en naar tevredenheid bij ouders en bij andere relevante partners”. Daarom kijkt de onderwijsinspectie tijdens een doorlichting ook naar het welbevinden van leerlingen. Welbevinden van kinderen en jongeren is verbonden met de manier waarop zij het leren en leven op school ervaren. Voelen leerlingen zich goed op school? Wordt er gepest? Vinden leerlingen dat de leraren goed les geven? Zijn de regels duidelijk? Hebben ze het gevoel dat ze hun huiswerk aankunnen? Tijdens een doorlichting gaat de onderwijsinspecteur onder andere hierover met leerlingen in gesprek. Het welbevinden van leerlingen is één van de indicatoren van kwaliteit, zowel bij de externe kwaliteitscontrole door de onderwijsinspectie als voor de interne kwaliteitszorg van een school. Omwille van dat laatste ontwikkelde de onderwijsinspectie online vragenlijsten voor leerlingen in het basis- en secundair onderwijs. Ze stelt deze vragenlijsten (kosteloos) ter beschikking van alle scholen zodat zij op valide en betrouwbare wijze het welbevinden van hun leerlingen kunnen meten. Elke deelnemende school ontvangt na afname een feedbackrapport waarin ze haar resultaten kan vergelijken met die van gelijkaardige scholen.

In de Onderwijsspiegel van 2016 rapporteerden we over de resultaten van de eerste bevragingen die tussen 2012 en 2015 plaatsvonden. Dit artikel bevat een recente stand van zaken. Tussen 2016 en 2020 leverde de bevraging 143 224 ingevulde vragenlijsten van 734 scholen op. Deze rijke bron aan informatie geeft ons een beeld van het welbevinden van de Vlaamse leerlingen en voedt zo mee de discussie over de onderwijskwaliteit.

10.2 Vragenlijsten en steekproef

De welbevindenvragenlijsten

Sinds 2012 biedt de onderwijsinspectie de scholen betrouwbare en valide vragenlijsten aan over het welbevinden van hun leerlingen (onderwijsinspectie.be/nl/vragenlijst-welbevinden). Ze zijn gebaseerd op het onderzoek van onderwijsinspecteurs Ludo De Lee en Ilse de Volder (2009) en bestaan telkens uit 28 stellingen. Bij elke stelling geven leerlingen op een vierpuntschaal aan of de stelling (1) nooit, (2) meestal niet, (3) meestal wel of (4) altijd waar is. Om te vermijden dat leerlingen blindelings hetzelfde antwoord aanduiden, zijn acht of negen stellingen negatief geformuleerd.¹⁷ De 28 items zijn op hun beurt ondergebracht in vijf dimensies:

Dimensie	Aantal items	Omschrijving
tevredenheid	4	de mate waarin de leerling zich goed voelt in de klas en op school
betrokkenheid	3	de mate waarin de leerling geconcentreerd of gemotiveerd bezig is met wat er in de klas gebeurt
academisch zelfconcept	6	hoe de leerling de eigen schoolse vaardigheden en cognitieve prestaties inschat
sociale relaties	6	de wijze waarop de leerling de sociale contacten tussen leerlingen op school ervaart
pedagogisch klimaat	9	de manier waarop de leerling het klas- en schoolklimaat en de contacten tussen leraar en leerling beleeft

Figuur 78: Omschrijving van de vijf dimensies welbevinden.

Er zijn aparte vragenlijsten voor het gewoon basisonderwijs¹⁸ (bao), het buitengewoon basisonderwijs (bubao), de eerste graad secundair onderwijs (so1), de tweede en derde graad secundair onderwijs (so23), het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso) en het buitengewoon secundair onderwijs (buso). De items uit de verschillende vragenlijsten zijn inhoudelijk gelijk, maar de formulering is aangepast aan de leerlingen van het desbetreffende onderwijsniveau.

Statistische analyses op de gegevens die de onderwijsinspectie tussen 2012 en 2015 verzamelde, bevestigen dat de aparte vragenlijsten de verschillende dimensies op een betrouwbare en valide wijze meten, maar ook dat de verschillende versies van de vragenlijst hetzelfde meten. Dat maakt het mogelijk om per onderwijsniveau tot een betrouwbaar beeld van het welbevinden van leerlingen te komen, maar ook om conclusies te trekken die de onderwijsniveaus overstijgen.

De afname

Scholen beslissen vrij over de afname en selectie van deelnemende leerlingen. Bovendien staan ze zelf in voor de voorbereiding, organisatie en begeleiding van de afname. Om hen daarin te ondersteunen stelt de onderwijsinspectie een handleiding ter beschikking. Tijdens de afname vullen leerlingen de vragenlijst online in. In het secundair onderwijs duurt het invullen van de vragenlijst ongeveer 10 minuten. In het gewoon basisonderwijs ongeveer 15 minuten. In het buitengewoon onderwijs hebben leerlingen doorgaans wat meer tijd nodig en krijgen ze - indien nodig - hulp van een teamlid¹⁹ bij het invullen.

De deelnemers

Eind juni 2020 beschikte de onderwijsinspectie over 143 224 correct ingevulde vragenlijsten voor de periode 2016-2020 uit 734 scholen²⁰ (figuur 79). Het gaat om 469 scholen voor gewoon basisonderwijs (dit is 20,3% van alle scholen voor gewoon basisonderwijs), 23 scholen voor buitengewoon basisonderwijs (dit is 11,7% van alle scholen voor buitengewoon basisonderwijs), 214 secundaire scholen (dit is 15,2% van alle secundaire scholen), 10 dbso-centra (dit is 20,4% van alle dbso-centra) en 18 scholen voor buitengewoon secundair onderwijs (dit is 14,1% van alle scholen voor buitengewoon secundair onderwijs).

Het aantal ingevulde vragenlijsten en deelnemende scholen schommelt sterk tussen de verschillende schooljaren. Zo vulden in het schooljaar 2019-2020 beduidend minder leerlingen de vragenlijst in. Door de coronacrisis viel de afname nagenoeg stil vanaf maart 2020. Het is daarom niet mogelijk om een uitspraak te doen over het welbevinden van leerlingen tijdens de coronacrisis in het voorjaar van 2020.

	DEELNEMENDE INSTELLINGEN					Totaal	% van het totaal aantal Vlaamse instellingen per niveau	INGEVULDE VRAGENLIJSTEN				Totaal
	2016 - 2017	2017 - 2018	2018 - 2019	2019 - 2020				2016 - 2017	2017 - 2018	2018 - 2019	2019 - 2020	
BAO	173	169	203	109	469	20,3	15456	15022	18101	10414	58993	
BUBAO	9	5	11	3	23	11,7	820	337	786	241	2184	
BUSO	6	7	7	0	18	14,1	652	815	883	0	2350	
DBSO	3	3	5	2	10	20,4	218	317	404	241	1180	
SO												
1 ^{ste} graad	53	62	46	30	144	19,9	8020	10064	6685	6254	31023	
2 ^{de} en 3 ^{de} graad	71	95	73	39	214	15,2	12608	14730	12986	7170	47494	
TOTAAL	262	279	299	153	734		37774	41285	39845	24320	143224	

Figuur 79: Aantal ingevulde vragenlijsten en deelnemende instellingen per schooljaar (2016-2020).

Gezien scholen vrij beslissen over de afname en selectie van de deelnemende leerlingen, is de bekomen steekproef geen aselechte steekproef. Wel is de steekproef voor de onderzochte leerling- en schoolkenmerken voldoende representatief voor de totale populatie van het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel. Op het vlak van leerlingkenmerken (figuur 80) stemt de verhouding tussen het aantal jongens en meisjes overeen met de verhouding in de totale leerlingenpopulatie. Ook de verdeling van de A- en de B-stroom in de eerste graad secundair onderwijs en de verdeling van de verschillende onderwijsvormen in de tweede en derde graad zijn vergelijkbaar met de verdeling in de totale leerlingenpopulatie. Leerlingen uit de A-stroom, het aso en kso zijn daarbij enigszins ondervertegenwoordigd, terwijl leerlingen uit de B-stroom, het tso en bso enigszins oververtegenwoordigd zijn. Het gaat telkens om verschillen die lager zijn dan 5%, met uitzondering van het aso waar het verschil tussen steekproef en populatie 5,3% bedraagt.

LEERLINGKENMERKEN	WELBEVINDEN- BEVRAGING	POPULATIE	
GESLACHT	Jongens	50,8%	51,3%
	Meisjes	49,2%	48,7%
EERSTE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS	A-stroom	83,2%	85,0%
	B-stroom	15,9%	14,5%
TWEEDE EN DERDE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS	aso	37,0%	42,3%
	tso	35,8%	31,0%
	bso	25,9%	24,4%
	kso	1,4%	2,3%

Figuur 80: Vergelijking van de steekproef (2016-2020) en de totale populatie in schooljaar 2019-2020 voor een aantal leerlingkenmerken.

Op het vlak van schoolkenmerken stemt de verdeling tussen de onderwijsverstrekkers in de steekproef grotendeels overeen met de verdeling in het totale schoollandschap (figuur 81). Ook de verdeling over de provincies is gelijklopend. Tot slot is ook de gemiddelde onderwijskansenindex (OKI) vergelijkbaar met de gemiddelde OKI in de totale scholenpopulatie.

	SCHOOLKENMERKEN	WELBEVINDEN BEVRAGING	POPULATIE
NET	Gemeenschapsonderwijs	24,6 %	19 %
	Officieel gesubsidieerd onderwijs	17,2 %	17,9 %
	Vrij gesubsidieerd onderwijs	55,5 %	62,7 %
	Geen informatie ²¹	2,7 %	1,0 %
PROVINCIE	Antwerpen	23,4 %	26,2 %
	Brussels Hoofdstedelijk Gewest	4,5 %	5,1 %
	Limburg	13,6 %	13,4 %
	Oost-Vlaanderen	19,6 %	21,8 %
	Vlaams-Brabant	14,6 %	14,5 %
	West-Vlaanderen	21,6 %	18,9 %
	Geen informatie ²²	2,7 %	/
ONDERWIJS- KANSENINDEX	Gewoon basisonderwijs	1,05	0,93
	Gewoon secundair onderwijs	1,07	0,94
	dbso	1,73	1,79

Figuur 81: Vergelijking van de steekproef met de totale populatie in 2020 voor een aantal schoolkenmerken (2016-2020).

In dit artikel maken we - waar mogelijk - de vergelijking met de resultaten van de periode 2012-2015 (Onderwijsspiegel 2016). Het aantal deelnemende scholen en afnames verschilt soms sterk tussen beide periodes. In de periode 2016-2020 zien we voor het buitengewoon basisonderwijs een stijging met 14 deelnemende scholen en 1404 ingevulde vragenlijsten ten opzichte van de vorige periode. In het buitengewoon secundair onderwijs blijven de aantallen ongeveer gelijk. Voor alle andere onderwijsniveaus zien we een daling van het aantal deelnemende scholen en het aantal afnames.

Beperkingen

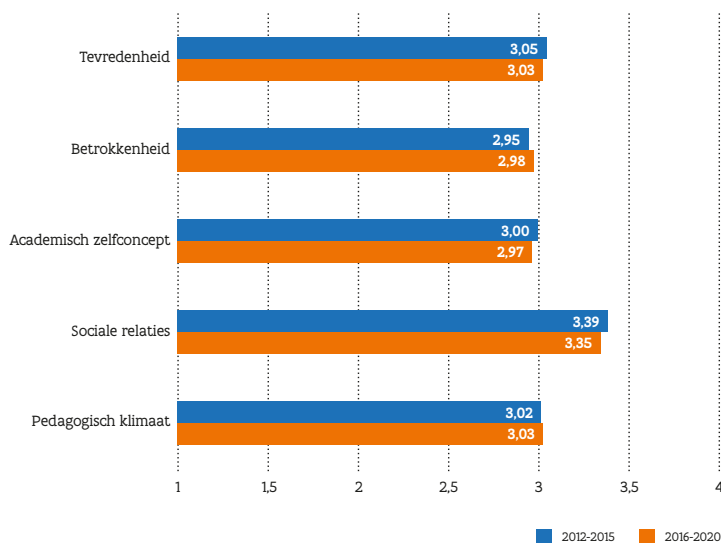
Een eerste beperking is het kleine aantal ingevulde vragenlijsten in het kso (n = 653) en in het dbso (n = 1180). De resultaten van het kso en het dbso moeten dus met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

Ten tweede is het niet mogelijk om analyses op leerlingniveau uit te voeren, omdat er door de anonieme deelname slechts weinig informatie over de achtergrondkenmerken van de leerlingen beschikbaar is. Enkel het geslacht werd bij alle leerlingen bevraagd.

10.3 Hoe is het gesteld met het welbevinden van de leerlingen?

In wat volgt bespreken we de resultaten van de bevestigingen. Eerst geven we een algemeen beeld van het welbevinden van de leerlingen en een beschrijving per dimensie. Daarna schetsen we de evolutie van het welbevinden doorheen de schoolloopbaan.

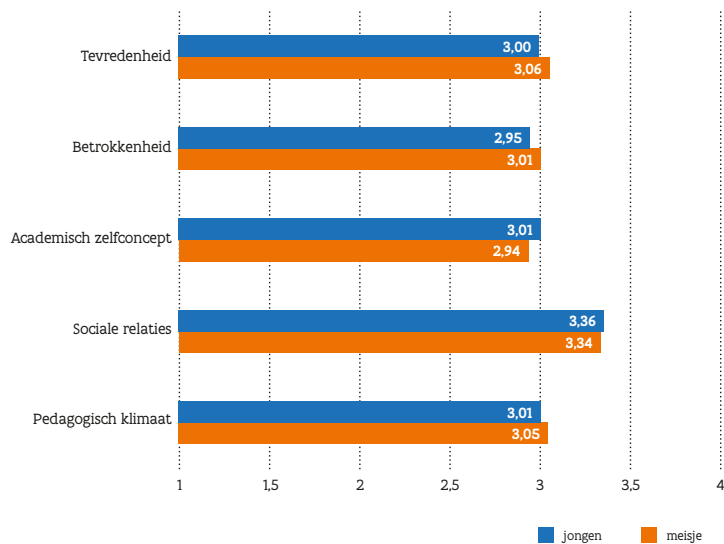
Algemeen beeld



Figuur 82: Gemiddelde score voor de vijf dimensies van welbevinden (2012-2015 en 2016-2020).

Leerlingen uit het leerplichtonderwijs voelen zich doorgaans goed in de klas en op school (figuur 82). De gemiddelde score voor de dimensie sociale relaties is hoog, namelijk 3,35 op een schaal van 1 tot 4. Die hogere score wijst erop dat leerlingen vooral de contacten met hun medeleerlingen waarderen. De overige vier dimensies tonen ook eerder positieve gemiddelde scores, namelijk tussen 2,97 en 3,03. De scores op de verschillende dimensies stemmen in grote mate overeen met de scores uit 2012-2015.

De verschillen tussen jongens en meisjes zijn eerder beperkt. Meisjes lijken meer tevreden (+ 0,06) en betrokken (+ 0,06) te zijn en schatten het pedagogisch klimaat hoger in (+ 0,04). Jongens hebben dan weer een hoger academisch zelfconcept (+ 0,07).



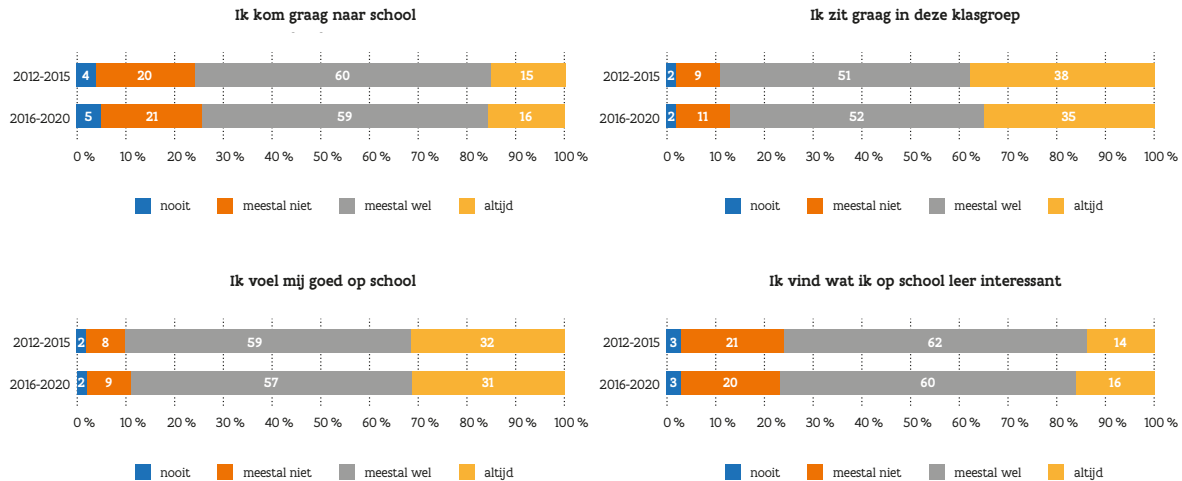
Figuur 83: Gemiddelde score voor de vijf dimensies voor jongens en meisjes (2016-2020).

De vijf dimensies van welbevinden onder de loep

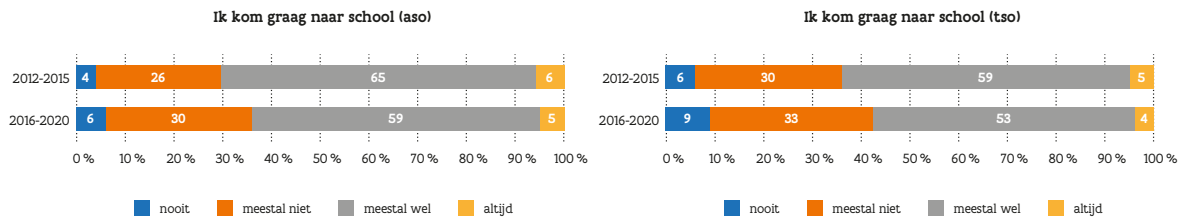
Per dimensie bekijken we eerst de verdeling van de itemscores, daarna zoomen we per item in op verschillen tussen de onderwijsniveaus. We vergelijken telkens met de periode 2012-2015 en benoemen daarbij de verschillen die groter zijn dan 5%. Omdat sommige items in de verschillende vragenlijsten ietwat anders geformuleerd zijn, gebruiken we in de figuren een parafrasering die de hoofdgedachte samenvat.

Tevredenheid

Negen op tien leerlingen voelen zich goed op school of in de klasgroep. Driekwart komt graag naar school of vindt de leerstof interessant. Dat impliceert echter dat een kwart van de leerlingen niet graag naar school komt en niet geboeid is door de leerstof. Als we de antwoorden van de periode 2016-2020 vergelijken met de periode 2012-2015, bekomen we over het algemeen een gelijkend beeld (figuur 84).

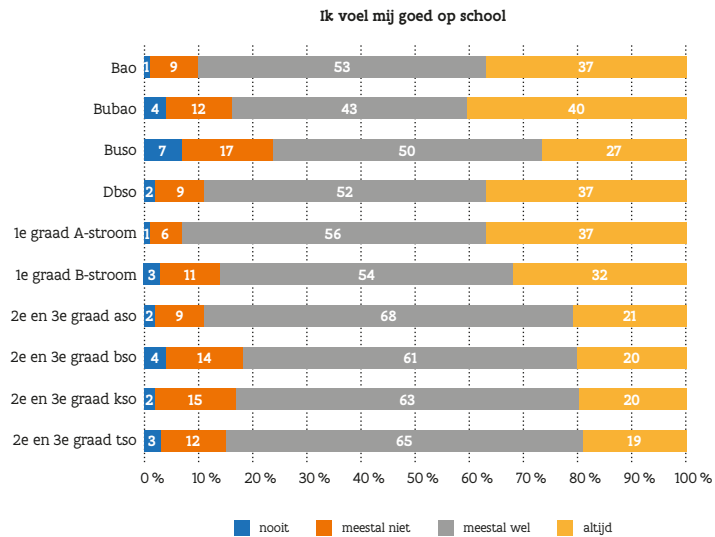


Figuur 84: Verdeling van de antwoorden van alle leerlingen op de vier items van de dimensie tevredenheid (2012-2015 en 2016-2020).



Figuur 85: Verdeling van de antwoorden op het item 'Ik kom graag naar school' in aso en tso (2012-2015 en 2016-2020).

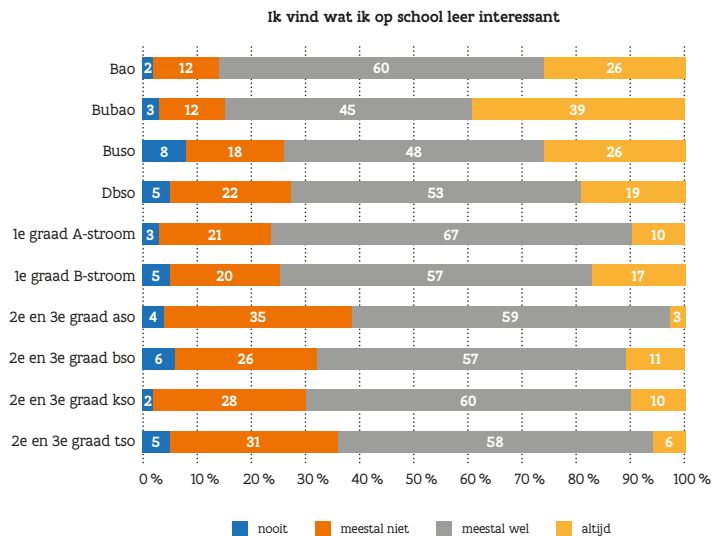
We stellen wel een opmerkelijk verschil vast: in het aso en tso gaan voor de meest recente periode minder leerlingen graag naar school (figuur 85).



Figuur 86: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie tevredenheid: 'Ik voel mij goed op school' (2016-2020).

Er zijn een aantal opvallende verschillen tussen de onderwijsniveaus. Leerlingen uit het buitengewoon onderwijs voelen zich minder goed op school dan leerlingen uit het gewoon onderwijs. Zo voelt een kwart van de buso-leerlingen zich doorgaans niet goed op school. Daarnaast valt het op dat leerlingen in de A-stroom en het aso (en dbso) zich beter voelen op school dan leerlingen in de B-stroom en het kso, tso en bso.

De leerlingen lijken de leerstof minder interessant te vinden naarmate ze ouder worden. In het gewoon onderwijs vindt een op zes leerlingen uit het basisonderwijs de leerstof niet interessant. Dat aantal stijgt naar een vierde van de leerlingen in de eerste graad en naar minstens een derde van de leerlingen in de tweede en derde graad. Daarbij zijn bso- en kso-leerlingen meer geboeid door de leerstof dan leerlingen in het aso en tso. In het buitengewoon onderwijs stijgt het aantal leerlingen dat de leerstof niet interessant vindt van een op zeven in het basisonderwijs naar een op vier in het secundair onderwijs.

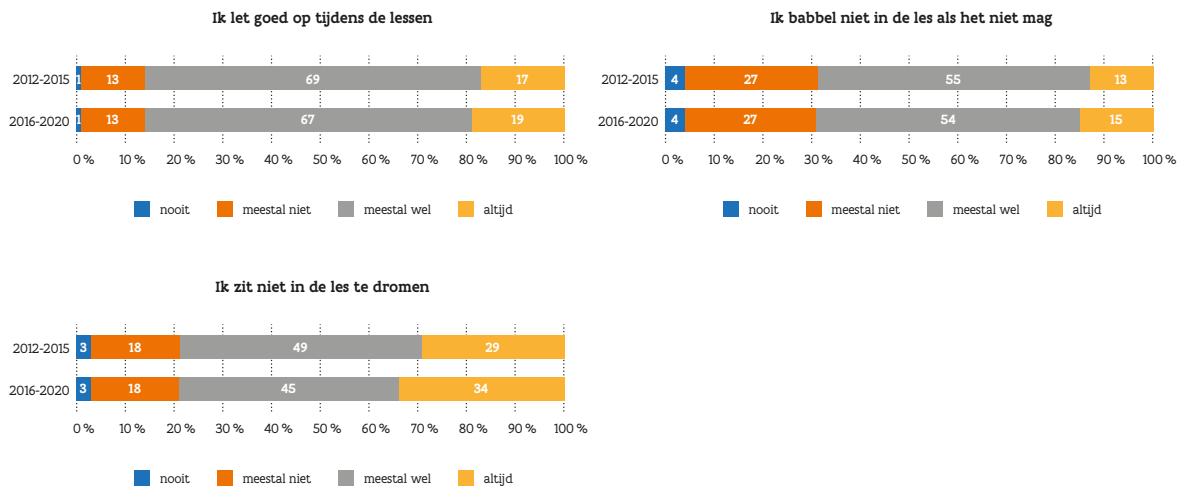


Figuur 37: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie tevredenheid: 'Ik vind wat ik op school leer interessant' (2016-2020).

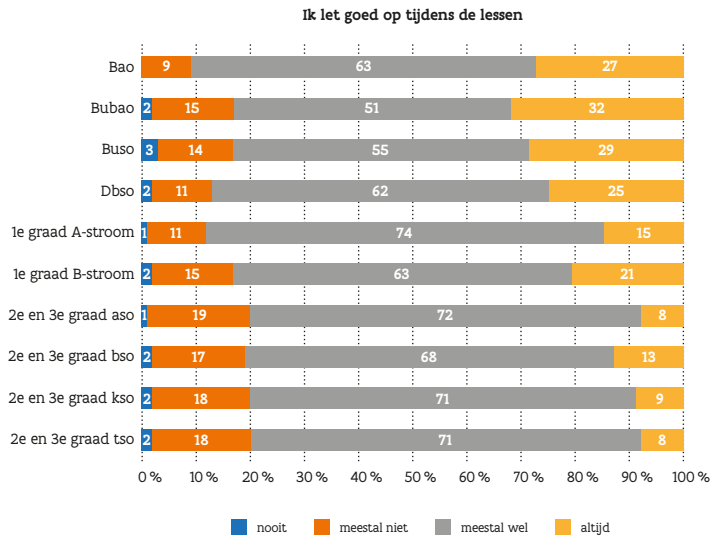
Betrokkenheid

86 % van de leerlingen geeft aan goed op te letten tijdens de les. Drie op tien leerlingen babbelt tijdens de les en twee op tien leerlingen droomt tijdens de les. Globaal genomen bekomen we ook voor de dimensie betrokkenheid een gelijkaardig beeld als tijdens de periode 2012-2015 (figuur 88).

Leerlingen vertonen een lagere betrokkenheid naarmate ze ouder worden. In het basisonderwijs let 90 % van de leerlingen goed op tijdens de les. In de eerste graad van het secundair onderwijs daalt dat aantal naar 88 % in de A-stroom en naar 83 % in de B-stroom. In de tweede en derde graad let ongeveer 80 % van de leerlingen doorgaans goed op.



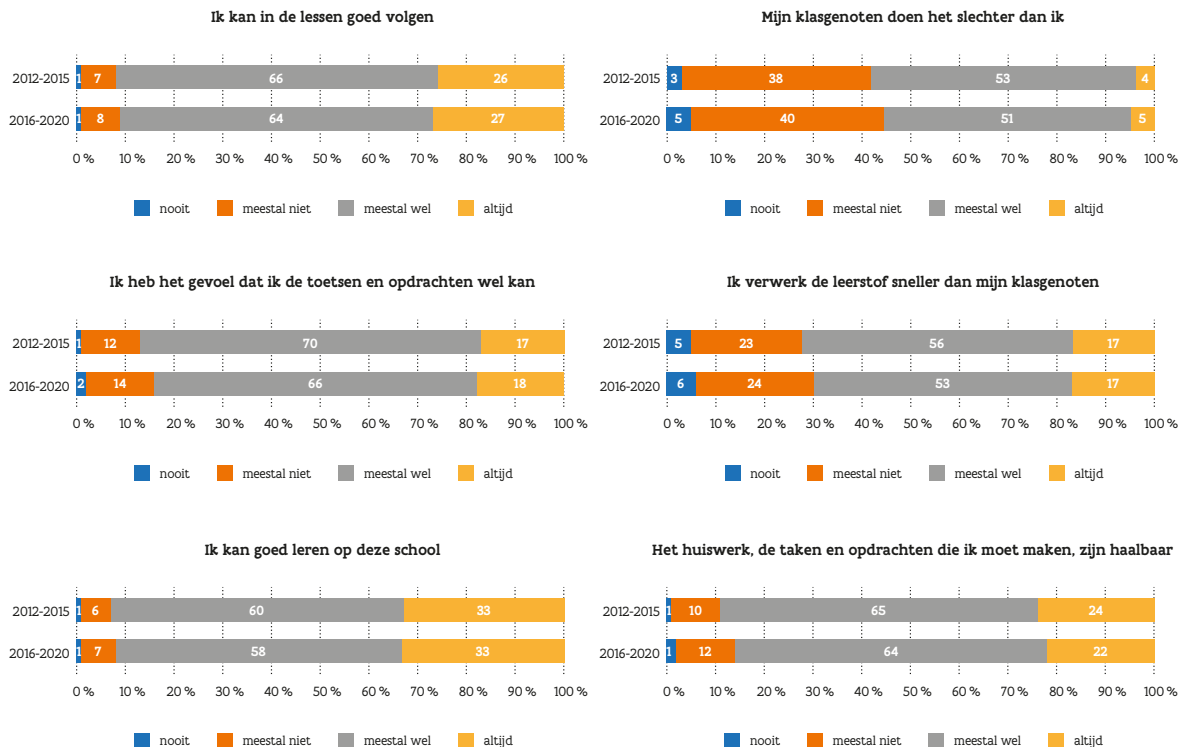
Figuur 88: Verdeling van de antwoorden van alle leerlingen op de drie items van de dimensie betrokkenheid (2012-2015 en 2016-2020).



Figuur 89: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie betrokkenheid: 'Ik let goed op tijdens de lessen' (2016-2020).

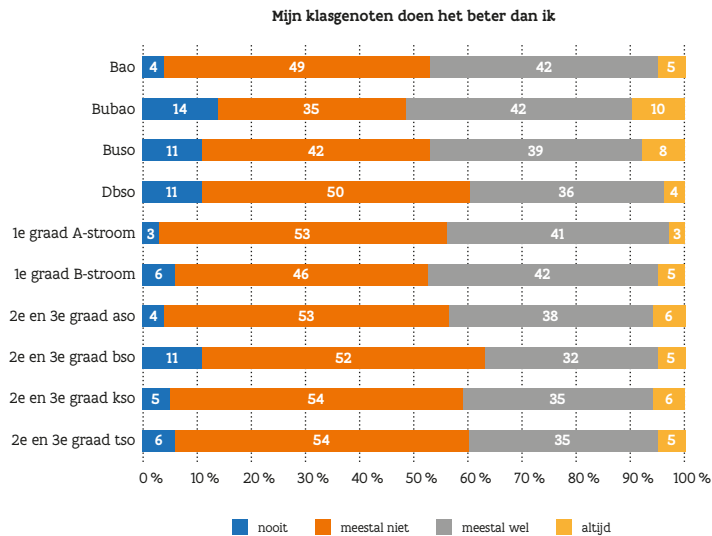
Academisch zelfconcept

Meer dan negen op tien leerlingen vinden dat ze goed kunnen leren op school of goed kunnen volgen in de les. Daarnaast schat de meerderheid zichzelf positiever in dan zijn klasgenoten. Meer dan de helft van de leerlingen vindt dat ze het beter doen dan hun klasgenoten en twee derde van hen gaat ervan uit dat ze de leerstof sneller verwerken. Bijkomend heeft ongeveer 85% van alle leerlingen weinig moeite met huiswerk of toetsen. Als we de antwoorden van de periode 2016-2020 vergelijken met de periode 2012-2015, bekomen we over het algemeen een gelijkend beeld (figuur 90).



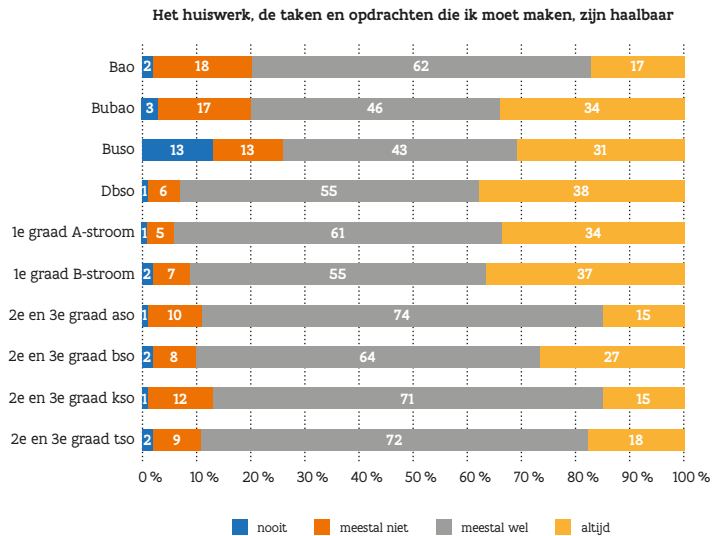
Figuur 90: Verdeling van de antwoorden van alle leerlingen op de zes items van de dimensie academisch zelfconcept (2012-2015 en 2016-2020).

Tussen de verschillende onderwijsniveaus zijn er verschillen in de manier waarop leerlingen zichzelf inschatten (figuur 91). In het buitengewoon basisonderwijs hebben leerlingen een lager academisch zelfconcept. Zo vindt 52% van de leerlingen dat hun klasgenoten het beter doen, terwijl dat in het gewoon onderwijs 47% is (figuur 91). In het bso is het academisch zelfconcept van de leerlingen iets hoger dan in de andere onderwijsvormen: 37% van de bso-leerlingen is van mening dat zijn klasgenoten beter presteren.



Figuur 91: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie academisch zelfconcept: 'Mijn klasgenoten doen het beter dan ik' (2016-2020).

Figuur 92 toont dat leerlingen uit het basisonderwijs meer problemen ondervinden met het huiswerk: een vijfde geeft aan het huiswerk niet te kunnen, terwijl dat in het secundair onderwijs over een tiende van de leerlingen gaat (een negende in het kso). In het buitengewoon secundair onderwijs loopt het aantal leerlingen dat het huiswerk niet haalbaar vindt, op tot een kwart.



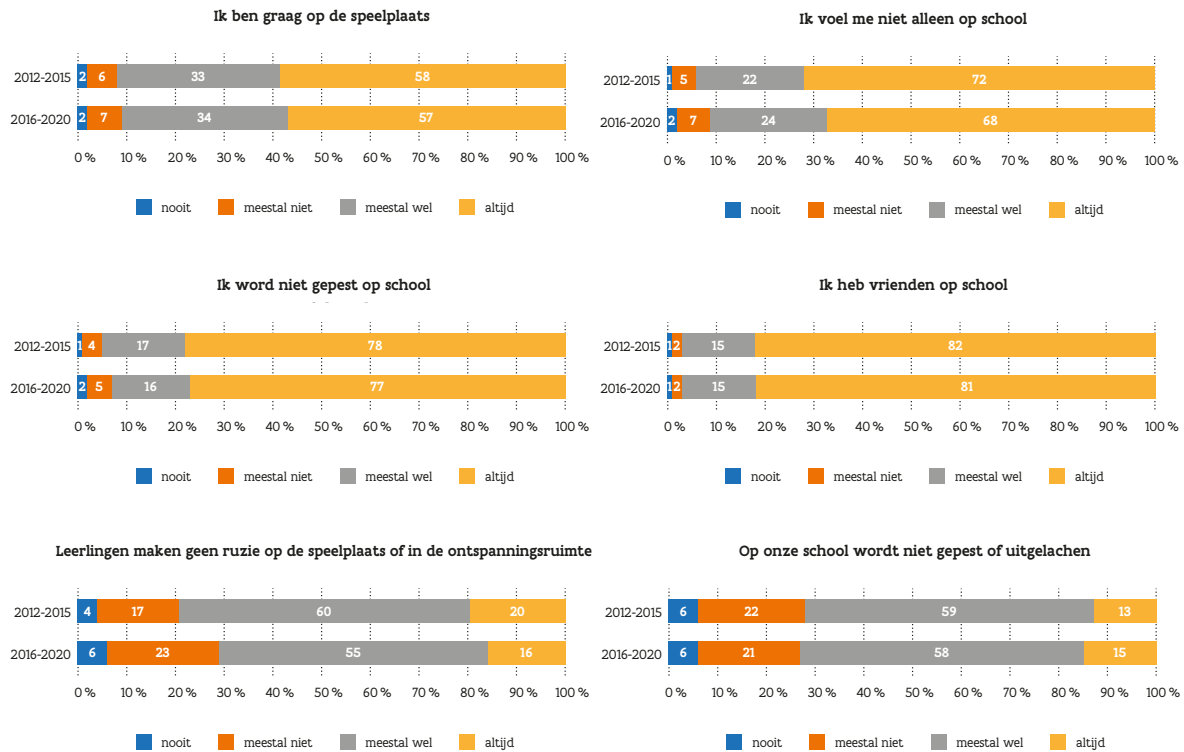
Figuur 92: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie academisch zelfconcept: 'Het huiswerk, de taken en opdrachten die ik moet maken, zijn haalbaar' (2016-2020).

Sociale relaties

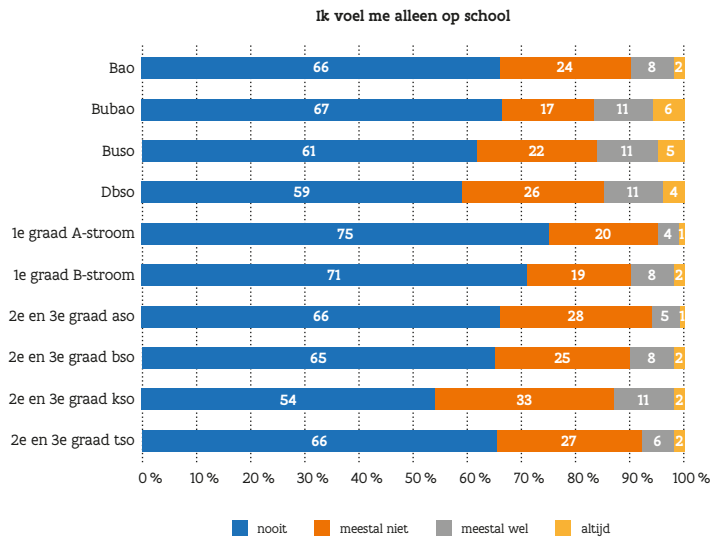
Ongeveer negen op tien leerlingen vertoeven graag op de speelplaats, voelen zich niet alleen op school en worden niet gepest. Negen procent van de leerlingen voelt zich echter vaak of altijd alleen op school. Daarnaast wordt er volgens 27% van de leerlingen regelmatig gepest en volgens 29% regelmatig ruzie gemaakt op de speelplaats. Zeven procent van alle leerlingen wordt regelmatig gepest op school.

Tot slot melden, in vergelijking met 2012-2015, meer leerlingen dat er ruzie wordt gemaakt op de speelplaats (figuur 93). Ook het percentage eenzame of gepeste leerlingen is licht toegenomen.

Hoewel de dimensie sociale relaties gemiddeld genomen erg hoog scoort, kunnen we niet negeren dat sommige leerlingen zich alleen voelen (9%) of gepest worden (7%) op school.



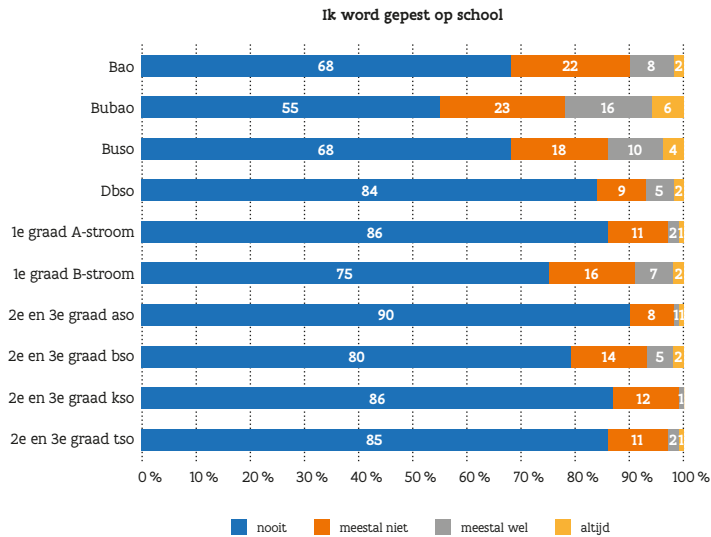
Figuur 93: Verdeling van de antwoorden van alle leerlingen op de zes items van de dimensie sociale relaties (2012-2015 en 2016-2020).



Figuur 94: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie sociale relaties: 'ik voel me alleen op school' (2016-2020).

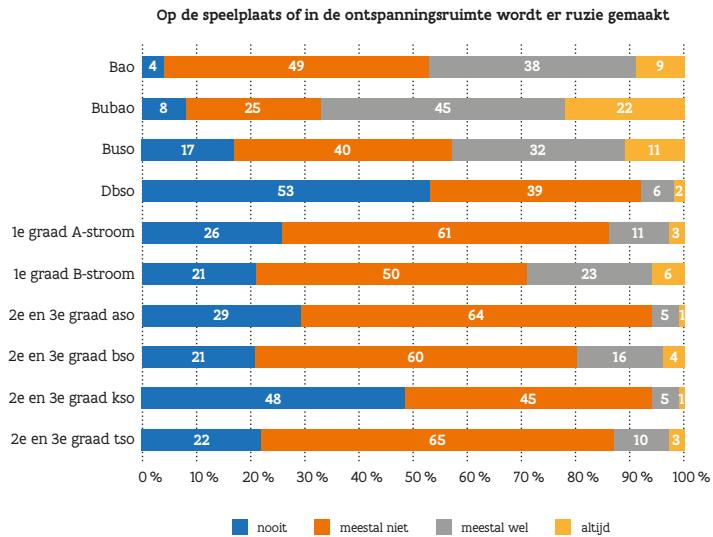
Op basis van een vergelijking tussen de onderwijsniveaus, ligt het aantal leerlingen dat zich eenzaam voelt hoger in het buitengewoon onderwijs en het dbso (figuur 94). Zo voelt 15 à 17% van de leerlingen zich er regelmatig of altijd alleen op school. In de B-stroom van de eerste graad voelen dubbel zoveel leerlingen (10%) zich eenzaam dan in de A-stroom (5%). In de tweede en de derde graad voelen kso- (13%) en bso-leerlingen (10%) zich vaker alleen op school dan aso- (6%) en tso-leerlingen (8%).

Figuur 95 toont dat in het buitengewoon onderwijs meer leerlingen aangeven gepest te worden. In bubao geeft 22% van de leerlingen aan dat ze vaak gepest worden. In het buso is dat 14%. In het gewoon secundair onderwijs zijn er dan weer verschillen tussen de onderwijsvormen. In de eerste graad worden meer leerlingen uit de B-stroom (9%) dan uit de A-stroom (3%) gepest. In de tweede en de derde graad wordt er meer gepest in het bso (7%) dan in het tso (3%), aso (2%) en kso (1%).



Figuur 95: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie sociale relaties: 'Ik word gepest op school' (2016-2020).

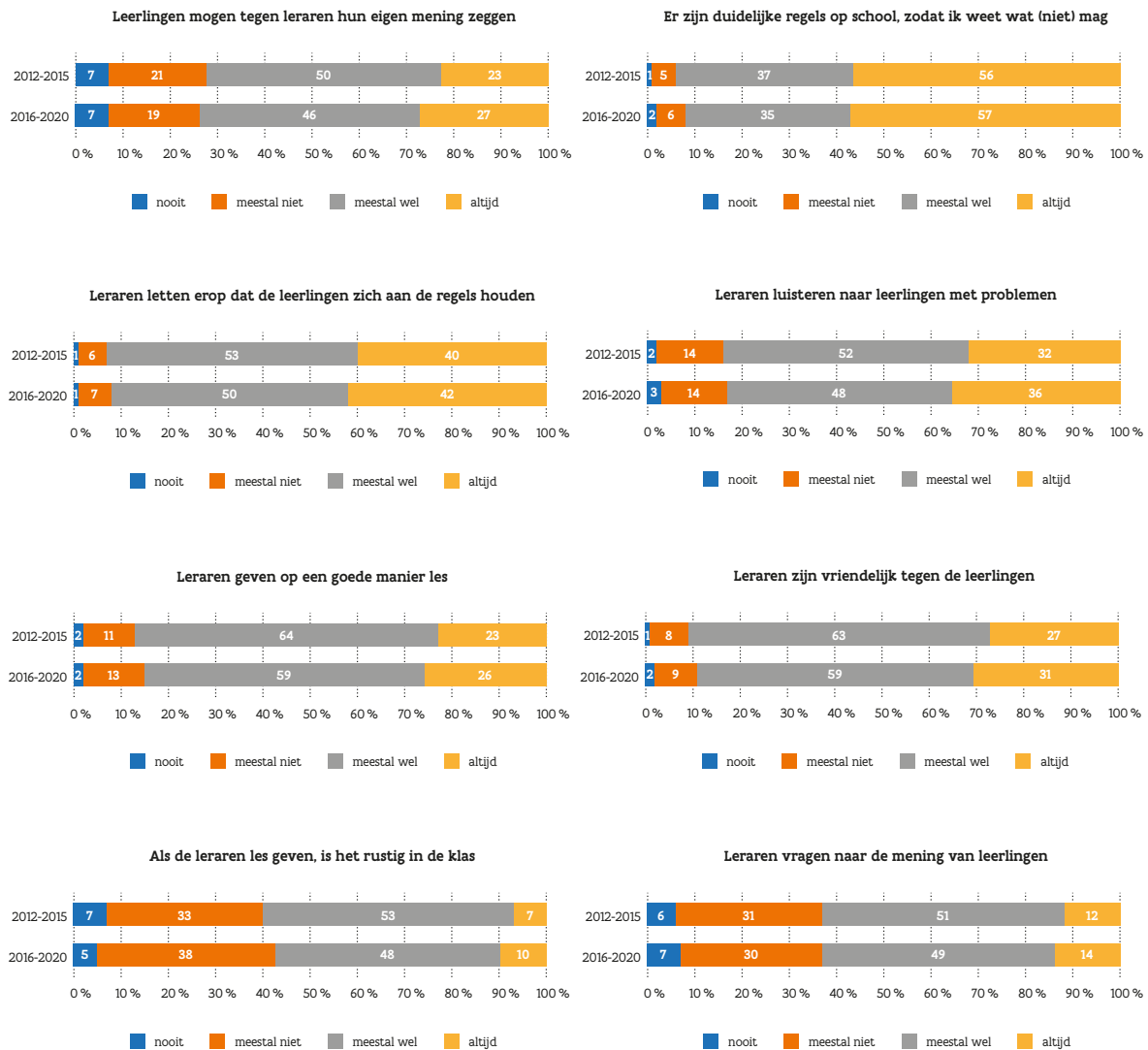
Bovendien valt op dat er minder ruzie gemaakt wordt op de speelplaats naarmate leerlingen ouder worden (figuur 96). In het buitengewoon onderwijs zakt het aantal leerlingen dat ruzies meldt van 67% in bubao naar 43% in buso. In het gewoon onderwijs daalt dat percentage van 47% in het basisonderwijs naar 14% in de A-stroom van de eerste graad en naar 6% in het aso. In de B-stroom signaleert 29% geregeld ruzies en in bso is dat 20%.



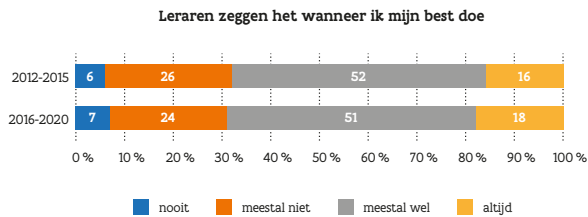
Figuur 96: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie sociale relaties: 'Op de speelplaats of in de ontspanningsruimte wordt er ruzie gemaakt' (2016-2020).

Pedagogisch klimaat

De meeste leerlingen (92%) vinden dat er duidelijke regels zijn op school en dat de leraren erop toezien dat de regels nageleefd worden. De meesten zijn positief over het persoonlijk contact met leraren. Negen op tien leerlingen vinden de leraren vriendelijk en ruim acht op tien geven aan dat leraren luisteren naar leerlingen met problemen. Daarnaast stellen de meeste leerlingen (85%) de manier van lesgeven op prijs. Ruim een kwart van de leerlingen heeft echter het gevoel dat ze hun mening niet mogen geven en bij 37% vragen de leraren zelden of nooit naar hun mening. Een derde vindt dat leraren onvoldoende positieve feedback geven. Volgens 43% is het meestal niet rustig in de klas. Tot slot zijn er weinig verschillen in perceptie van het pedagogisch klimaat ten opzichte van de periode 2012-2015.

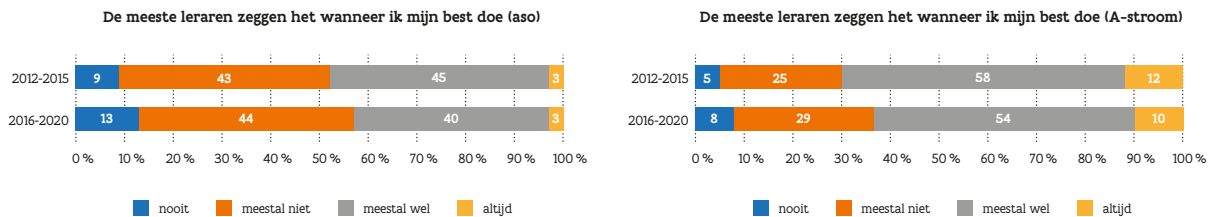


Figuur 97: Verdeling van de antwoorden van alle leerlingen op de negen items van de dimensie pedagogisch klimaat (2012-2015 en 2016-2020).



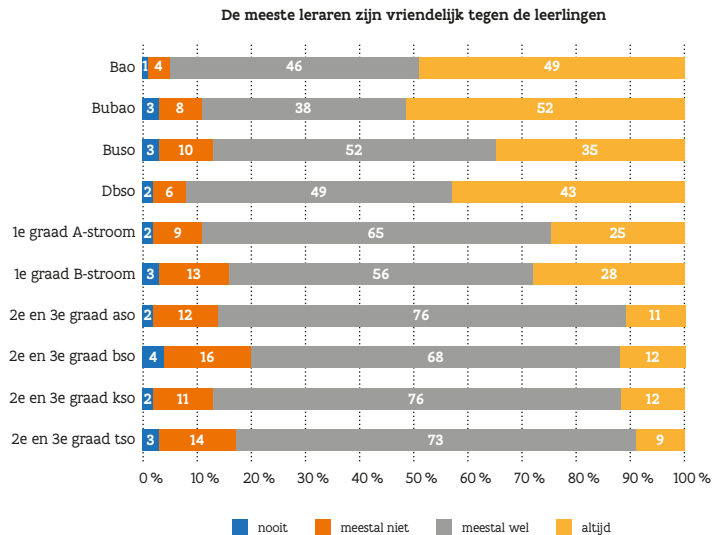
Figuur 97: Verdeling van de antwoorden van alle leerlingen op de negen items van de dimensie pedagogisch klimaat (2012-2015 en 2016-2020).

Toch zijn er een aantal verschillen tussen de twee periodes (2012-2015 en 2016-2020). Zo is er in het aso een daling met 6% van het aantal leerlingen van wie de mening wordt gevraagd. Ook daalt (-9%) het aantal aso-leerlingen dat tevreden is over de manier van lesgeven en geven minder aso-leerlingen (-8%) aan dat hun leraren openstaan voor leerlingen met problemen. Daarnaast kregen in de periode 2016-2020 minder leerlingen uit het aso (-5%) en de A-stroom (-7%) positieve feedback dan in de periode 2012-2015 (figuur 98).



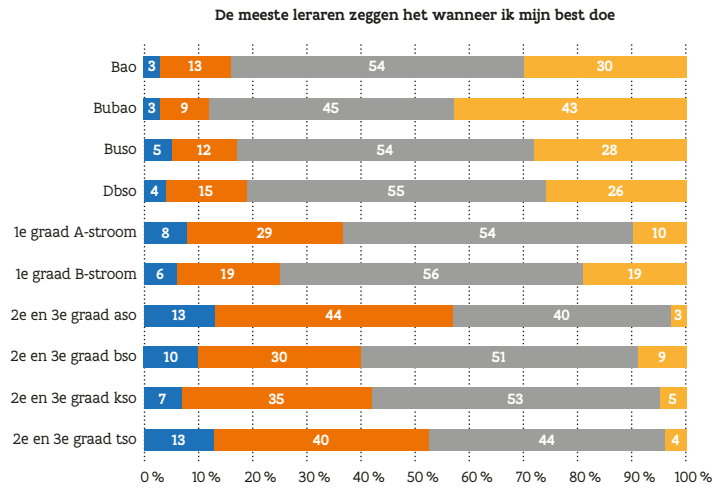
Figuur 98: Verdeling van de antwoorden op het item 'De meeste leraren zeggen het wanneer ik mijn best doe' van leerlingen uit de A-stroom en het aso (2012-2015 en 2016-2020).

Op het vlak van persoonlijk contact met de leraren zijn er enkele opmerkelijke verschillen tussen de onderwijsniveaus (figuur 99). Vooral in het basisonderwijs vindt 95% van de leerlingen dat hun leraren vriendelijk zijn. Die tevredenheid neemt af doorheen het secundair onderwijs. In de A-stroom van de eerste graad vindt 11% dat hun leraren doorgaans onvriendelijk zijn en in de B-stroom is dat 16%. In het bso en tso is de vriendelijkheid van de leraren volgens ongeveer een vijfde van de leerlingen vatbaar voor verbetering.



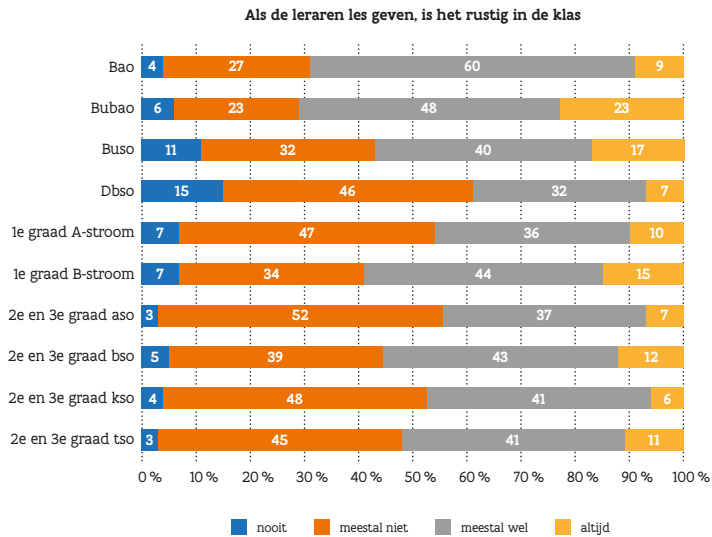
Figuur 99: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie pedagogisch klimaat: 'De meeste leraren zijn vriendelijk tegen de leerlingen' (2016-2020).

Ook het aantal leerlingen dat zegt dat leraren hun inspanningen waarderen, daalt met de leeftijd (figuur 100). Leerlingen uit het gewoon basisonderwijs (84%) en uit het buitengewoon basisonderwijs (88%) ervaren het vaakst waardering van hun leraren wanneer ze hun best doen. In de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs voelen meer leerlingen uit de B-stroom (75%) zich gewaardeerd door hun leraren dan leerlingen uit de A-stroom (64%). In de tweede en de derde graad ligt het aantal leerlingen dat aangeeft dat ze positieve feedback krijgen, het laagst. In het aso (43%) en tso (48%) zegt zelfs een minderheid van de leerlingen dat leraren het waarderen wanneer ze hun best doen.



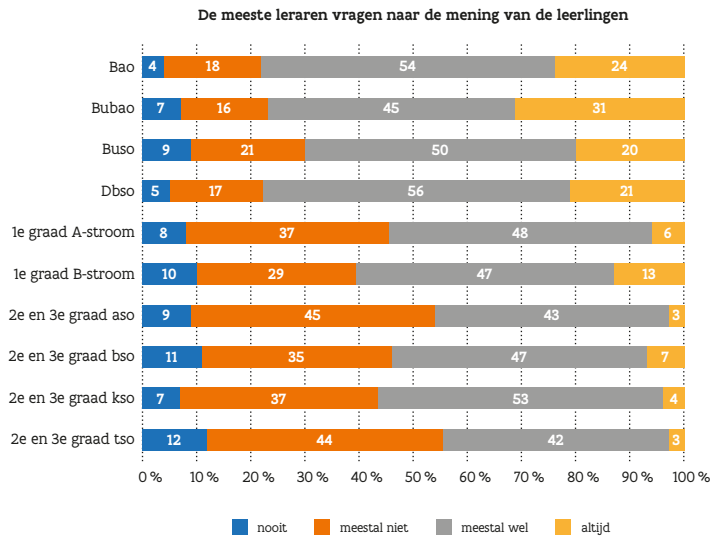
Figuur 100: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie pedagogisch klimaat: 'De meeste leraren zeggen het wanneer ik mijn best doe' (2016-2020).





Figuur 101: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie pedagogisch klimaat: 'Als de leraren les geven, is het rustig in de klas' (2016-2020).

Figuur 101 toont dat de leerlingen in het basisonderwijs meer rust ervaren in de klas dan de leerlingen in het secundair onderwijs. In de A-stroom (54%), het aso (55%), kso (52%) en dbso (61%) vindt zelfs de meerderheid dat er zelden rust heerst.



Figuur 102: Verdeling van de antwoorden per onderwijsniveau op het item uit de dimensie pedagogisch klimaat: 'De meeste leraren vragen naar de mening van de leerlingen' (2016-2020).

Leerlingen uit het (buitengewoon) basisonderwijs voelen zich het meest gehoord en zijn het meest tevreden over hun inspraakmogelijkheden. Acht op tien leerlingen mogen er meestal hun mening delen met de leraar. Daarnaast geven zeven op tien leerlingen aan dat leraren naar hun mening vragen. In het secundair onderwijs vinden de leerlingen de inspraakmogelijkheden ondermaats. Volgens 39% van de leerlingen in de B-stroom van de eerste graad vragen hun leraren zelden of nooit naar hun mening. In de A-stroom, het bso en kso is dat 45%. In het aso (55%) en kso (52%) vindt de meerderheid dat hun leraren te weinig informeren naar de mening van hun leerlingen (figuur 102).

10.4 De evolutie van het welbevinden doorheen de schoolloopbaan

Welbevinden van het 4^{de} leerjaar tot het 6^{de} jaar secundair onderwijs

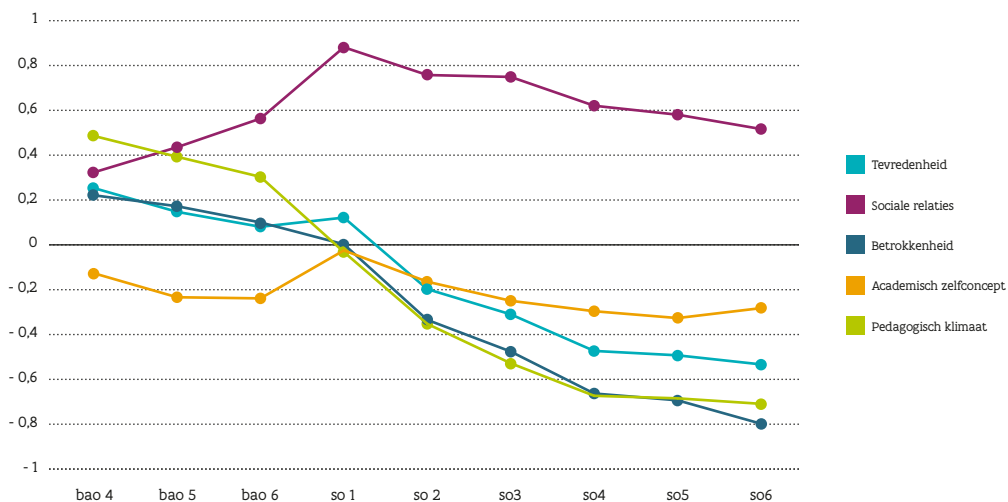
Op basis van de grote hoeveelheid gegevens kunnen we een evolutiepatroon uittekenen van elke dimensie van het welbevinden doorheen het leerplichtonderwijs. Om verschillen tussen de vijf dimensies na te gaan, werken we met gestandaardiseerde dimensiescores. Elke leerling heeft voor elk van de vijf dimensies een schaalscore tussen 1 en 4. Vervolgens wordt elke dimensiescore gestandaardiseerd. De gestandaardiseerde dimensiescores geven de afwijking ten opzichte van het gemiddelde welbevinden (3,07) weer.

Figuur 103 toont de evolutie van elke dimensie vanaf het vierde leerjaar in het gewoon basisonderwijs tot en met het zesde jaar secundair onderwijs. Het buitengewoon onderwijs is niet meegenomen in deze figuren. Met uitzondering van 'sociale relaties' kennen alle dimensies een dalende trend. De waardering voor het pedagogisch klimaat daalt daarbij het sterkst.

Wanneer we naar de dimensies afzonderlijk kijken, zien we dat de leerlingen zich het meest tevreden en betrokken voelen in het vierde leerjaar van het basisonderwijs en het minst in het zesde jaar secundair onderwijs. Ze waarderen ook het pedagogisch klimaat het meest in het vierde leerjaar en het minst in de laatste jaren van het secundair onderwijs. Zowel het academisch zelfconcept als de sociale relaties kennen hun hoogtepunt bij de start van het secundair onderwijs. Voor het academisch zelfconcept situeert het dieptepunt zich in het vijfde middelbaar, voor sociale relaties is dat in het vierde leerjaar van de lagere school.

Het eerste jaar secundair onderwijs vormt een duidelijk scharnierpunt. Bij drie van de vijf dimensies (sociale relaties, academisch zelfconcept en tevredenheid) gaat de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs gepaard met een duidelijke verbetering, maar die positieve trend is van korte duur. Zo tekenen we in de eerste graad (tussen het eerste en het tweede middelbaar) voor elke dimensie de grootste daling op. Vooral de dimensies tevredenheid, betrokkenheid en pedagogisch klimaat nemen een sterke duik.

In de overgang naar de tweede graad en in de loop van deze graad zet de dalende trend zich verder voor alle dimensies. In de derde graad blijven de betrokkenheid en de waardering voor de sociale relaties dalen, voor pedagogisch klimaat en tevredenheid is er een status quo, terwijl het academisch zelfconcept lichtjes stijgt.

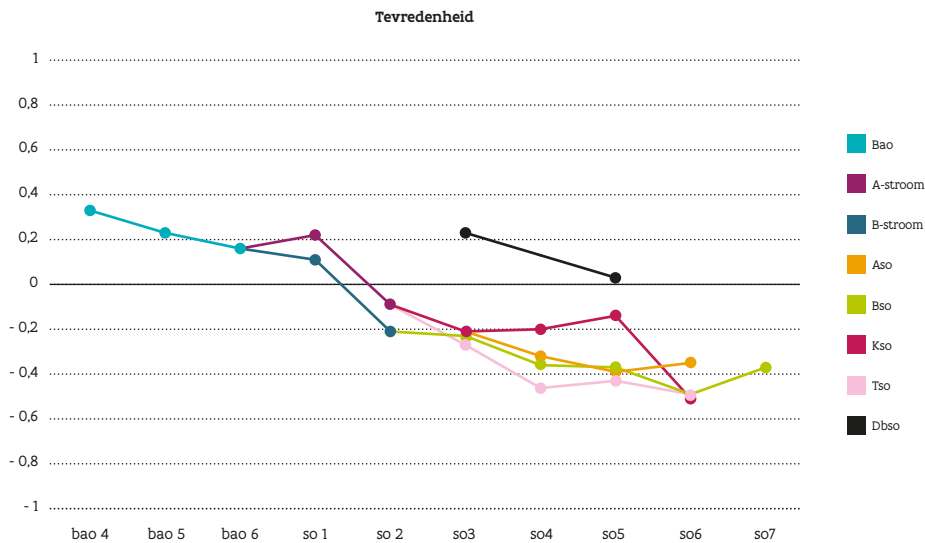


Figuur 103: Evolutie van de gemiddelde score op de vijf dimensies doorheen de schoolloopbaan (2016-2020).

Verschillen tussen onderwijsvormen in de evolutie van welbevinden

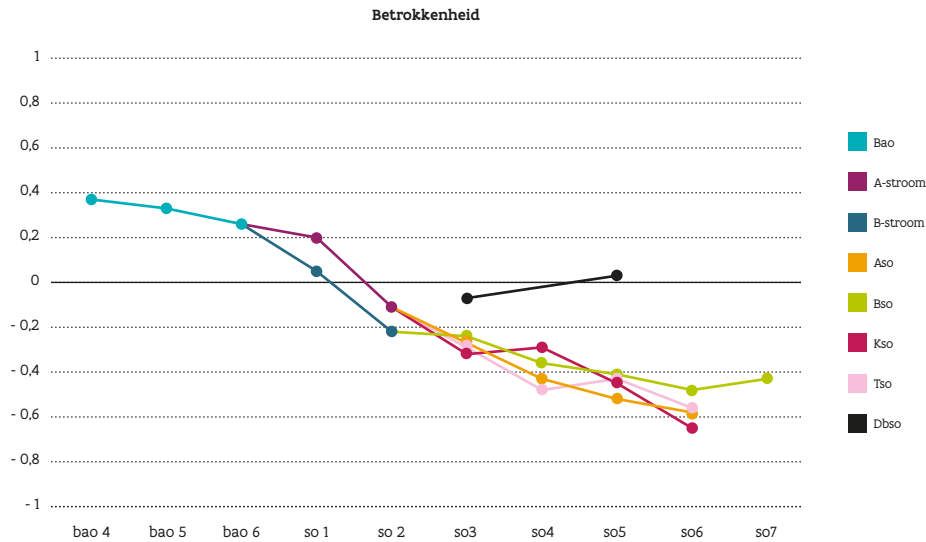
In wat volgt onderzoeken we of de onderwijsvormen en -stromen van elkaar verschillen voor wat betreft de evolutie van de vijf dimensies. Ook hier werken we met gestandaardiseerde scores. Voor elke dimensie worden zo de scores van de verschillende onderwijsvormen en -stromen afgezet tegenover het algemeen gemiddelde van de desbetreffende dimensie.

Figuur 104 geeft de evolutie van de schoolse tevredenheid weer. In het eerste jaar secundair onderwijs treedt meteen een verschil op tussen de onderwijsvormen. Waar de leerlingen uit de A-stroom meer tevreden zijn dan de leerlingen uit het zesde leerjaar, zijn de leerlingen uit de B-stroom net minder tevreden. Zowel in de A-stroom als in de B-stroom neemt de tevredenheid sterk af in de loop van de eerste graad. Ook na het tweede middelbaar is er een verdere daling. In de loop van de tweede graad daalt de tevredenheid verder, met uitzondering van het kso. Daar flakkert de tevredenheid even op om dan na het vijfde jaar fors af te nemen. Voor het tso en bso blijft de tevredenheid in het vijfde jaar ongeveer even hoog als in het vierde jaar om vervolgens verder te dalen in het zesde jaar. In het aso neemt de tevredenheid verder af in de overgang naar de derde graad, maar stijgt lichtjes in het zesde jaar aso. In het zevende jaar bso is de tevredenheid hoger dan in het zesde jaar bso. In het dbso neemt de tevredenheid af tussen de tweede en de derde graad.



Figuur 104: Evolutie van de gemiddelde tevredenheid doorheen de schoolloopbaan met een onderscheid tussen de onderwijsvormen in het secundair onderwijs (2016-2020).

Op vlak van betrokkenheid zijn er weinig verschillen tussen de evolutiepatronen binnen de verschillende onderwijsvormen en -stromen (figuur 105). De betrokkenheid is het grootst in het basisonderwijs en daalt doorheen het secundair onderwijs. In de eerste graad voelen de leerlingen in de A-stroom zich meer betrokken dan de leerlingen in de B-stroom. Bij beide groepen daalt de betrokkenheid sterk in de overgang van het eerste naar het tweede jaar van de eerste graad. In de tweede en derde graad zet de dalende trend zich grosso modo verder in de verschillende onderwijsvormen. De betrokkenheid bereikt haar laagste punt in het zesde middelbaar. De betrokkenheid van leerlingen uit het kso kent een opflakering in het vierde jaar, in het tso is dat in het vijfde jaar. Ook in het zevende jaar bso neemt de betrokkenheid terug toe. In het dbso zien we tot slot een ander patroon. Hier scoren de leerlingen niet alleen beter dan de leerlingen uit het voltijds onderwijs, maar de betrokkenheid stijgt ook tussen de tweede en de derde graad.

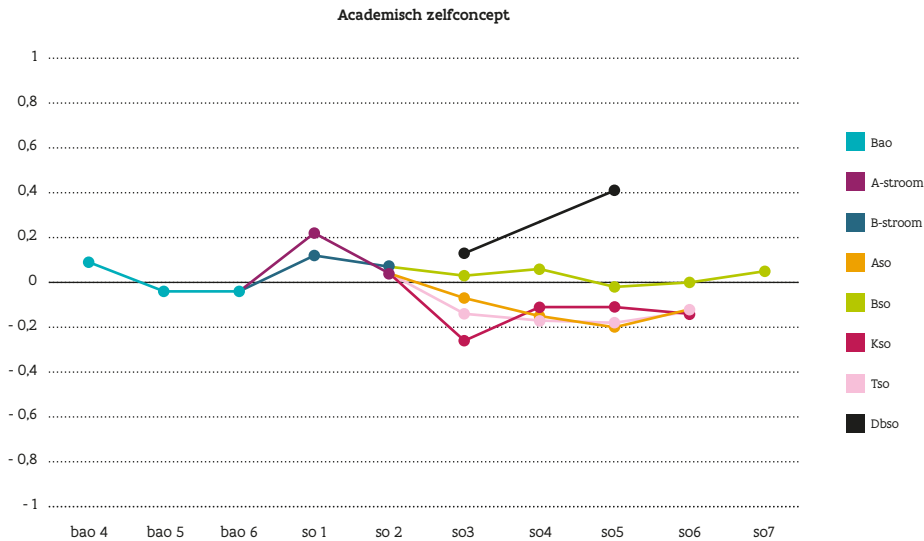


Figuur 105: Evolutie van de gemiddelde betrokkenheid doorheen de schoolloopbaan met een onderscheid tussen de onderwijsvormen in het secundair onderwijs (2016-2020).

Figuur 106 toont de evolutie van het academisch zelfconcept van de leerlingen. Net als bij de tevredenheid gaat de overstap naar het secundair onderwijs gepaard met een duidelijke verbetering van het academisch zelfconcept. In de A-stroom is het academisch zelfconcept hoger dan in de B-stroom. De positieve trend die zich bij de aanvang van het secundair onderwijs aftekent is echter van korte duur.

In het tweede middelbaar daalt het academisch zelfconcept opnieuw. Deze daling is meer uitgesproken bij leerlingen uit de A-stroom dan bij de leerlingen uit de B-stroom.

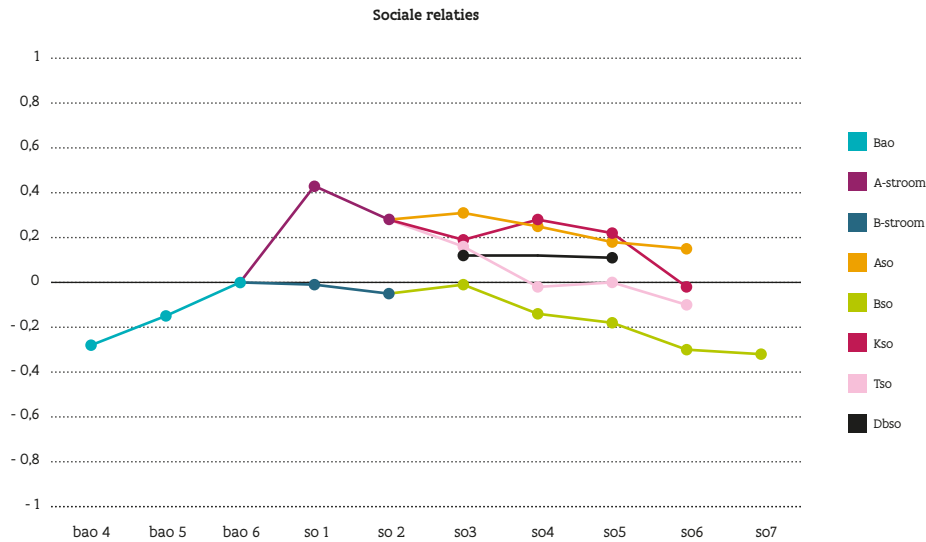
Ook bij de overgang van de eerste naar de tweede graad zet de daling zich verder in alle onderwijsvormen. De daling tekent zich het sterkst af in het kso en tso. In het vierde jaar daalt het academisch zelfconcept vooral in het aso en in mindere mate in het tso, terwijl het zelfconcept in het bso en zeker in het kso verbetert. Na het vierde middelbaar blijft het academisch zelfconcept min of meer stabiel in de meeste onderwijsvormen, behalve in het bso waar de leerlingen een negatiever zelfconcept ontwikkelen. Met uitzondering van het kso neemt het academisch zelfconcept ten slotte licht toe in het laatste jaar van het secundair onderwijs. Leerlingen uit het dbso hebben een hoger academisch zelfconcept dan leerlingen uit het voltijds onderwijs. Hier zien we ook een stijging van het academisch zelfconcept tussen de tweede en de derde graad.



Figuur 106: Evolutie van het gemiddeld academisch zelfconcept doorheen de schoolloopbaan met een onderscheid tussen de onderwijsvormen in het secundair onderwijs (2016-2020).

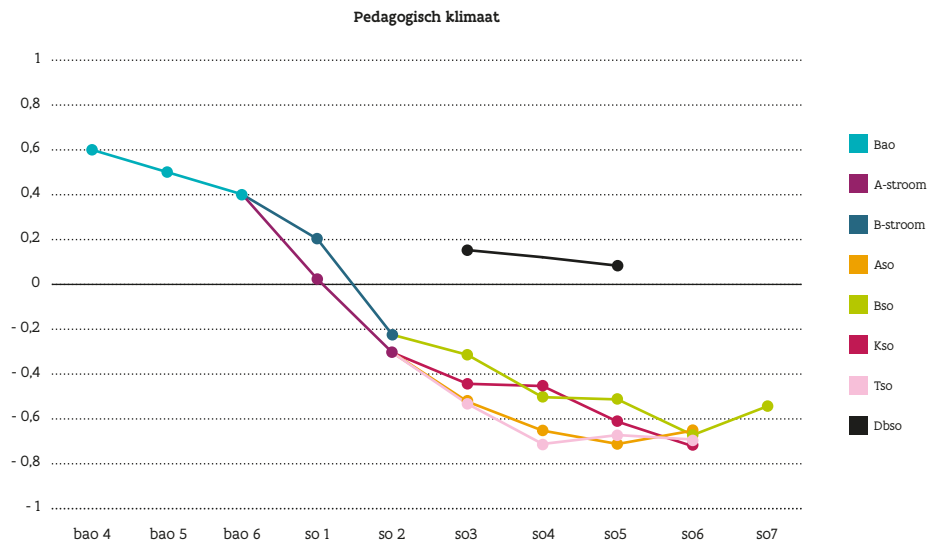
Doorheen de schoolloopbaan is het academisch zelfconcept het hoogst in het eerste jaar van de eerste graad secundair onderwijs. Voor aso-, tso- en bso-leerlingen situeert het dieptepunt zich in het vijfde jaar, voor het kso is dat in het derde jaar. Het academisch zelfconcept is hoger bij de leerlingen in bso dan bij de leerlingen in tso en aso.

Op het vlak van sociale relaties vallen vooral de lage scores in de B-stroom en bso op: in de A-stroom van de eerste graad scoort de dimensie 'sociale relaties' opvallend hoger dan in de B-stroom en bso-leerlingen zijn negatiever over hun sociale contacten op school dan de leerlingen in aso, tso en kso (figuur 107). Op het einde van het secundair onderwijs zijn bso-leerlingen het minst tevreden over de sociale relaties. Leerlingen uit het deeltijds beroeps onderwijs waarden ook hun sociale relaties meer dan leerlingen uit het voltijds beroeps onderwijs. In het dbso zien we overigens een status quo tussen de tweede en de derde graad. In het tso daalt de tevredenheid over de sociale relaties doorheen de tweede en derde graad. In het kso weten leerlingen sociale contacten op school meer te waarden in het vierde en vijfde jaar, waarna hun waardering keldert in het laatste jaar. In het aso is de tevredenheid over sociale relaties hoger dan in tso en kso.



Figuur 107: Evolutie van de gemiddelde waardering van de sociale relaties doorheen de schoolloopbaan met een onderscheid tussen de onderwijsvormen in het secundair onderwijs (2016-2020).

Wat betreft de waardering van het pedagogisch klimaat valt een duidelijke daling op doorheen de schoolloopbaan (figuur 108). In vergelijking met het basisonderwijs zijn leerlingen aan het einde van het secundair onderwijs heel wat minder te spreken over het klasmanagement en de relatie met hun leraren. Die daling is het sterkst in de eerste graad, waarbij de tevredenheid over het klasklimaat sterker afneemt in de A-stroom dan in de B-stroom. In de tweede en derde graad zijn de leerlingen het minst tevreden over de relatie met hun leraren. In de tweede graad worden de verschillen tussen het aso en tso enerzijds en het kso en bso anderzijds groter, waarna ze doorheen de derde graad terug kleiner worden. In het zesde middelbaar schatten alle leerlingen het pedagogisch klimaat dan ook ongeveer even negatief in. Wel verschillen de dieptepunten in waardering van onderwijsvorm tot onderwijsvorm. De waardering van tso-leerlingen voor het pedagogisch klimaat ligt het laagst in het vierde middelbaar, die van de aso-leerlingen in het vijfde middelbaar en die van de kso- en bso-leerlingen in het zesde middelbaar. Leerlingen uit het deeltijds beroepsonderwijs hebben dan weer een duidelijk positiever idee over het pedagogisch klimaat, al is er ook een dalende trend merkbaar van de tweede naar de derde graad.

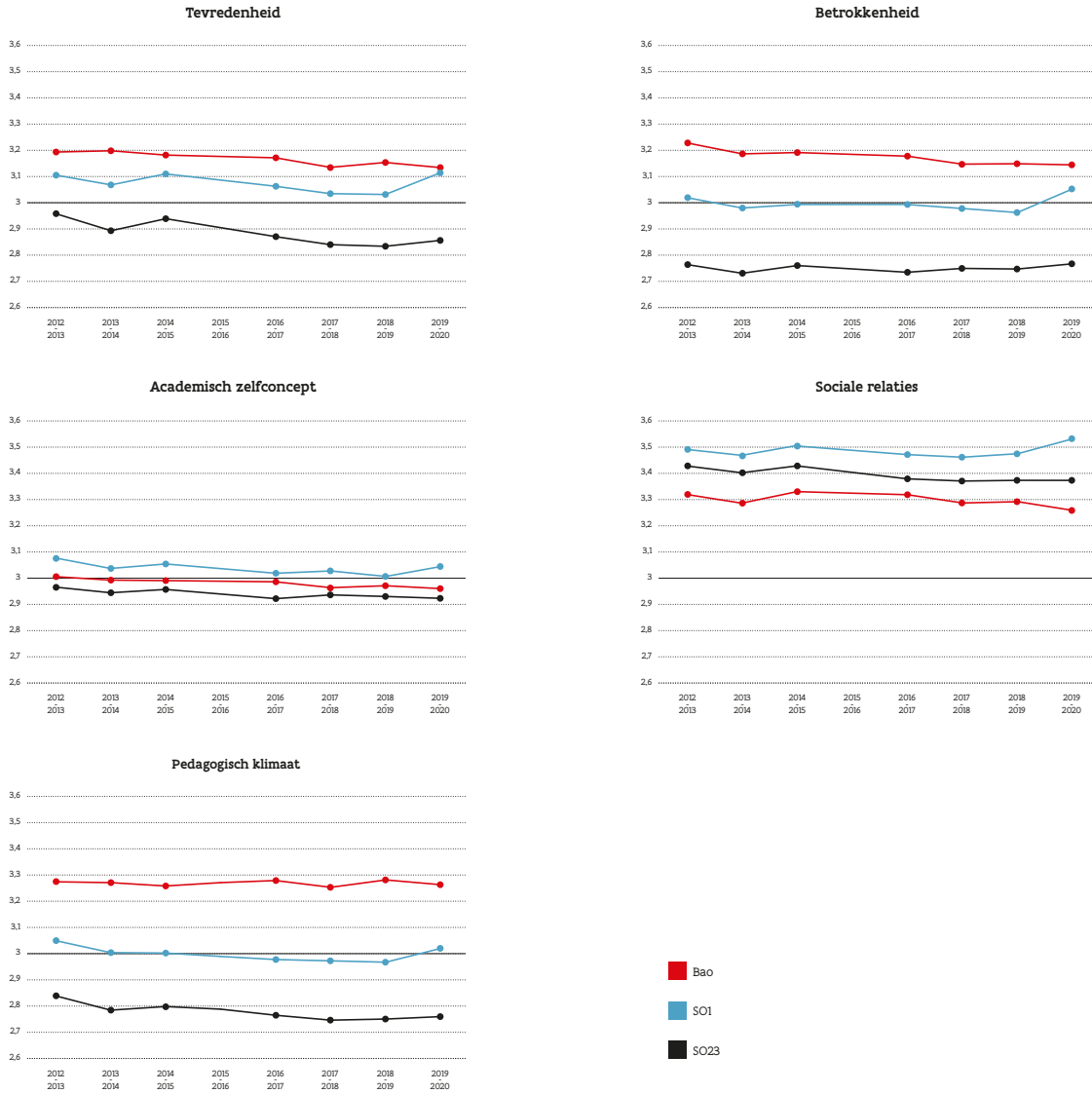


Figuur 108: Evolutie van de gemiddelde waardering van het pedagogisch klimaat doorheen de schoolloopbaan met een onderscheid tussen de onderwijsvormen in het secundair onderwijs (2016-2020).

10.5 De evolutie van het welbevinden over de jaren heen

Met uitzondering van het schooljaar 2015-2016,²³ verzamelde de onderwijsinspectie tijdens de laatste acht schooljaren heel wat gegevens over het welbevinden van leerlingen. Op basis van deze data brengen we de evolutie van het welbevinden doorheen de jaren in kaart (figuur 109). Opvallend is dat er per dimensie slechts minieme verschuivingen plaatsvonden. Dat betekent dat het welbevinden over het algemeen gelijk bleef tijdens de afgelopen schooljaren.

Voor een meer gedetailleerde bespreking van verschuivingen doorheen de tijd op itemniveau: zie eerder. Ook op itemniveau blijken er weinig verschillen tussen de twee periodes, op een beperkt aantal items na (vooral binnen de dimensie pedagogisch klimaat).



Figuur 109: Evolutie van de vijf dimensies doorheen de tijd (2012-2020).

10.6 Conclusies en implicaties voor het Vlaamse onderwijs

In dit artikel rapporteren we over het welbevinden van een bijzonder grote steekproef van Vlaamse leerlingen tussen het vierde leerjaar lager onderwijs en het einde van het secundair onderwijs. Dat laat ons toe om een aantal algemene conclusies te trekken over het Vlaamse onderwijs.

Welbevinden is een multidimensioneel begrip

In de vragenlijst van de onderwijsinspectie worden vijf dimensies onderscheiden: tevredenheid, betrokkenheid, academisch zelfconcept, sociale relaties en pedagogisch klimaat. Er zijn opmerkelijke verschillen tussen die vijf dimensies. Zo scoort de dimensie 'sociale relaties' bij alle leeftijden het hoogst. Op school lijken leerlingen dus vooral hun sociale contacten te waarderen.

Maar ook binnen elke dimensie kan elk item een ietwat ander aspect belichten. Zo gaat 90% van de leerlingen akkoord met de stelling 'De leraren zijn vriendelijk tegen de leerlingen', maar slechts 58% gaat akkoord met de stelling 'Als de leraren les geven, is het rustig in de klas'. Dus: onder meer de dimensie 'pedagogisch klimaat' bestaat uit diverse, maar samenhangende, elementen.

Het is met andere woorden belangrijk om de verschillende facetten van welbevinden van elkaar te onderscheiden en telkens na te gaan welke stellingen de leerlingen precies hebben beoordeeld.

Geruststelling of knipperlicht?

Over het algemeen is het welbevinden van leerlingen uit het Vlaamse leerplichtonderwijs goed. De meerderheid van de leerlingen voelt zich goed op school. Een meer diepgaande analyse levert echter een meer genuanceerd beeld op met goede en minder goede cijfers. Een noemenswaardige minderheid van leerlingen kampt immers met een laag welbevinden, desinteresse, een laag zelfconcept of lijdt onder pestgedrag of eenzaamheid (zie ook Bradt et al., 2019).

De *tevredenheid* van de leerlingen is doorgaans hoog. Bijna negen op tien leerlingen voelen zich goed op school of in de klasgroep. Driekwart gaat graag naar school. Maar ongeveer een kwart van de leerlingen gaat niet graag naar school. Dat is een knipperlicht voor scholen, zeker met het oog op risico voor spijbelgedrag. Dat ongeveer driekwart van de leerlingen de leerstof interessant vindt, betekent meteen ook dat een kwart van de leerlingen niet geboeid is door hetgeen ze op school leren. De interesse in de leerstof is het laagst in de 2de en 3de graad aso, waar 39% van de leerlingen aangeeft dat de lessen hen niet aanspreken. Hier ligt nog ruimte voor de leraren om leerlingen te motiveren, de relevantie van de lesinhoud te duiden of sterker in te spelen op de interesses van de leerlingen.

De leerlingen vertonen over het algemeen een hoge *betrokkenheid* op de lessen. De ruime meerderheid geeft aan goed op te letten en niet te praten of te dromen.

Ook het *academisch zelfconcept* van leerlingen is over het algemeen hoog. Globaal genomen vinden negen op tien leerlingen dat ze goed leren op school of goed kunnen volgen tijdens de les. Vooral in het basisonderwijs en het buitengewoon ondervindt minstens een vijfde van de leerlingen moeilijkheden met het huiswerk of de toetsen.

Sociale relaties is de hoogst scorende dimensie. De meeste leerlingen komen graag naar school en vertoeven graag op de speelplaats. Desalniettemin zijn er ook knipperlichten. Een op tien leerlingen voelt zich vaak of altijd alleen op school. Deze vaststelling is een oproep aan scholen om ook alert te zijn voor eenzaamheid bij kinderen en jongeren. Bijkomend meldt meer dan een kwart van de leerlingen dat er regelmatig wordt gepest of ruzie gemaakt op de speelplaats. Zeven procent van alle leerlingen is zelf regelmatig het slachtoffer van pestgedrag. Deze bevindingen onderstrepen het belang van een doordacht schoolbeleid tegen pesten. De pestproblematiek is schadelijk en hardnekkig (Deboutte, 2017) en vraagt om blijvende aandacht van schoolteams, CLB's, onderzoekers, lerarenopleidingen en nascholingsorganisaties.

Voor heel wat aspecten van het *pedagogisch klimaat* in de klas geven de leerlingen hun leraren over het algemeen hoge scores. Voor de meerderheid van de leerlingen zijn de regels voldoende duidelijk. De meeste leraren zijn vriendelijk en luisteren naar leerlingen met problemen. Daarnaast wordt ook de manier van lesgeven doorgaans geapprecieerd.

De grootste groeikansen zijn er op vlak van klasmanagement, het geven van positieve feedback en de openheid voor inspraak. Bijna de helft van de leerlingen (43 %) meldt dat het niet rustig is in de klas. In een aantal onderwijsvormen (dbso, A-stroom, aso en kso) geeft meer dan de helft van de leerlingen aan dat de meeste leraren het moeilijk hebben om ervoor te zorgen dat de klas stil is. Dat sluit aan bij de resultaten van het TALIS-onderzoek bij leraren waaruit blijkt dat 35 % van de leraren aangeeft dat er veel storend lawaai is in de klas. Bijna een derde van de Vlaamse leraren moet bij de start van de les redelijk lang wachten voordat de leerlingen rustig worden. Vlaamse leraren zetten opvallend meer in op klasmanagement dan leraren in buitenlandse onderwijssystemen (Van Droogenbroeck et al., 2019). Op vlak van positieve feedback vindt een op drie leerlingen dat ze onvoldoende waardering krijgen voor hun inspanningen. Bovendien geeft een groot aantal leerlingen aan dat ze hun mening niet kwijt kunnen bij de leraren. Deze vaststellingen kunnen schoolteams aangrijpen om helder én waardierend te communiceren met hun leerlingen. Deze bevindingen onderstrepen het pleidooi - onder andere van de Vlaamse Scholierenkoepel - om leerlingen (meer) inspraak te geven in beslissingen in de klas en op school.

Welbevinden in gewoon onderwijs en buitengewoon onderwijs

Eén van de sterke punten van dit onderzoek is dat er een vergelijking mogelijk is tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Hier hoort wel de kanttekening bij dat onze steekproef beperkter is voor het buitengewoon onderwijs dan voor de andere groepen. In het buitengewoon onderwijs zijn leerlingen min-

der tevreden over hun sociale relaties dan in het gewoon onderwijs. Zo wordt er meer ruzie gemaakt op de speelplaats, wordt er meer eenzaamheid gesignaleerd en zijn meer leerlingen slachtoffer van pestgedrag. Van de buso-leerlingen geeft 24% aan dat ze zich niet goed voelen op school, bij de bubao-leerlingen is dat 16%. Deze percentages liggen hoger dan in het gewoon onderwijs.

Dit alles betekent niet noodzakelijk dat de scholen buitengewoon onderwijs minder aandacht hebben voor het bevorderen van het welbevinden van hun leerlingen. De leerlingen in het buitengewoon onderwijs zijn op verschillende vlakken een meer kwetsbare groep. Daardoor vraagt het versterken van het mentaal welzijn van deze leerlingen een bijzondere aandacht en inspanning van de schoolteams.

Welbevinden in A-stroom, B-stroom, aso, tso, kso, bso en dbso

In de eerste graad secundair onderwijs hebben de leerlingen in de A-stroom een hogere tevredenheid, een hogere betrokkenheid en rapporteren ze meer positieve relaties dan de leerlingen in de B-stroom. De leerlingen in de B-stroom zijn daarentegen positiever over het pedagogisch klimaat dan de leerlingen in de A-stroom.

In de bovenbouw van het secundair onderwijs blijken de verschillen tussen de onderwijsvormen inzake welbevinden niet zo uitgesproken. Het is niet zo dat het welbevinden in de ene onderwijsvorm systematisch hoger is dan in een andere onderwijsvorm. We bespreken hieronder vier opvallende vaststellingen voor wat betreft de verschillen tussen de onderwijsvormen. Ten eerste valt op dat de leerlingen in het dbso hoger scoren op vier dimensies (tevredenheid, betrokkenheid, academisch zelfconcept en pedagogisch klimaat). Die vaststelling is gebaseerd op een steekproef van 1150 dbso-leerlingen in tien scholen, wat toch een behoorlijk grote steekproef is. Ten tweede blijkt dat de bso-leerlingen het laagst scoren voor de dimensie 'sociale relaties', een vaststelling die in lijn is met de JOP-monitor (Bradt et al., 2019). De bso-leerlingen scoren daarnaast in alle leerjaren hoger voor academisch zelfconcept dan de leerlingen in aso, tso of kso. Die vaststelling sluit aan bij internationaal en Vlaams onderzoek naar academisch zelfconcept, waaruit blijkt dat leerlingen hun zelfconcept vooral vormen door zich te vergelijken met hun medeleerlingen. Vlaams onderzoek geeft ook aan dat leerlingen die 'zakken' in de hiërarchie van onderwijsvormen (de gekende 'waterval') een stijgend academisch zelfconcept ervaren (Wouters et al., 2012). De verklaring hiervoor is dat de referentiegroep van de leerling verandert: de leerling neemt een gunstigere positie in en schat zich daardoor bekwaamer in. Dit wordt ook wel het *big-fish-little-pond effect* genoemd. Ten derde valt op dat de leerlingen in het aso, die in het vroegere onderzoek (Onderwijsspiegel, 2016) hoger scoorden op vlak van tevredenheid en pedagogisch klimaat dan leerlingen uit andere onderwijsvormen (zoals bijvoorbeeld het tso), dit de laatste jaren in mindere mate lijken te doen. Tot slot vallen de kso-leerlingen op: zij hebben in vergelijking met de leerlingen van andere onderwijsvormen vaak een hogere tevredenheid en zijn ook positiever over het pedagogisch klimaat, behalve in het zesde jaar secundair onderwijs (zie ook Engels et al., 2003). Anderzijds is de eenzaamheid bij de kso-leerlingen (13%) hoger dan in de andere onderwijsvormen. De groep kso-leerlingen is eerder klein (653 leerlingen uit acht scholen) wat maakt dat conclusies met enige voorzichtigheid getrokken moeten worden.

Inspraak voor leerlingen

In de vragenlijsten peilen er twee vragen naar de mate waarin leerlingen op school hun eigen mening kunnen zeggen (dimensie ‘pedagogisch klimaat’): “De meeste leraren vragen naar de mening van de leerlingen” en “De leerlingen mogen tegen de leraren hun eigen mening zeggen”. Het valt op dat de leerlingen in het basisonderwijs meestal wel hun mening mogen zeggen, maar dat de leerlingen in het secundair onderwijs dit meestal niet mogen. Van de tso-leerlingen zegt 56 % dat leraren doorgaans niet om hun mening vragen. Bij de aso-leerlingen is dat 54 %. Dat zijn opvallend hoge percentages. We bevelen daarom aan schoolteams (zeker in het secundair onderwijs) aan om meer open te staan voor inspraak van de leerlingen en de mening van de leerlingen expliciet mee te nemen in allerhande beslissingen. De feedbacktool die de Vlaamse Scholierenkoepel ontwikkelde kan daarbij een zinvol instrument zijn. De onderwijsinspectie wil daar ook aan bijdragen door de leerlingen een sterkere stem te geven bij doorlichtingen, bijvoorbeeld door alle leerlingen op voorhand online te bevragen en de resultaten van die bevraging mee te nemen in de gesprekken met leraren en beleidsteam. Die online leerlingenvragenlijst bevrageert een ruimere waaier aan thema’s dan de welbevindenvragenlijst.

Dalend welbevinden doorheen de schoolloopbaan

Doorheen de schoolloopbaan daalt het welbevinden van de leerlingen (met uitzondering van de dimensie sociale relaties). Leerlingen hebben over het algemeen het hoogste welbevinden in het basisonderwijs en het laagste welbevinden op het einde van het secundair onderwijs. Dat het welbevinden daalt naarmate de leeftijd van de leerlingen stijgt, wordt in quasi alle internationale en Vlaamse studies vastgesteld (Van den Branden, 2016).

Gedurende de schoolloopbaan valt vooral de eerste graad secundair onderwijs op als een kritieke periode. In het eerste jaar secundair onderwijs zijn het academisch zelfconcept en de sociale relaties van leerlingen gunstiger dan in het zesde leerjaar lager onderwijs. Dit is een opvallende vaststelling, omdat vaak verondersteld wordt dat de overstap naar het secundair onderwijs voor de meeste leerlingen een problematische en stresserende periode is. De perceptie dat de baso-overgang een lastig, moeilijk transitie-moment is, moeten we dus enigszins bijstellen (zie ook de JOP-monitor, Bradt et al., 2019). Toch blijft het zinvol om te investeren in een warme overgang aangezien de beoordeling van het pedagogisch klimaat bijvoorbeeld wel daalt. Bovendien dalen alle dimensies het sterkst in de loop van de eerste graad secundair onderwijs (tussen het eerste en het tweede jaar). De eerste graad vormt met andere woorden een belangrijke periode om aandacht te besteden aan het welbevinden van de leerlingen (zie ook Van den Branden, 2016).

Trends doorheen de tijd

In dit artikel onderzochten we de trends doorheen de tijd op twee manieren: (1) verschuivingen tussen 2012-2015 en 2016-2020 en (2) trends per schooljaar. Globaal genomen zijn er geen duidelijke veranderingen in het welbevinden van de leerlingen in deze periode van acht schooljaren. Dit sluit aan bij de vast-

stelling dat het welbevinden van leerlingen in de eerste graad secundair onderwijs tussen 1991 en 2014 (23 jaren) grotendeels stabiel is gebleven (De Fraine et al., 2019). Maar voor bepaalde groepen van leerlingen (aso, A-stroom, tso) gaan bepaalde aspecten wel achteruit (inspraak, positieve feedback, tevredenheid).

Dat het welbevinden van de leerlingen in Vlaanderen grotendeels stabiel blijft, is een geruststellende vaststelling. Er is ook maatschappelijk een groeiende aandacht voor het mentale welzijn van jongeren. We kunnen verwachten dat de coronacrisis voor grote groepen leerlingen een negatieve impact heeft op hun algemeen en schools welbevinden. We hopen dat de scholen dit de komende jaren kunnen opvangen en ten goede keren. De vragenlijsten kunnen daarbij helpen en aantonen in hoeverre het welbevinden van de Vlaamse leerlingen gewijzigd is na de coronacrisis.

Welbevinden en leerprestaties

Welbevinden en leerprestaties van leerlingen hangen samen en beïnvloeden mekaar wederzijds (Bellens & De Fraine, 2012; Vlaamse onderwijsinspectie, 2017). Leerlingen met hogere prestaties hebben doorgaans een hoger welbevinden en omgekeerd. Inzetten op goede prestaties is doorgaans ook bevorderlijk voor het welbevinden. Scholen kunnen de betrokkenheid van de leerlingen stimuleren door te zorgen voor voldoende uitdagende taken en door de leerling de gelegenheid te geven om succes toe te schrijven aan eigen inspanningen (Vlaamse onderwijsinspectie, 2017).

Welbevinden als indicator van onderwijskwaliteit: maakt de school het verschil?

Uit onderzoek blijkt dat er eerder kleine verschillen zijn tussen scholen inzake het schools welbevinden van leerlingen (Bradt et al., 2019; Onderwijsspiegel, 2016; Van den Branden et al., 2020). Er zijn vooral grote verschillen tussen de leerlingen onderling. Het schools welbevinden van leerlingen blijkt sterk beïnvloed door factoren die losstaan van de school zoals het geslacht van de leerling: jongens hebben een hoger academisch zelfconcept, maar een lagere betrokkenheid. Ook de thuissituatie van de leerling is een sterk bepalende factor voor het mentale welzijn (Bradt et al., 2019).

Dat scholen en leraren het verschil kunnen maken wat het welbevinden van leerlingen betreft, bleek ook tijdens de coronacrisis. Het (gedeeltelijk) sluiten van de scholen had een impact op het welbevinden van de leerlingen, vooral op de meest kwetsbare leerlingen. De schoolsluitingen toonden aan dat de school een plek is waar je leert, maar ook de plaats bij uitstek kan zijn om vrienden te zien, structuur te krijgen, een luisterend oor te vinden of hulp te krijgen. Dat sommige kinderen en vooral jongeren aangeven hun stem niet te kunnen laten horen op school, en dat ze weinig positieve feedback krijgen van leraren is dan ook een pijnlijke vaststelling. Net zoals het gegeven dat ze de lessen niet altijd boeiend vinden of tevreden zijn over de manier van lesgeven. Toch vinden heel wat kinderen en jongeren in lastige situaties steun op school. Verschillende actoren binnen de school zetten zich daarvoor in, vaak gesteund door actoren buiten de school zoals het CLB of het ondersteuningsnetwerk.

De vragenlijst van de onderwijsinspectie is één van de mogelijke instrumenten om te weten te komen of het welbevinden van de leerlingen op jouw school eerder hoog of eerder problematisch is. Het feedbackrapport met de resultaten voor jouw school kan dus interessante informatie bieden voor de interne kwaliteitszorg. Een stap dichterbij het tegemoetkomen aan de kwaliteitsverwachting van het OK.

10.7 Referenties

Bellens, K., & De Fraine, B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt, B. (Red.) (2019). *Jongeren in cijfers en letters 4. Bevindingen uit de Jop-monitor 4, de Jop-kindmonitor en de Jop-schoolmonitor 2*. Leuven: Acco.

Deboutte, G. (2017). *Pesten en cyberpesten in het onderwijs*. Antwerpen: Pelckmans pro.

De Fraine, B., Dockx, J., & Denies, K. (2019). *Het Vlaams secundair onderwijs van 1998 tot 2018. Inzichten uit LOSO en LISO (SONO/2019. OL1.1/1)*. Gent: SONO.

De Lee, L., & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, niet gepubliceerde afstudeerscriptie.

Engels, N., Aelterman, A., & Schepens, A., & Van Petegem, K. (2003). Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. *Pedagogische Studiën*, 80(3), 192-209.

Onderwijsspiegel (2016). *Hoe was het op school vandaag? Welbevinden van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs. + Welbevinden op school: enkele inspirerende praktijkvoorbeelden*. Brussel: onderwijsinspectie.

Van den Branden, N. (2016). *De evolutie van non-cognitieve uitkomsten in de eerste graad secundair onderwijs. Analyses van de leerlingvragenlijst in het LISO-project (SONO/2016/OL1.1/3)*. Gent: SONO.

Van den Branden, N., Vandecandelaere, M., Denies, K., & De Fraine, B. (2020). *Leeftijd of leerjaar? Discontinuïteit in de evolutie van niet-cognitieve uitkomsten in de eerste graad secundair onderwijs (SONO/2020.OL1.1/7)*. Gent: SONO.

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen Volume I*. Brussel: VUB.

Vlaamse onderwijsinspectie (2017). *Bronnendocument referentiekader voor Onderwijskwaliteit*. Brussel. onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK-bronnendoc-LOW.pdf

Wouters, S., De Fraine, B., Colpin, H., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2012). The effect of track changes on the development of academic self-concept in high school: A dynamic test of the big-fish-little-pond effect. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 793-805.



ANDERE OPDRACHTEN

11 Overzicht van de andere opdrachten in 2019-2020

AANTAL DOSSIERS (TENZIJ ANDERS VERMELD)

Eerste controles huisonderwijs	216
Tweede controles huisonderwijs	25
Advisering permanent onderwijs aan huis	338
Advisering vrijstelling van leerplicht	30
Advisering leerplannen	52 (so), 24 (vwo), 6 (dko)
Gelijkwaardigheid eindtermen	2
Onderzoek afwijking schoolorganisatie bao en bubao	456
Advisering nuttige ervaring so	2624
Advisering nuttige ervaring vwo	410
Herzieningsaanvragen nuttige ervaring	15
Advisering van gelijkwaardigheid van buitenlandse diploma's	75
Advisering bekwaamheidsbewijzen opleidingsprofielen	31
Erkenningsonderzoeken	40 voorlopige, 25 definitieve erkenningen
Onderzoek erkenning nieuwe internaten	5

Advisering gelijkwaardigheid getuigschrift bubao	361
Advisering gelijkwaardigheid doelen individueel aangepast curriculum (IAC) met doelen van het gemeenschappelijk curriculum (GC)	9
Advisering examenprogramma's examencommissie so	24
Advisering programmatieaanvragen so	437
Advisering programmatieaanvragen so duaal leren	490
Advisering programmatieaanvragen bubao	2
Advisering programmatieaanvragen buso	270
Advisering programmatieaanvragen buso duaal leren	60
Advisering programmatieaanvragen buso nieuw op te richten school, type, opleidingsvorm	9
Toezichthouder examenscholen bao	161 leerlingen
Advisering diplomagerichtheid van de nieuwe en vernieuwde opleidingsprofielen vwo	24
Advisering bekwaamheidsbewijzen van de nieuwe opleidingsprofielen vwo	31
Vragenlijst welbevinden	24822 leerlingen (187 scholen)
Advisering maatwerk CBE	39
Advisering nieuw structuuronderdeel matrix so	1
Advisering EVC-standaarden	10



ON DER WUUS SPIE GEL

DEEL 4 EEN BLIK OP DE TOEKOMST

EEN BLIK OP DE TOEKOMST

12 Onderwijskwaliteit centraal

Vanuit de onderwijsinspectie blikken we met gemengde gevoelens terug op het atypische schooljaar 2019-2020. En ook al zijn we trots op de wendbaarheid van het onderwijsveld, toch zijn we bezorgd over de gevolgen van de schoolsluitingen en het afstandsonderwijs voor de leerlingen. De coronacrisis is een intense periode die de bezorgdheden over de kwaliteit en de gelijke kansen in het Vlaamse onderwijssysteem nog scherper heeft gesteld.

Hoe is het gesteld met het Vlaamse onderwijs?

Deze Onderwijsspiegel blikk terug op schooljaar 2019-2020, een bewogen schooljaar. In maart 2020 moesten de scholen hun deuren sluiten om de verspreiding van het coronavirus te stoppen. De lockdown was een ongeziene maatregel waarop niemand voorbereid was. Alle betrokkenen (leerlingen, leraren, ouders, directieleden, begeleiders, opleiders, onderwijsinspecteurs ...) moesten hun gebruikelijke manier van werken herdenken. Hoe elk schoolteam en elke onderwijsprofessional omging met de veranderende context, verschilde sterk. Die verschillen hadden te maken met praktische omstandigheden, maar ook met het aanpassingsvermogen van elk individu en het beleidsvoerend vermogen van elke instelling.

De periode van half maart tot eind juni 2020 werd gekenmerkt door zoeken, uitproberen en herdenken. Het onderwijs kon haar doelen niet meer realiseren met de gebruikelijke organisatie en instrumenten. Er was veel onzekerheid, maar ook creativiteit. Scholen en lerarenteams zetten in op veiligheid én op onderwijsvernieuwing. Het was één groot leerproces, dat verliep met vallen en opstaan. Het organiseren van digitaal afstandsonderwijs liep niet van een leien dakje. Voor sommige doelgroepen - zoals kleuters of leerlingen met een beperking - vormde afstandsonderwijs een bijzonder pittige uitdaging, zowel voor de leraren als voor de ouders of begeleiders. Maar er werden heel wat initiatieven genomen om de band tussen school en lerende warm te houden. Kortom: heel wat onderwijsinstellingen toonden dat ze lerende organisaties zijn, zeker in tijden van crisis.

Eén van de belangrijkste inzichten tijdens deze crisis was de herontdekking van de school als leer- en ontmoetingsplaats. Leraren, lerenden en ouders zijn zich extra bewust geworden van het belang van onderwijs. De sluiting van de scholen maakte duidelijk dat de school voor heel wat lerenden een veilige thuishaven is, waar ze structuur, leeftijdsgenoten en ondersteuning vinden. Meer dan ooit beseffen we hoe essentieel en hoe ruim de opdracht van scholen wel is. In alle analyses van de effecten van de coronacrisis op onderwijs, blijkt er een impact op elk van de drie grote onderwijsdimensies die Gert Biesta onderscheidt: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Het sluiten van scholen bleek bijzonder ingrijpend voor het leren en leven van de leerlingen, en in het bijzonder voor kwetsbare leerlingen.

De schoolsluitingen veranderden ook het takenpakket van al wie werkt in onderwijs. Er ging veel energie naar de communicatie met ouders, het contacteren van moeilijk bereikbare leerlingen, het uitwerken van digitaal leermateriaal, het ondersteunen van het mentale welzijn van lerenden en collega's, het uitwerken van een veilige schoolorganisatie, enzovoort. De inspanningen waren groot en zetten de draagkracht onder druk. De samenwerking en solidariteit in de schoolteams en met externe instanties waren een belangrijke krachtbron om vol te houden in sterk veranderende omstandigheden.

Onderwijskwaliteit onder druk

De onderwijskwaliteit in Vlaanderen staat onder druk, ook los van de coronacrisis. Zowel Vlaamse studies als internationale studies over leerlingprestaties luiden de alarmbel. Onze leerlingen gaan de laatste vijftien jaren achteruit in Nederlands, wiskunde en wetenschappen. Ook de leesmotivatie bereikt een alarmerend laag peil in zowel het lager onderwijs als secundair onderwijs. Die evolutie baart de onderwijsinspectie grote zorgen. Elke leerling heeft recht op kwaliteitsvol onderwijs en dat recht is momenteel onvoldoende gegarandeerd. Het Vlaamse onderwijs slaagt er steeds minder in om jongeren voor te bereiden op het functioneren in een steeds complexer wordende samenleving.

Precieze verklaringen voor de dalende trends liggen niet voor de hand. Verklaringen als de toegenomen diversiteit van het leerlingenpubliek of de verdeling van de schaarse onderwijstijd over de onderwijsdoelen, blijken niet afdoende. Dit betekent dat ook de oplossingen niet vanzelfsprekend zijn. De onderwijsinspectie blijft mee timmeren aan meer kwaliteitsvol onderwijs door in alle aspecten van haar werking voluit de kaart te trekken van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK).

Uiteraard mag onderwijskwaliteit niet versmald worden tot leerlingresultaten, maar die leerlinguitkomsten zijn wel een centrale component van kwaliteit. In het OK staat de ontwikkeling van de lerende immers centraal. De 37 kwaliteitsverwachtingen in het OK dragen allemaal direct of indirect bij tot de ontwikkeling van de lerende. Via de resultaten van de leerlingen krijgen we ook een beeld van de mate waarin ze zich hebben kunnen ontwikkelen op school. Wat we verwachten van kwaliteitsvol onderwijs is niet weinig. Het OK legt de lat behoorlijk hoog voor scholen, en terecht. Ambitieuze, maar haalbare doelen zijn niet alleen belangrijk voor leerlingen, maar ook voor scholen.

Deze Onderwijsspiegel verduidelijkt in welke mate de scholen in Vlaanderen tegemoetkomen aan de verwachtingen in het OK. Dat beeld is wisselend: voor sommige kwaliteitsaspecten doen de Vlaamse scholen het erg goed, terwijl andere een werkpunt blijven. Over het algemeen kan het onderwijskundig beleid in de scholen veel sterker. Op vlak van leerlingenevaluatie, feedback en taalgericht onderwijs stellen onderwijsinspecteurs in vele scholen nog belangrijke lacunes vast. Het onderzoek naar het welbevinden van de leerlingen geeft aan dat de meeste leerlingen graag naar school gaan, maar dat er op vlak van pedagogisch klimaat nog verbetering mogelijk is.

Bovendien zijn er kwaliteitsverschillen tussen de scholen, die samenhangen met de schoolcontext en het beleidsvoerend vermogen. De onderwijsinspectie wil aan de slag gaan met die verschillen door sommige scholen sterker op te volgen en andere scholen te laten excelleren. Zo'n gedifferentieerd kwaliteitstoezicht laat toe om de verschillen in de kwaliteit en uitkomsten van scholen te verkleinen.

Om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te verbeteren, blijft de onderwijsinspectie hameren op doelgerichtheid. Het is belangrijk om regelmatig de vraag te stellen: is deze actie bevorderlijk voor het welzijn, het leren en de ontwikkeling van de lerenden? Bij het maken van keuzes en het bepalen van prioriteiten is de hamvraag: 'Worden de lerenden hier beter van?'

Tussen droom en daad

Onderwijs is een cruciale sector in de maatschappij, dat heeft de coronacrisis extra duidelijk gemaakt. Het is een publieke dienst, gefinancierd of gesubsidieerd door de overheid, en daar staan maatschappelijke verwachtingen tegenover. Wat gebeurt in de scholen, centra en academies moet aan bepaalde kwaliteitsverwachtingen voldoen. In Vlaanderen is er daarvoor een kwaliteitskader dat door iedereen in onderwijs aanvaard en gedeeld wordt. Het referentiekader voor onderwijskwaliteit, het OK, is het resultaat van een intense samenwerking tussen de onderwijsinspectie, de onderwijsverstrekkers, ouders, leraren, directies, en andere betrokkenen. Het OK geldt voor het leerplichtonderwijs, het volwassenenonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs. Voor de centra voor leerlingenbegeleiding geldt een vergelijkbaar kader, het RclbK. Voor de internaten geldt het RiK, het referentiekader voor internaatskwaliteit. Daarnaast wordt nog gewerkt, samen met de betrokken partners, aan een referentiekader voor kwaliteitsvolle ondersteuning.

De coronacrisis bracht een aantal kwaliteitsverwachtingen in het gedrang, en maakte het lastig om alle onderwijsdoelen te behalen op het einde van het schooljaar. Er was immers minder onderwijstijd en sommige onderdelen van het curriculum leenden zich niet voor afstandsonderwijs.

Lerenteams en studies uit binnen- en buitenland vertellen allemaal hetzelfde: de schoolsluitingen hebben geleid tot lagere leerprestaties. Heel wat leerlingen liepen leerachterstand op. Het afstandsonderwijs was een beperkte pleister op de wonde. Daarenboven hadden sommige leerlingen geen of beperkte toegang tot ICT-uitrusting of ontbraken de vaardigheden om er mee om te gaan.

De opgelopen leervertraging is beduidend groter bij maatschappelijk kwetsbare leerlingen. Zij ondervonden de grootste schade van het sluiten van de scholen en van het afstandsonderwijs. Die schade heeft niet alleen betrekking op hun leerproces, maar ook op hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Voor leerlingen die opgroeien in minder gunstige omstandigheden is de school extra belangrijk en heeft het sluiten van de school een grote impact.

Anderzijds: bij specifieke groepen van leerlingen sloeg het afstandsonderwijs beter aan dan het contactonderwijs op school. Voor hen heeft het leerproces aan efficiëntie gewonnen. Vooral oudere scholieren apprecieerden de vrijheid en zelfstandigheid van het afstandsonderwijs.

Dit alles maakt dat de verschillen tussen leerlingen inzake leerprestaties eind juni 2020 groter waren dan anders. Bovendien hingen ze sterk samen met de verschillen in sociaal-economische achtergrond. Het omgaan met verschillen tussen leerlingen was in pre-coronatijden al een stevige uitdaging voor de lerarenteams. De coronacrisis heeft de verschillen tussen leerlingen verder uitvergroot.

Om de achterstanden weg te werken en de prestatieverschillen binnen de klas te verkleinen, zien we heel wat initiatieven: herhalingslessen, inhaallessen, extra differentiatie, tutoringprojecten, zomerscholen ... Die strategieën zetten vaak in op het vergroten of herschikken van de onderwijstijd, bijvoorbeeld om extra oefenkansen te creëren voor vaardigheden die nog onvoldoende geautomatiseerd zijn. Dat is broodnodig, want als de voorkennis van leerlingen ontoereikend is of bepaalde vaardigheden onvoldoende verworven zijn, dan legt dat een hypotheek op het verdere leerproces. De lerarenteams moesten dus knopen doorhakken en beslissen welke leerinhouden prioriteit kregen. Dat stimuleerde in sommige teams het gesprek over onderwijsdoelen, leerlijnen en effectieve didactiek. Zulke gesprekken tussen onderwijsprofessionals zijn bijzonder waardevol omdat je als team uitklaart welke gedeelde verwachtingen je wil realiseren. Vrijblijvendheid wordt dan vervangen door gemeenschappelijke doelgerichtheid. Daarvoor kan ook overleg met (onderwijs)professionals buiten de school bijzonder waardevol zijn.

In deze crisis is daarnaast ook nog eens bevestigd hoe moeilijk het ondertussen wordt om te beschikken over voldoende en gepast gekwalificeerde leraren. Ook over dit nijpend lerarentekort maakt de onderwijsinspectie zich zorgen. Leraren zijn immers de spilfiguren in de werking van elke onderwijsinstelling. De scholen hebben het steeds moeilijker om gekwalificeerde mensen te vinden om hun team te komen versterken, en dat leidt tot tekorten in het onderwijsaanbod. Het lerarentekort ondergraaft zo het recht van lerenden op kwaliteitsvol onderwijs.

De rol van de onderwijsinspectie

De eerste verantwoordelijke voor onderwijskwaliteit is de school zelf, zo staat het in het kwaliteitsdecreet. Dagelijks bouwen de leraren en het beleidsteam aan de kwaliteit en de kwaliteitsontwikkeling van hun school. Zij maken dag in dag uit het verschil voor elke leerling. Het onderwijsonderzoek is unaniem: de leraar doet ertoe, ook bij afstandsonderwijs. Het is in de wisselwerking tussen leraren en lerenden dat onderwijskwaliteit gestalte krijgt.

De onderwijsinspectie onderzoekt in elke doorlichting de kwaliteitsontwikkeling op school (het systeem-niveau) en de kwaliteit van het onderwijs zelf (substantief niveau). Het toezicht van de onderwijsinspectie is een externe kwaliteitscontrole die idealiter inhaakt op de interne kwaliteitszorg op school. De huidige doorlichtingsaanpak gaat uit van een ontwikkelingsgerichte dialoog om de kwaliteitszorg op school te versterken. De onderwijsinspecteurs houden de school een spiegel voor en zetten haar aan het denken over het optimaal gebruik van haar onderwijsvrijheid om kwaliteitsvol onderwijs te realiseren voor alle lerenden. Op deze manier is een doorlichting een stimulant voor onderwijskwaliteit.

Helaas heeft niet elke doorlichting dat stimulerende effect. Sommige scholen gaan niet of nauwelijks aan de slag met de resultaten van de doorlichting. Dat roept een aantal vragen op. Welke zijn de noodzakelijke randvoorwaarden opdat resultaten van doorlichtingen effectief gebruikt worden? Een beleidsgericht onderzoek, uitgevoerd in 2021 en 2022, zal de belemmerende en stimulerende factoren voor kwaliteitsgroei in kaart brengen. Die inzichten zullen de onderwijsinspectie versterken in haar rol om de onderwijskwaliteit te bevorderen.

Een doorlichting wekt nog te vaak op voorhand angst op, maar achteraf zijn leraren en directie meestal tevreden dat ze met de onderwijsinspecteurs in gesprek konden gaan over de werking van hun school. Ze geven aan dat ze bijgeleerd hebben, zo blijkt uit het doctoraat van Amy Quintelier. Zij stelde vast dat de meeste leraren de onderwijsinspecteurs competent en geloofwaardig vinden, hetgeen essentieel blijkt om de feedback van de doorlichting te aanvaarden en ermee aan de slag te gaan.

Vooruitblikken

De onderwijsinspectie kijkt hoopvol vooruit naar het Vlaams onderwijs van de toekomst.

De coronacrisis was een immense stresstest voor alle schoolteams, leerlingen en ouders. Maar die crisisperiode heeft ons ook heel wat geleerd. Het inzetten van ICT heeft een steile vlucht genomen en een aantal ICT-toepassingen zullen meegenomen worden naar de toekomst. Het stemt ons hoopvol dat bij beslissingen over ICT de afweging wordt gemaakt: 'Is deze keuze in het belang van de lerenden?'. We juichen alle initiatieven toe die inzetten op het verkleinen van de digitale kloof, niet alleen bij de leerlingen maar ook bij ouders en bij leraren. Maar we vermelden er meteen bij dat digitalisering een middel blijft, en geen doel op zich is. Het gebruik van ICT heeft niet automatisch een meerwaarde. De uiteindelijke doelstelling is ervoor zorgen dat er meer en diepgaander geleerd kan worden.

Tijdens de sluiting van de scholen in 2020 werden ouders - vaak noodgedwongen - sterker betrokken bij het onderwijsleerproces van hun kind. Ook van de leerlingen zelf werd verwacht dat ze hun leerproces sterker zouden sturen, bij gebrek aan direct contact met de leraren. Heel wat onderwijsinstellingen hebben die veranderende rollen aangegrepen om ouders en lerenden te bevragen. Er werden vragen gesteld over de beschikbaarheid van een computer en internetverbinding, maar ook over mentaal welzijn en hoe de school haar leerlingen best kon ondersteunen. Scholen die zulke bevragingen uitvoerden, kregen een zicht op de noden en wensen van ouders en leerlingen. Die inbreng is tevens een indicator van onderwijs-

kwaliteit, en ook de Vlaamse onderwijsinspectie zal in de toekomst de stem van ouders en lerenden sterker aan bod laten komen bij doorlichtingen.

De onderwijsinspectie ondersteunt ook de ontwikkeling en de uitrol van de gecentraliseerde toetsen. Deze toetsen worden ingezet om de resultaten van de scholen en van Vlaanderen als geheel te monitoren. Op het terrein merken we dat scholen vaak vragende partij zijn voor toetsen en andere instrumenten waarmee ze hun doelrealisatie kunnen nagaan. In mei/juni 2023 zullen de leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs de eerste gecentraliseerde toetsen, Nederlands en wiskunde, afleggen. De onderwijsinspectie wil mee haar schouders onder dit project zetten en mee bewerkstellingen dat deze toetsen de onderwijskwaliteit versterken. De onderwijsinspectie zal mee bewaken dat de kans op ongewenste effecten zoals fraude of curriculumvernauwing verkleind wordt. De resultaten van deze toetsen zullen een bijkomende bron van informatie zijn over het functioneren van een school en ze kunnen het kwaliteitsbeeld verscherpen. De toetsresultaten zullen een extra insteek vormen voor zowel de interne als externe kwaliteitszorg. Uiteraard is kwaliteitsvol onderwijs meer dan leerlingen die goed scoren op een gestandaardiseerde test. Daarom zal bij de inschatting van onderwijskwaliteit altijd een beroep worden gedaan op meerdere informatiebronnen.

We kijken ook uit naar de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad secundair onderwijs, maar ook naar deze voor het basisonderwijs. Het opstellen en beslissen over eindtermen zorgt in Vlaanderen steevast voor een pittig debat. En dat is maar goed ook. Onderwijsdoelen selecteren betekent het bepalen van wat we als samenleving waardevol vinden om mee te geven aan de volgende generaties. Het gaat over het afwegen van de vele maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van onderwijs. Bovendien is de onderwijstijd beperkt en moeten er lastige keuzes worden gemaakt. We zien in de stevige debatten over de onderwijsdoelen vooral een zeer grote betrokkenheid van alle actoren bij de vraag wat we willen meegeven aan toekomstige generaties.

We hopen als onderwijsinspectie dat de covid-19-pandemie snel achter de rug is en we ons toezicht kunnen hernemen. We kijken er naar uit om de kwaliteit te onderzoeken in de vele kamers van het Vlaamse onderwijssysteem: van huisonderwijs tot kunstkuurprojecten en internaten. De toekomstige doorlichtingen zullen een aantal nieuwe elementen bevatten zoals de planlastradar, de financiële radar en de integratie van de GOK-controle. Die bijkomende doorlichtingsaspecten dragen bij aan het brede perspectief op onderwijskwaliteit dat zo kenmerkend is voor de doorlichtingen die wij uitvoeren in het Vlaamse onderwijs.

De coronacrisis vroeg van iedereen in onderwijs heel wat flexibiliteit en creativiteit. We willen dan ook uitdrukkelijk onze waardering uitspreken voor ieders inspanningen, veerkracht en volharding. Het was hartverwarmend om te zien hoe velen hun rol als onderwijsprofessional meer dan waarmaakten en bleven inzetten op warm en stimulerend contact met hun lerenden.



Voetnoten

- 1 Zie mijnschoolisok.be.
- 2 In het gewoon basisonderwijs bestaat het gevalideerd doelenkader uit de leerplandoelen die het bereiken van de eindtermen beogen, de uitgangspunten van de eindtermen, de leerplandoelen die het nastreven van de ontwikkelingsdoelen beogen en/of de uitgangspunten van de ontwikkelingsdoelen.
- 3 In het secundair onderwijs bestaat het gevalideerd doelenkader naargelang van het vak en het structuur-onderdeel uit de leerplandoelen die het bereiken van de eindtermen beogen, de leerplandoelen die het nastreven van de ontwikkelingsdoelen beogen, de leerplandoelen, de competenties van de opleidingsstructuur van de modulaire opleiding en de opleidingskaarten voor de lineaire opleidingen die het bereiken van de erkende beroepskwalificaties beogen, de competenties in het standaardtraject die het bereiken van de erkende beroepskwalificaties beogen en/of de doelen beroepsgerichte vorming (vermeld in het Besluit Vlaamse Regering) voor de opleidingen van de leertijd.
- 4 Zie onderwijsinspectie.be/nl/onderwijsinspectie-in-coronatijd-rapporten
- 5 De opdracht van de brugfiguur werd afgebakend in overleg met de pedagogische begeleidingsdiensten. Zo verwijst de onderwijsinspectie scholen door naar de pedagogische begeleidingsdiensten voor vragen van pedagogisch-didactische aard.
- 6 KINDERRECHTENCOMMISSARIAAT, KENNISCENTRUM KINDERRECHTEN & KINDERRECHTENCOALITIE VLAANDEREN (2020). *Meer dan 44000 kinderen en jongeren over corona. Coronacrisis treft alle kinderen en jongeren. Resultaten online-enquête #jongerenovercorona*. kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/20200525_rapport_jongeren_over_corona.pdf
- 7 UIT DE MARGE vzw (2020). *De impact van COVID 19 op kinderen en jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties*. uitdemarge.be/wp-content/uploads/2020/05/DOSSIER-De-impact-van-COVID-19-op-kinderen-en-jongeren-in-kwetsbare-situaties-3.pdf Uit de Marge vzw is een steunpunt voor jeugdwerk en jeugdbeleid. Samen met meer dan 65 lidorganisaties in Vlaanderen en Brussel bereikt dit steunpunt een grote groep kinderen en jongeren die in een maatschappelijk kwetsbare situatie opgroeien. In het voorjaar 2020 gingen jeugdwerkers op stap in 35 steden en gemeenten om 2412 kwetsbare kinderen en jongeren (waaronder 1811 leerplichtigen) te bevragen over de impact van de coronamaatregelen.
- 8 DECENNIUMDOELEN (2020). *Armoede verbreedt en verdiept. De 300 Vlaamse gemeenten kleuren eind 2019 oranje*. komafmetar-moede.be/wp-content/uploads/2020/09/LAB_Persdossier-1.pdf
- 9 Een alfaklas zet in op alfabetisering van analfabete anderstalige nieuwkomers.
- 10 Voor de leerlingen van het eerste en tweede leerjaar is er sprake van 'volle intensiteit' als de kinderen vier volle dagen naar school komen. Voor het zesde leerjaar bedraagt die 'volle intensiteit' twee volle dagen of vier halve dagen.
- 11 Voor de leerlingen van het zesde jaar aso, de leerlingen dbso en leertijd (fase arbeidsdeelname) is er sprake van 'volle intensiteit' als de leerlingen één volle dag naar school komen. Voor het zesde jaar bso, kso, tso en Se-n-Se en het zevende jaar bso bedraagt die 'volle intensiteit' twee volle dagen of vier halve dagen.
- 12 Een brugfiguur ondersteunt de school en de leraar op het vlak van de communicatie met ouders om de sociale uitsluiting van kwetsbare kinderen en ouders aan te pakken en strategieën te ontwikkelen die gelijke kansen tot doel hebben. De brugfiguur betreft elke ouder zoveel als mogelijk en spreekt hem aan als partner in het leer- en opvoedingsproces. Hiernaast ondersteunt de brugfiguur de samenwerking en de communicatie met de buurt en de brede school. Bron: stad.gent/nl/onderwijscentrum-gent/brugfiguren/brugfiguren-achtergrondinformatie-o#42681
- 13 Reimers, F.M., Schleicher, A. et al. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

- 14 OECD (2020). Trends shaping education – spotlight 21 -Coronavirus special edition Back to school - oecd.org/education/cei/Spotlight-21-Coronavirus-special-edition-Back-to-school.pdf
- 15 Departement Onderwijs en vorming (2020). Visietekst Evidence informed (post-)corona onderwijs.
- 16 Idem.
- 17 In de vragenlijst van het baso en bubao zijn acht items negatief geformuleerd, in de vragenlijsten van het dbso, so en buso gaat dat om negen items. Deze items worden tijdens de analyse gespiegeld.
- 18 In het basisonderwijs is de vragenlijst enkel bestemd voor de bovenbouw (4^{de}, 5^{de} en 6^{de} leerjaar).
- 19 De begeleiding gebeurt dan bij voorkeur door een persoon die zo min mogelijk betrokken is bij de leerling, bv. GOK-leraar, zorg-coördinator, secretariaatsmedewerker ... De aanwezigheid van een betrokken persoon (zoals de klastitularis) kan de antwoorden beïnvloeden.
- 20 We baseren ons hierbij op de centraal beschikbare gegevens over de administratieve instellingen. In onze telling hielden we geen rekening met de feitelijke organisatie van scholen (zoals bijvoorbeeld pedagogische gehelen) omdat we in dit artikel niet op schoolniveau rapporteren.
- 21 Het net of de provincie van 2,7% van de deelnemende scholen is onbekend. Het gaat hier om scholen die geherstructureerd/opgeheven zijn of om scholen die het instellingsnummer in de vragenlijsten wijzigden.
- 22 Idem.
- 23 Vanaf het schooljaar '16-'17 stelden we de bevraging welbevinden via een nieuwe applicatie ter beschikking aan de scholen. Het verwerken van de gegevens van '15-'16 vroeg extra werk en omwille van de haalbaarheid opteerden we ervoor deze data niet op te nemen in het onderzoek.

Onderwijsinspectie
Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL