



Vlaamse
overheid

ONDERWIJSSPIEGEL

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

2023

ONDERWIJS
INSPECTIE

OOG VOOR KWALITEIT

COLOFON

Samenstelling

Onderwijsinspectie

Verantwoordelijke uitgever

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

Copyright

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

Grafische vormgeving & drukwerk

Print.Vlaanderen

Foto's

Shutterstock
Onderzoek kleuterparticipatie onderwijsinspectie

ONDERWIJSSPIEGEL

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

2023

1

DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE	9
1 Inspectie 2.0: doorlichten in dialoog	11
1.1 Het referentiekader voor onderwijskwaliteit	11
1.2 Inspectie 2.0	12
2 De doorlichtingen in 2021-2022	15
2.1 Doorgelichte instellingen	15
2.2 Methodologische keuzes	16
2.3 Adviezen	18
3 Analyse van de resultaten gewoon basisonderwijs	21
3.1 Steekproef	21
3.2 Adviezen	21
3.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?	22
<i>Focus op het onderwijskundig beleid</i>	25
3.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs tot op de klasvloer?	26
<i>Focus op de kleuterafdeling</i>	29
Lagere afdeling van het gewoon basisonderwijs	34
<i>Focus op wiskunde in de lagere afdeling</i>	37
<i>Focus op Nederlands in de lagere afdeling</i>	40
Sterktes, ontwikkelkansen en tekorten voor de onderwijsleerpraktijk	44
3.5 Kwaliteitsprofiel	45
4 Analyse van de resultaten gewoon secundair onderwijs	47
4.1 Steekproef	47
4.2 Adviezen	47
4.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?	48
<i>Focus op het onderwijskundig beleid</i>	49
4.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs tot op de klasvloer?	50
4.4.1 Algemene resultaten	51
4.4.2 Resultaten voor de verschillende onderwijsvormen	51
<i>Focus op de onderwijsleerpraktijk in het voltijds beroepssecundair onderwijs</i>	53
4.4.3 Resultaten voor de verschillende vakkenclusters	59
<i>Focus op de onderwijsleerpraktijk voor het vakgebied wiskunde</i>	63
4.4.4 Sterktes, ontwikkelkansen en tekorten voor de onderwijsleerpraktijk	66
4.5 Kwaliteitsprofiel	67
5 Analyse van de resultaten buitengewoon onderwijs	69
5.1 Steekproef	69
5.1.1 Buitengewoon basisonderwijs	69
5.1.2 Buitengewoon secundair onderwijs	70
5.2 Adviezen	70
5.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?	73
<i>Focus op het onderwijskundig beleid</i>	74
5.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs tot op de klasvloer?	75
5.4.1 Buitengewoon basisonderwijs	76
5.4.2 Buitengewoon secundair onderwijs	81
5.5 Kwaliteitsprofielen	85
6 Analyse van de resultaten voor de centra voor leerlingenbegeleiding	89
6.1 Steekproef	90
6.2 Adviezen	90
6.3 In welke mate ontwikkelen de centra voor leerlingenbegeleiding hun kwaliteit?	91

6.4	In welke mate verstrekken de centra kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding?	93
6.5	Kwaliteitsprofiel	98
7	In welke mate voeren instellingen een doeltreffend beleid op het vlak van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne?	100
8	Het samenspel tussen onderwijskundig beleid en (onderwijsleer)praktijk tot op de klasvloer	103
9	Context van de doorlichtingen: over de sporen van de coronacrisis in het onderwijsveld	108
10	De rode draad	110

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

1	Digitaal onderwijs in Vlaanderen: een brede inkijk	115
2	Aan de slag met het RiK: welke plaats krijgt het referentiekader in de huidige internaatswerking?	119
3	Hbo5-opleidingen Verpleegkunde: na de terreinverkenning, de resultaten van de beoordelingen	122
4	Samenwerking CLB - scholen: een algemene tevredenheid, maar niet in dezelfde mate in elk onderwijsniveau of voor elke kernopdracht	127
5	Academiebeleid in uitdagende tijden: verkennende onderzoeken in het deeltijds kunstonderwijs	130
6	Onderwijs en topsport: hoe ondersteunen de Vlaamse topsportscholen de ontplooiing van getalenteerde sporters?	133

3 EEN GREEP UIT DE ANDERE ACTIVITEITEN

1	Decretale en recurrente opdrachten	138
2	Vijfjaarlijkse controle woonbaarheid, veiligheid en hygiëne internaten	139
3	Belrondes en dialooggroepen	142
3.1	De eerste afname van de Koala-taaltest: een organisatorische puzzel, maar ook een impuls voor het talenbeleid	142
3.2	Lerarentekort	143
3	Try-outs modernisering secundair onderwijs (oktober 2021 – juni 2022)	146

4 EEN BLIK OP DE TOEKOMST

1	Onderwijskwaliteit: een veelzijdige uitdaging in een complexe setting	150
2	Enkele beleidsmatige initiatieven in antwoord op de complexe onderwijsrealiteit	152
3	Het perspectief van de onderwijsinspectie: accenten voor de blik op de toekomst	154
4	Een blik in de spiegel: introspectie als hefboom voor kwaliteitsontwikkeling	156



Voorwoord

Beste lezer

Voor jou ligt de Onderwijsspiegel van 2023, die een terugblik bevat op het schooljaar 2021-2022. De coronapandemie was nog steeds zichtbaar aanwezig in het onderwijsveld. Omwille van coronabesmettingen kampten scholen in bepaalde periodes met veel (tijdelijke) afwezigingen, zowel van leraren als leerlingen. Tegelijk zorgden de vaccinatiecampagnes en een besmettelijkere, maar minder gevaarlijke variant van het coronavirus ervoor dat de coronapandemie steeds beter beheersbaar werd. Beleidsmatig koos de overheid ervoor om scholen maximaal open te houden.

De gevolgen van de coronapandemie in het onderwijs hadden, net zoals in het schooljaar 2020-2021, een impact op de activiteiten van de onderwijsinspectie. Over het algemeen kunnen we het schooljaar 2021-2022 een overgangsjaar noemen. Periodes van activiteiten ter plekke (controles in internaten, doorlichtingen in onderwijsinstellingen en try-outs modernisering) werden afgewisseld met periodes waarin de doorlichtingen niet konden plaatsvinden en vervangen werden door andere dialooggroepen en belrondes. Daarnaast voerde de onderwijsinspectie in het schooljaar 2021-2022 verschillende thematische onderzoeken uit, naast tal van andere opdrachten zoals controles huisonderwijs, erkenningsonderzoeken en adviseringen (van onder andere leerplannen, nuttige ervaring, permanent onderwijs aan huis, gelijkwaardigheid getuigschrift bubao, programmatieaanvragen ...). Op de volgende pagina vind je een overzicht van alle activiteiten, de periode en het bereik ervan.

De structuur van de Onderwijsspiegel ziet er als volgt uit. In deel 1 brengen we een analyse van de doorlichtingen van het gewoon basis- en secundair onderwijs en het buitengewoon basis- en secundair onderwijs. Daarna komen ook de doorlichtingen van de CLB's aan bod.

Deel 2 bevat samenvattingen van onze zeer diverse thematische onderzoeken: digitaal onderwijs in Vlaanderen, de plaats van het referentiekader internaten in het Vlaams onderwijs, de doorlichtingen in de hbo5-opleiding Verpleegkunde, de samenwerking tussen CLB's en scholen, het beleid van academies deeltijds kunstonderwijs en het onderzoek topsportscholen. In deel 3 brengen we verslag uit van de andere activiteiten, met name de dialooggroepen, de try-outs modernisering en de vijfjaarlijkse controle op de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) van de internaten. We geven ook een overzicht van de andere opdrachten die we uitvoerden en die ons bij decreet of besluit van de Vlaamse Regering zijn toegekend. Tot slot werpen we in deel 4 een blik op de toekomst.

De Onderwijsspiegel biedt een reflectie op het verleden. Dat 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

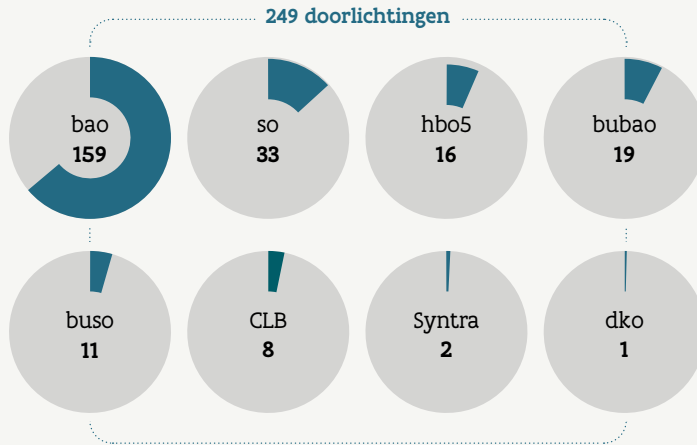
Schooljaar 2021-2022

Doorlichtingen

De resultaten en reflecties hierop zijn gebaseerd op:

- een kwantitatieve analyse van de doorlichtingen
- een kwalitatieve analyse van de doorlichtingsverslagen
- focusgroepen met inspecteurs

zie deel 1

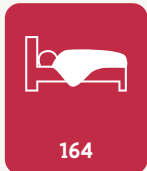


Thematische onderzoeken

- digitaal onderwijs in Vlaanderen
- de impact van het referentiekader voor internaatskwaliteit
- de doorlichtingen in de hbo5-opleiding Verpleegkunde
- de samenwerking tussen CLB's en scholen inzake leerlingenbegeleiding
- het beleid van academies in uitdagende tijden
- het onderzoek in de Vlaamse topsportscholen



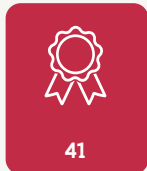
zie deel 2



vijfjaarlijkse controle van BVH* in de internaten



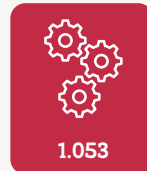
controles huisonderwijs



erkenningsonderzoeken



adviseringen



onderzoek afwijking schoolorganisatie bao+bubao

Decretale en recurrente opdrachten

zie deel 3

Try-outs modernisering in eerste graad secundair onderwijs



zie deel 3

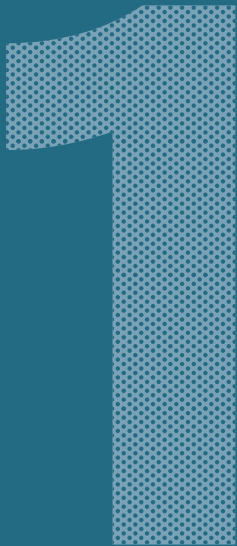
Individuele gesprekken
273

Dialogogroepen
20

Belrondes, dialooggroepen en ondersteuning in verschillende scholen

in bao & so

zie deel 3



DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

In dit deel presenteren en analyseren we de resultaten van de doorlichtingen in 2021-2022 in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs en in de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB).

We starten met het kader dat de onderwijsinspectie hanteert bij haar doorlichtingen. Daarna presenteren we een globaal overzicht: de doorgelichte instellingen, de methodologische keuzes en de uitgebrachte adviezen. Vervolgens brengen we per onderwijsniveau de resultaten, die we kwalitatief verdiepen. We gaan verder met een kort overzicht van de resultaten voor de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne.

In een volgend luik analyseren we het samenspel tussen kwaliteitsontwikkeling - met name het onderwijskundig beleid - en de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in het gewoon onderwijs. Dit gebeurt op basis van kwantitatieve en kwalitatieve data.

Na een bespreking van de context van de doorlichtingen, vind je tot slot een kernachtige conclusie die de 'rode draad' schetst doorheen de verschillende analyses.



1

INSPECTIE 2.0: DOORLICHTEN IN DIALOOG

1.1 Het referentiekader voor onderwijskwaliteit

Het referentiekader voor onderwijskwaliteit, kortweg het OK¹, bevat de consensus over wat kwaliteitsvol onderwijs minimaal inhoudt. Het OK kwam tot stand in cocreatie met 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.

Het 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.



RESULTATEN EN EFFECTEN	ONTWIKKELING STIMULEREN	ONTWIKKELING STIMULEREN	ONTWIKKELING STIMULEREN
R1 De school bereikt de minimaal gewenste output bij een zo groot mogelijke groep van lerenden.	DOELEN	BEGELEIDING	ONDERWJSKUNDIG BELEID
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.	B1 Het schoolteam geeft de begeleiding vorm vanuit een gedragen visie en systematiek en volgt de effecten van de begeleiding op.	BL7 De school ontwikkelt en voert een doeltreffend beleid op het vlak van leren en onderwijzen.
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.	B2 Het schoolteam biedt begeleiding zowel ophet vlak van leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren als preventieve gezondheidszorg.	PERSONEELS- EN PROFESSIONALISERINGSBELEID
R4 De school stimuleert de studievoortgang van elke lerende.	D3 Het schoolteam hanteert uitdagende en haalbare doelen.	B3 Het schoolteam biedt elke lerende een passende begeleiding met het oog op gelijke onderwijskansen.	BL8 De school ontwikkelt en voert een doeltreffend personeelsbeleid dat integraal en samenhangend is.
R5 De school waarborgt de toegang tot onderwijs voor elke lerende.	D4 Het schoolteam expliciteert de doelen en de beoordelingscriteria.	B4 Het schoolteam geeft de begeleiding vorm samen met de lerende, de ouders/thuisomgeving en andere relevante partners.	BL9 De school ontwikkelt en voert een doeltreffend professionaliseringsbeleid en heeft hierbij specifieke aandacht voor beginnende leraren.
R6 De school streeft naar effecten op langere termijn bij alle lerenden.	VORMGEVING ONDERWIJSLEERPROCES EN LEEF- EN LEEROMGEVING	OPVOLGING	FINANCIËEL EN MATERIEEL BELEID
KWALITEITSONTWIKKELING	V1 Het schoolteam en de lerenden creëren samen een positief en stimulerend school- en klasklimaat.	O1 Het schoolteam geeft de lerenden adequate feedback met het oog op de voortgang in het leer- en ontwikkelingsproces.	BL10 De school ontwikkelt en voert een doeltreffend financieel en materieel beleid.
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.	O2 Het schoolteam evalueert op een brede en onderbouwde wijze het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen.	BL11 De school beheerst de kosten voor alle lerenden.
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.	O3 Het schoolteam stuurt het onderwijsleerproces bij op basis van de feedback- en evaluatiegegevens.	FYSIEKE EN MENTALE VEILIGHEID VAN DE LEEF-, LEEF- EN WERKOMGEVING
K3 De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk.	V4 Het schoolteam biedt een passend, actief en samenhangend onderwijsaanbod aan.	O4 Het schoolteam beslist en rapporteert onderbouwd over het behalen van de doelen bij de lerende.	BL12 De school ontwikkelt en voert een doeltreffend beleid met het oog op de fysieke en mentale veiligheid van de leer-, leer- en werkomgeving.

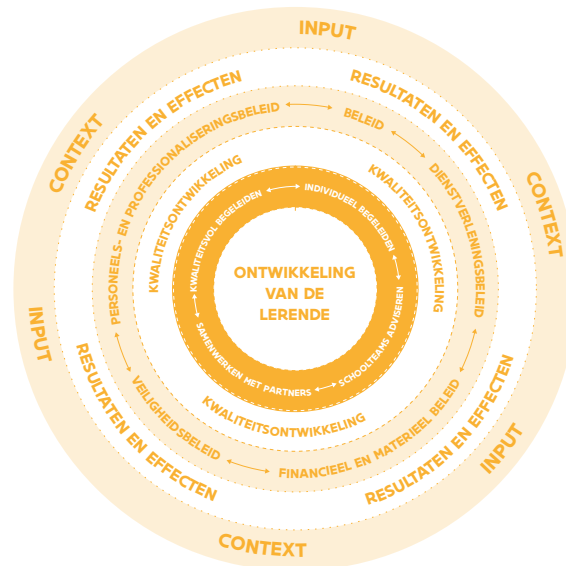
Figuur 1: Visuele voorstelling van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK).

1 Zie www.mijnschoolisok.be

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

INSPECTIE 2.0: DOORLICHTEN IN DIALOOG

Ook het referentiekader voor CLB-kwaliteit² oftewel het RclbK, is het resultaat van de inbreng van heel wat belanghebbenden waaronder leerlingen, ouders, leraren, directies, pedagogisch begeleiders van scholen en CLB's, onderwijsinspecteurs, vertegenwoordigers van de welzijnssector, wetenschappers, zorginspectie. Het referentiekader voor CLB-kwaliteit zet verwachtingen uit voor kwaliteitsvolle begeleiding. De leerlingenbegeleiding door de CLB's vindt plaats in dialoog met de lerende en in samenwerking met de ouders en de school die de eerste verantwoordelijken zijn.



Figuur 2: Visuele voorstelling van het referentiekader voor CLB-kwaliteit (RclbK).

1.2 Inspectie 2.0

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

De doorlichtingen gaan uit van zeven centrale principes.

De onderwijsinspectie stelt de *ontwikkeling van de lerende* centraal. De vraag of kinderen, jongeren en volwassenen het kwaliteitsvol onderwijs krijgen waarop ze recht hebben, is daarom de kern van het toezicht. De bereikte resultaten en effecten bij de lerenden zijn een cruciale informatiebron bij de doorlichtingen. 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 en haar eigen pedagogisch project. Onderwijsinstellingen hebben de autonomie om zelf te kiezen op welke wijze zij hun kwaliteit systematisch ontwikkelen en bewaken. Die eigen invulling van de interne kwaliteitszorg wordt door de onderwijsinspectie gerespecteerd en vormt het vertrekpunt van een doorlichting.

² Zie <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/doorlichten/doorlichten-in-de-verschillende-onderwijsniveaus#CLB> voor meer info over het referentiekader voor CLB-kwaliteit.

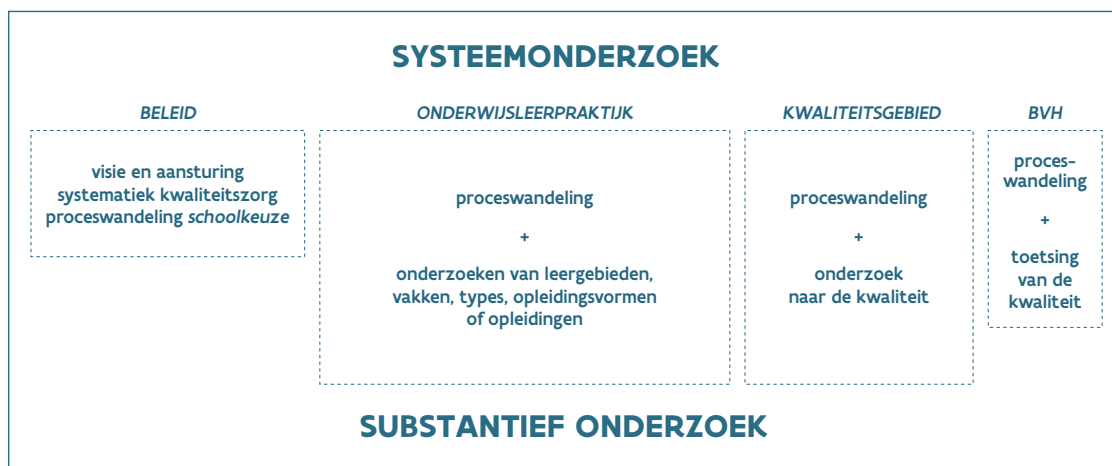
De onderwijsinspectie wil de *onderwijsinstellingen vertrouwen geven*. Zij zijn immers zelf de eerste verantwoordelijken voor de kwaliteit en voor het bewaken en ondersteunen ervan. Enkel bij ernstige tekortkomingen wordt de procedure tot intrekking van de erkenning gestart.

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 3). 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.

In scholen bestond het substantief onderzoek in het schooljaar 2021-2022 uit twee delen. Ten eerste onderzocht de onderwijsinspectie de onderwijsleerpraktijk in een aantal leergebieden, vakken, types, opleidingsvormen of opleidingen. Een beperkte toetsing van de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) vormde het tweede deel van het substantief onderzoek. In het schooljaar 2021-2022 onderzocht de onderwijsinspectie uitzonderlijk geen kwaliteitsgebieden. Aanleiding hiervoor was de nieuwe regelgeving over leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen die vereist dat tijdens elke doorlichting de leerlingenbegeleiding en het gelijke onderwijskansenbeleid onderzocht wordt. De uitrol hiervan gebeurt stapsgewijs. In het schooljaar 2021-2022 hanteerden de inspectieteams in het gewoon leerplichtonderwijs vernieuwde ontwikkelingschalen voor de onderwijsleerpraktijk met een versterkte aandacht voor de brede basiszorg en verhoogde zorg³. Een schoolbreed onderzoek naar de leerlingenbegeleiding met het oog op inclusie en gelijke onderwijskansen wordt uitgerold vanaf het schooljaar 2022-2023, startend met een try-outfase.

Voor de CLB's bestond het onderzoek op substantief niveau in 2021-2022 uit een onderzoek van een selectie van werkingsprincipes, een onderzoek naar de handelingsgerichte diagnostiek en een onderzoek van het kernproces versterken van het schoolteam⁴.



Figuur 3: De structurele component van Inspectie 2.0 - het doorlichtingsdesign.

De onderwijsinspectie gaat tijdens de verschillende fasen van de doorlichting in dialoog met het beleidsteam, 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.

3 De nieuwe ontwikkelingschaal 'Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming' (O2) getuigt van deze versterkte aandacht voor brede basiszorg en verhoogde zorg en wordt belicht in de kwantitatieve en kwalitatieve analyses.
4 Meer informatie hierover vind je in hoofdstuk 6 dat de resultaten voor de centra voor leerlingenbegeleiding analyseert.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

INSPECTIE 2.0: DOORLICHTEN IN DIALOOG



Figuur 4: 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 ontwikkelingsschalen bestaan uit vier ontwikkelingsniveaus: beneden de verwachting, benadert de verwachting, volgens de verwachting, overstijgt de verwachting.

- **Beneden de verwachting**
Er zijn meerdere essentiële punten ter verbetering.
- **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 hoogstens kleine punten 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 BVH) samengevat tot een tekort, een ontwikkelkans of een sterkte.

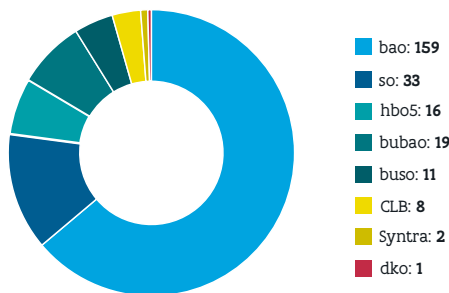
Een tekort verwijst naar een ernstig werkpunt. Daarnaast ondersteunt de onderwijsinspectie de doorgelichte instellingen door ook ontwikkelkansen te vermelden. Ontwikkelkansen zijn verbeterpunten die geen aanleiding gaven tot een tekort. Alle onderzoeken die niet leiden tot een tekort of tot een ontwikkelkans, 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 2021-2022

2.1 Doorgelichte instellingen

In het schooljaar 2021-2022 werden 249 onderwijsinstellingen doorgelicht. Figuur 5 geeft per onderwijsniveau het aantal doorgelichte onderwijsinstellingen weer. Het gaat om 159 scholen voor gewoon basisonderwijs (bao), 33 scholen voor gewoon secundair onderwijs (so, met inbegrip van dbso), 16 scholen die de hbo5-opleiding Verpleegkunde aanbieden, 19 scholen voor buitengewoon basisonderwijs (bubao), 11 scholen voor buitengewoon secundair onderwijs (buso), 8 centra voor leerlingenbegeleiding (CLB), 1 academie deeltijds kunstonderwijs (dco) en 2 Syntra.



Figuur 5: Aantal doorlichtingen per onderwijsniveau (2021-2022).

Het aantal doorlichtingen was voor de meeste onderwijsniveaus beperkter in het schooljaar 2021-2022 dan in de schooljaren 2018-2019 en 2019-2020. Volgende factoren verklaren dit. Ten eerste voerde de onderwijsinspectie bij de heropstart van de doorlichtingen in het schooljaar 2021-2022 gezien de (nasleep van de) coronacrisis al snel de maatregel in dat de school kon vragen om de doorlichting niet te laten plaatsvinden, rekening houdend met de risicoanalyse door de preventieadviseur en de haalbaarheid voor de school. De impact die de doorlichting zou hebben op de draagkracht van het team en een golf van coronabesmettingen in het team en/of bij leerlingen waren de belangrijkste redenen om een doorlichting niet te laten plaatsvinden. In de plaats van een doorlichting werden dan vaak digitaal ondersteunende gesprekken gevoerd. Ten tweede vonden er tussen 28 januari en 21 februari 2022 geen doorlichtingen plaats, maar organiseerde de onderwijsinspectie op vraag van de minister dialooggroepen en individuele gesprekken met scholen. Ten derde organiseerde de onderwijsinspectie try-outs modernisering in het secundair onderwijs en voerde ze doorlichtingen uit in de hbo5-opleidingen Verpleegkunde. Dit beperkte het aantal reguliere doorlichtingen in het secundair onderwijs. Scholen buitengewoon onderwijs en CLB's kozen in mindere mate voor het uitstellen van de doorlichting.

In enkele onderwijsniveaus vonden geen of amper doorlichtingen plaats. In het volwassenenonderwijs waren er geen doorlichtingen. Wel organiseerde de onderwijsinspectie focusgroepen met centra voor volwassenenonderwijs en basiseducatie over gedifferentieerd doorlichten. In het deeltijds kunstonderwijs organiseerde de onderwijsinspectie verkennende onderzoeken in de periode van oktober 2020 tot december 2021. De focus van die onderzoeken lag op het onderwijskundig beleid, de visie, het strategisch beleid en de kwaliteitszorg in de context van de coronacrisis en het nieuwe niveaudecreet. Het rapport 'Academiebeleid in uitdagende tijden' beschrijft de resultaten van deze verkennende onderzoeken⁵. Een samenvatting van dit rapport vind je in deel 2. Er ging slechts één (uitgestelde) doorlichting door in 2021-2022. Daarnaast voerde het dco-team de evaluatie uit van de Kunstkuurprojecten. Ook verwerkte het team de resultaten van de verkennende onderzoeken met het oog op een vervolgrapport omtrent de implementatie van het dco-niveaudecreet.

Bij de selectie 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 het buitengewoon basisonderwijs werden een aantal scholen doorgelicht naar aanleiding van signalen vanuit de ondersteunende activiteiten in de coronaperiode.

⁵ Het volledige onderzoeksrapport vind je op <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/andere-opdrachten/onderzoeken/academie-beleid-in-uitdagende-tijden-oktober-2020-december-2021>.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

DE DOORLICHTINGEN IN 2021-2022

Niveau	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Gemeenschapsonderwijs (GO!)	Officieel gesubsidieerd onderwijs
bao	87	39	33
bubao	10	6	3
buso	6	4	1
CLB	5	3	0
dko	0	1	0
so	18	12	3
Syntra	2	0	0
Totaal	128	65	40

Figuur 6: Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen per onderwijsverstrekker (2021-2022), zonder de hbo5-opleiding Verpleegkunde.

In de steekproef behoren 128 instellingen tot het vrij gesubsidieerd onderwijs, 65 instellingen tot het gemeenschapsonderwijs (GO!) en 40 scholen tot het officieel gesubsidieerd onderwijs (zie figuur 6).

In totaal werden 60 onderwijsinstellingen in Antwerpen doorgelicht, 58 in West-Vlaanderen, 54 in Oost-Vlaanderen, 30 in Vlaams-Brabant, 28 in Limburg en 3 in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG) (zie figuur 7).

Niveau	Antwerpen	BHG	Limburg	Oost-Vlaanderen	Vlaams-Brabant	West-Vlaanderen
bao	41	2	18	38	22	38
bubao	5	1	3	2	2	6
buso	3	0	1	3	2	2
CLB	2	0	1	1	1	3
dko	0	0	0	0	1	0
so	8	0	5	9	2	9
SYNTRA	1	0	0	1	0	0
Totaal	60	3	28	54	30	58

Figuur 7: Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen per provincie (2021-2022), zonder de hbo5-opleiding Verpleegkunde.

In dit hoofdstuk lichten we globaal de adviezen toe en beschrijven we per onderwijsniveau de resultaten van de doorlichtingen. We rapporteren niet over de Syntra, waar twee doorlichtingen plaatsvonden of over het deeltijds kunstonderwijs, waar slechts één doorlichting plaatsvond.

2.2 Methodologische keuzes

In deze Onderwijsspiegel rapporteren we over de doorgelichte onderwijsinstellingen in 2021-2022. Eerst en vooral analyseerden we de resultaten van de doorlichtingen vanuit een beschrijvende, **kwantitatieve insteek**, waarbij we ook enkele beperkte verklarende analyses⁶ uitvoerden.

Vervolgens voerden we op basis van een aantal criteria een **kwalitatieve analyse** uit op de doorlichtingsverslagen. Voor de selectie van ontwikkelingsschalen, leergebieden, vakken en onderwijsvormen die we diepgaander kwalitatief analyseerden, gebruikten we een aantal criteria zoals de *variatie in de inschalingen* (sterke variatie leidde tot selectie) en de mate waarin er zich *knipperlichten* voordeden (groot aandeel inschalingen beneden of benadert de verwachting). We selecteerden bovendien ontwikkelingsschalen, leergebieden, vakken of onderwijsvormen waarvan een analyse *relevante en voldoende concrete informatie* kan opleveren voor het onderwijsveld om mee aan de slag te gaan⁷.

⁶ We onderzochten de correlaties tussen kwaliteitsontwikkeling en onderwijsleerpraktijk in het gewoon onderwijs. De resultaten van deze analyses vind je in hoofdstuk 8 van dit deel. We onderzochten ook of de vastgestelde verschillen qua sterktes-ontwikkelkansen-tekorten significant zijn tussen de onderwijsvormen aso, bso en tso. De resultaten hiervan vind je geïntegreerd in de analyse van de resultaten voor gewoon secundair onderwijs.

⁷ De basis voor de verslaggeving vormen de ontwikkelingsschalen die via beperkte wijzigingen specifiek gemaakt worden voor de school en wat de onderwijsleerpraktijk betreft voor de afdeling of opleiding, het leergebied of het vak of de vakkencluster in de doorlichtingsfocus. Hierdoor levert een kwalitatieve analyse niet altijd zeer uitgebreide resultaten op.

Op aspecten die in eerdere Onderwijsspiegels al uitgebreid aan bod kwamen, focusten we daarentegen minder. We hielden tot slot ook rekening met de *actualiteit binnen het onderwijsveld* (zoals de nieuwe regelgeving voor leerlingenbegeleiding en de resultaten van de peilingsproeven).



Nieuw is dat we bij de kwalitatieve analyse *inspirerende praktijkvoorbeelden* opnemen ter illustratie. De bedoeling is om zo meer concrete en herkenbare verhalen te brengen voor schoolteams. Inspirerende praktijkvoorbeelden overstijgen het gangbare en hebben een positieve impact op de resultaten en effecten bij de lerenden. Ze zijn veelal sterk ingebed in de school- of deelteamwerking, onderbouwd en kunnen inspirerend zijn voor andere scholen of deelteams. De voorbeelden zijn contextgebonden en moeten gezien worden als inspiratiebron, niet als kant-en-klare recepten die overal werken. We duiden ze aan met dit symbool.

We starten de kwalitatieve analyses telkens met een aantal *wekerende elementen*: dat zijn zaken waarmee schoolteams concreet aan de slag kunnen gaan om hun kwaliteitsontwikkeling en onderwijsleerpraktijk te versterken. In de verslagen komen ze meermaals naar voren, soms als werkpunt en soms als sterkte.

Basisonderwijs	Kwaliteitsontwikkeling: focus op onderwijskundig beleid (K3)
	Onderwijsleerpraktijk: focus op de kleuterafdeling, Nederlands en wiskunde <ul style="list-style-type: none"> ➤ Beeldvorming en begeleiding (O2), leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4) en effectieve feedback (O5)
Secundair onderwijs	Kwaliteitsontwikkeling: focus op onderwijskundig beleid (K3)
	Onderwijsleerpraktijk: focus op wiskunde in de tweede en derde graad en op het bso (algemene vorming en specifieke gedeelte) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Afstemming op het gevalideerd doelenkader (O1), beeldvorming en begeleiding (O2), leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4), effectieve feedback (O5) en leerlingenevaluatie (O7)
Buitengewoon basis- en secundair onderwijs	Kwaliteitsontwikkeling: focus op onderwijskundig beleid (K3)
	Onderwijsleerpraktijk: de handelingsplanning ⁸
Centra voor leerlingenbegeleiding⁹	Beleid op vlak van dienstverlening en kwaliteitszorg (K3, K4, K5 en K6)
	Werkingsprincipes (multidisciplinariteit (W1), proactiviteit (W2), subsidiariteit (W3) en het belang van de leerling (W4))
	Handelingsgerichte diagnostiek (B2)
	Versterking van het schoolteam (V1, V2, V3)

Figuur 8: Focus van de kwalitatieve analyses.

Tot slot organiseerden we enkele **focusgroepen** met onderwijsinspecteurs om de resultaten verder kwalitatief te verdiepen, te duiden en de context beter te vatten. Om - met andere woorden - het 'verhaal' achter de cijfers te leren kennen. Concreet polsten we naar de impact van de (corona)context in de scholen, naar het samenspel tussen kwaliteitsontwikkeling en de onderwijsleerpraktijk (waarbij we vooral focusten op de relatie met het onderwijskundig beleid) en naar aanvullingen bij de kwalitatieve analyse.

Waar de kwalitatieve analyse en de focusgroepen relevante informatie aan het licht brachten, vulden we de cijfergegevens aan met deze vaststellingen.

Omwille van het beperkte aantal doorlichtingen, vooral in het secundair onderwijs, vragen we om de resultaten van de analyses met de nodige voorzichtigheid te interpreteren. Desalniettemin geven de resultaten indicaties voor het beleid en het onderwijsveld over de zaken waarmee scholen worstelen op niveau van de kwaliteitsontwikkeling en onderwijsleerpraktijk en wat als hefboom dienst kan doen.

8 Voor het buitengewoon onderwijs analyseerden we alle ontwikkelingsschalen van de handelingsplanning gezien hun onderlinge verwevenheid en het beperkte aantal onderzoeken.

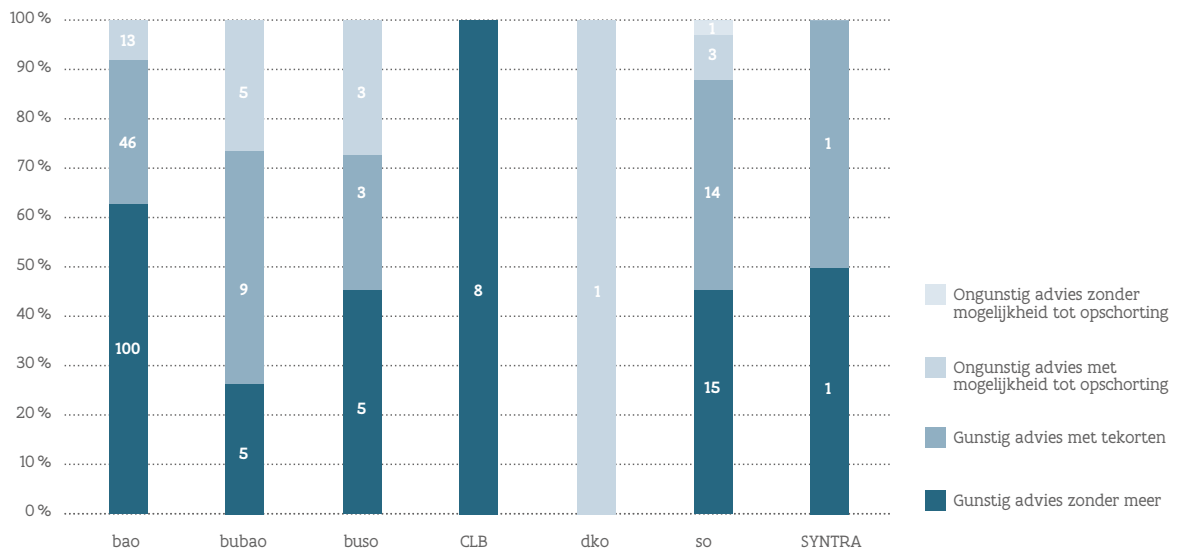
9 De basis voor de verslaggeving vormen de ontwikkelingsschalen die via beperkte wijzigingen specifiek gemaakt worden voor de school en wat de onderwijsleerpraktijk betreft voor de afdeling of opleiding, het leergebied of het vak of de vakkencluster in de doorlichtingsfocus. Hierdoor levert een kwalitatieve analyse niet altijd zeer uitgebreide resultaten op.

2.3 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.

Van de 233 doorlichtingen¹⁰ resulteerde de meerderheid (n = 134; 57,5 %) in een gunstig advies zonder meer. Een gunstig advies waarbij het bestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken, werd toegekend aan 73 onderwijsinstellingen (31,3 %). Een ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting werd toegekend aan 25 onderwijsinstellingen (10,7 %), een ongunstig advies zonder mogelijkheid tot opschorting aan één school secundair onderwijs (0,4 %) (zie figuur 9).



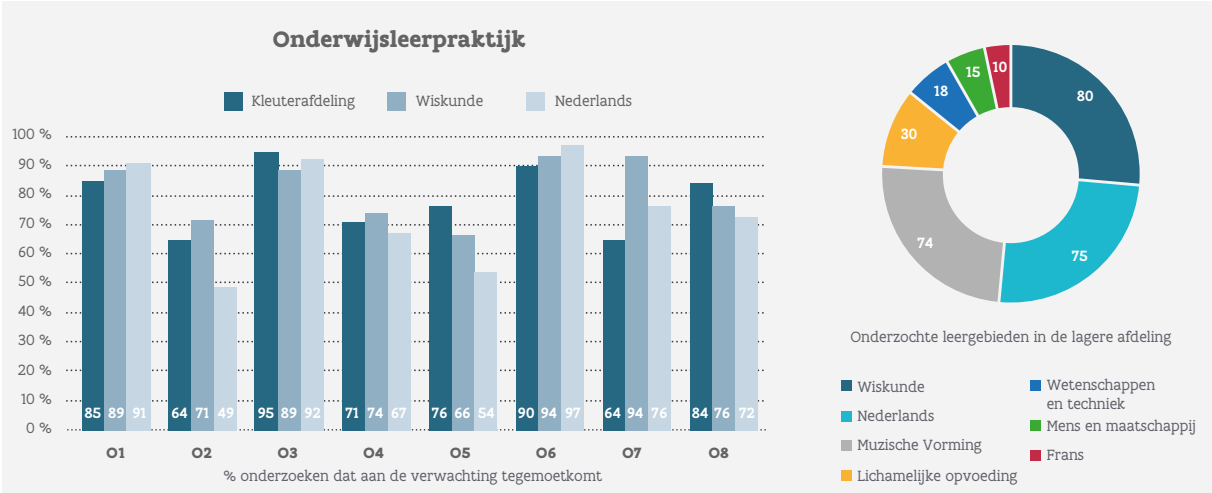
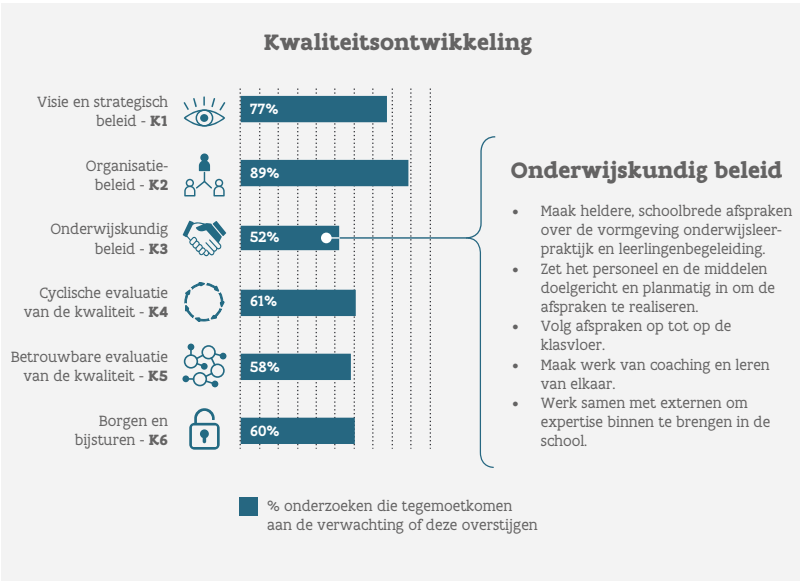
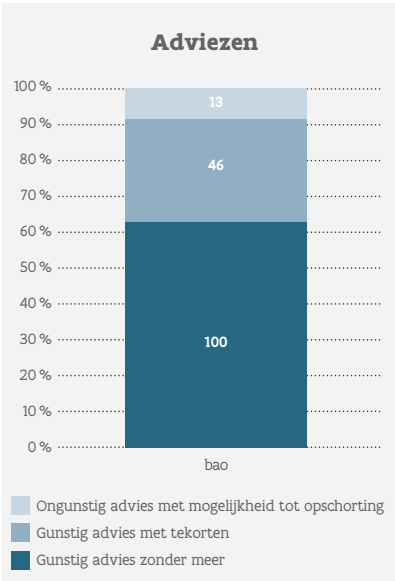
Figuur 9: Adviezen per onderwijsniveau (2021-2022).

De 26 onderwijsinstellingen met een ongunstig advies zijn dertien scholen gewoon basisonderwijs, vijf scholen buitengewoon basisonderwijs, vier scholen gewoon secundair onderwijs, drie scholen buitengewoon secundair onderwijs en één academie deeltijds kunstonderwijs.

¹⁰ We laten in dit overzicht de doorlichtingen van de hbo5-opleiding Verpleegkunde buiten beschouwing. Meer informatie daarover vind je in deel 2 van deze Onderwijsspiegel.



Resultaten gewoon basisonderwijs 2021-2022 in een notendop



<p>Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader O1</p> <p>Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming O2</p> <p>Positief en inclusief leef- en leerklimaat O3</p> <p>Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie O4</p> <p>Effectieve feedback O5</p> <p>Materiële leef- en leeromgeving O6</p> <p>Kleuter- en leerlingsevaluatie O7</p> <p>Leereffecten O8</p>	<p>Focus op O2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zorg voor een voldoende brede en verfijnde beeldvorming. • Maak gebruik van de inbreng van ouders en van de kleuters/leerlingen zelf. • Voorzie in gerichte stimulerende, differentiërende en remediërende maatregelen. • Stel voldoende hoge verwachtingen. • Volg de effecten van acties en maatregelen op. <p>Focus op O4 (kleuterafdeling)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creëer kansen voor alle kleuters tot rijke talige interactie. • Verrijk hoeken gericht, afgestemd op de doelen en de behoeften van de kleuters. • Bouw het aanbod gradueel op binnen de klasgroep en over de klasgroepen heen. • Zet in op de versterking van de zelfsturing van de kleuters. <p>Focus op O4 (Nederlands)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creëer een gevarieerd en activerend aanbod met voldoende spreekkansen voor alle leerlingen. • Zorg voor systematisch opgebouwd aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs met voldoende oefenkansen. • Laat leerlingen vaardigheden toepassen binnen andere leergebieden. • Besteed aandacht aan luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën. • Voorzie in ruimte voor zelfsturing en reflectie. <p>Focus op O4 (wiskunde)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bouw de instructie logisch en stapsgewijs op: van concreet naar schematisch naar abstract. • Voorzie in activerende werkvormen die leerlingen de kans geven hun denken te verwoorden. • Besteed consequent aandacht aan school-, instructie- en rekentaal. • Fungeer als model bij het aanleren van oplossingsstrategieën. <p>Focus op O5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertrek bij het geven van feedback van de doelen en duidelijke succescriteria. • Blick vooruit met de leerlingen naar de volgende stappen in het leerproces. • Richt de feedback ook op de zelfregulatie van leerlingen.
--	---

3

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS

3.1 Steekproef

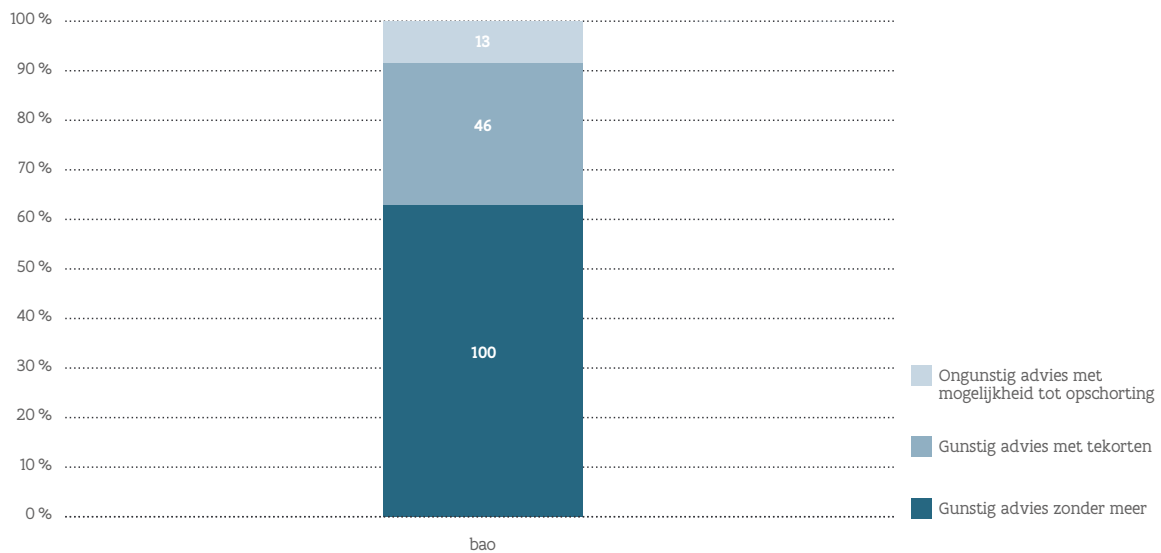
Tijdens het schooljaar 2021-2022 werden er 159 gewone basisscholen doorgelicht. Acht van deze scholen (5 %) zijn autonome kleuterscholen. Zeven scholen (4,4 %) bieden enkel lager onderwijs aan. De overige scholen (n = 144; 90,6 %) hebben zowel een kleuterafdeling als een lagere afdeling.

In de steekproef behoren 87 scholen (54,7 %) tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, 39 (24,5 %) tot het gemeenschapsonderwijs en 33 (20,8 %) tot het gesubsidieerd officieel onderwijs.

In totaal werden er 41 scholen doorgelicht in Antwerpen, 38 in West-Vlaanderen, eveneens 38 in Oost-Vlaanderen, 22 in Vlaams-Brabant, 18 in Limburg en 2 in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

3.2 Adviezen

De doorlichtingen in het gewoon basisonderwijs resulteerden in 100 van de 159 scholen (62,9 %) in een gunstig advies zonder meer. Deze scholen komen grotendeels tegemoet aan de verwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Toch heeft de meerderheid van deze scholen nog voor minstens één ontwikkelingschaal een ontwikkelkans om aan te werken.

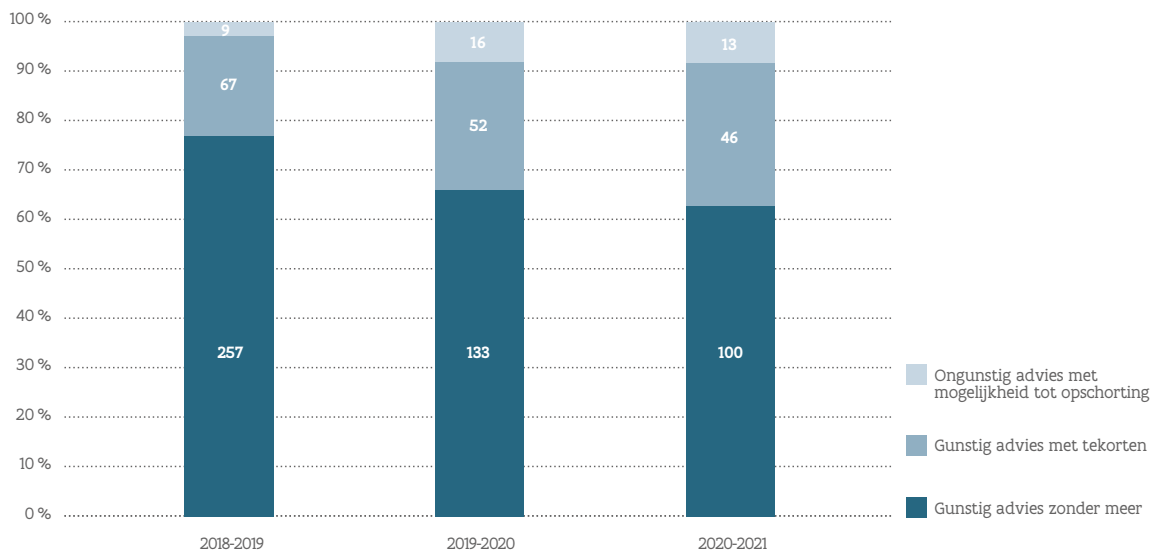


Figuur 10: Adviezen gewoon basisonderwijs (2021-2022).

28,9 % van de scholen (n = 46) kreeg een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. Dertien scholen (8,2 %) kregen een ongunstig advies met de mogelijkheid om de procedure tot intrekking van de erkenning niet op te starten. De schoolbesturen moeten deze scholen laten begeleiden bij het wegwerken van de tekorten.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS





Figuur 11: Adviezen gewoon basisonderwijs (2018-2019, 2019-2020 en 2021-2022).

Wat de adviezen betreft is het beeld vergelijkbaar met dat van het schooljaar 2019-2020. Het aantal gunstige adviezen zonder meer in het basisonderwijs ligt in het schooljaar 2021-2022 3,3 % lager dan in het schooljaar 2019-2020, het aantal gunstige adviezen met tekorten 3,1 % hoger. Het aantal ongunstige adviezen bleef stabiel. In het schooljaar 2018-2019 was het beeld ietwat gunstiger, maar het is niet aangewezen op basis van deze data te spreken van een trend.

3.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?

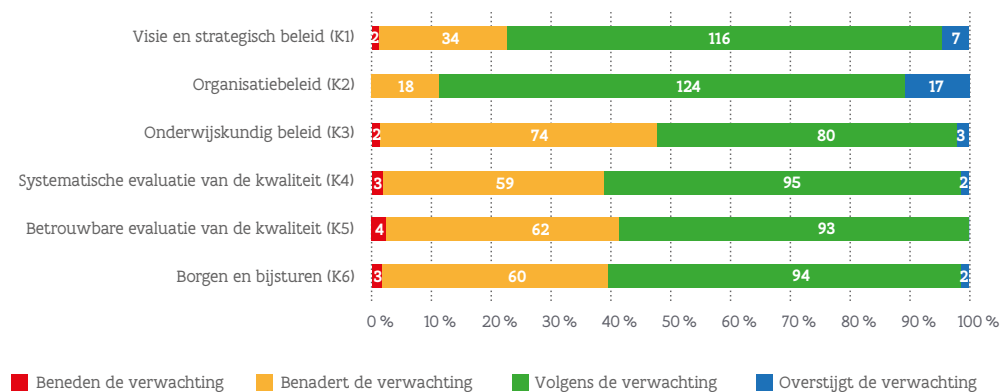
In het systeemonderzoek staat de kwaliteitsontwikkeling van de school centraal. Dit onderzoek richt zich op de kwaliteitsverwachtingen uit de rubrieken 'kwaliteitsontwikkeling' en 'beleid' van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). De onderwijsinspecteurs onderzoeken in elke doorlichting de 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 ontwikkelingschaal¹¹.

	Visie en strategisch beleid (K1) 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. Die 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 de gezamenlijke verantwoordelijkheid om de visie te realiseren. De school stuurt haar visie bij waar nodig.
	Organisatiebeleid (K2) De school ontwikkelt en voert een beleid, waarbij participatie, dialoog en efficiëntie 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.

¹¹ Voor het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs werd de cesuur voor de ontwikkelingschalen kwaliteitsontwikkeling vanaf 2021-2022 in overeenkomst gebracht met de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). De schooljaren daarvoor werd voor het leerplichtonderwijs in de formulering van de schaalteksten bij de verschillende ontwikkelingsniveaus nog in een groeimarge voorzien om aan het OK tegemoet te komen, gezien de recente introductie ervan.

	<p>Onderwijskundig beleid (K3)</p> <p>De school ontwikkelt de kwaliteit van haar onderwijsleerpraktijk. Ze geeft de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op schoolniveau, deelteamniveau en individueel niveau. Ze ondersteunt de teamleden.</p>
	<p>Cyclische evaluatie van de kwaliteit (K4)</p> <p>De school evalueert relevante aspecten van de schoolwerking systematisch en cyclisch. Ze heeft daarbij nadrukkelijk aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk.</p>
	<p>Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5)</p> <p>De school evalueert haar kwaliteit doelgericht op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Ze betreft bij haar evaluaties relevante partners. Ze besteedt bij haar evaluaties nadrukkelijk aandacht aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. De evaluaties zijn betrouwbaar.</p>
	<p>Borgen en bijsturen (K6)</p> <p>De school heeft zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt structureel wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt systematisch doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.</p>

Figuur 12: Ontwikkelingsschalen kwaliteitsontwikkeling basisonderwijs met omschrijving 'volgens verwachting' (2021-2022).



Figuur 13: Resultaten kwaliteitsontwikkeling in het gewoon basisonderwijs (2021-2022).

Bijna negen op tien scholen (88,7 %) zetten een sterk *organisatiebeleid* neer. In iets minder dan acht op tien scholen (77,4 %) beantwoorden de *visie en het strategisch beleid* aan de verwachting. Ongeveer zes op tien scholen evalueren hun *kwaliteit cyclisch* (61,0 %), *borgen hun kwaliteit en sturen deze bij* (60,4 %) en *evalueren hun kwaliteit op een betrouwbare wijze* (58,5 %). In slechts vijf op tien scholen beantwoordt het *onderwijskundig beleid* aan de verwachting (52,6 %).

Hieronder zoomen we in op het onderwijskundig beleid in de scholen gewoon basisonderwijs.



Focus op het onderwijskundig beleid



Onderwijskundig beleid (K3)

Weerkerende elementen

- Stel duidelijke onderwijskundige prioriteiten op basis van een behoeftenanalyse.
- Bepaal de te verwachten effecten, ook op leerlingenniveau.
- Maak heldere, schoolbrede afspraken over de vormgeving van de onderwijsleerpraktijk en leerlingenbegeleiding en zorg daarbij voor een balans tussen samenwerking en autonomie.
- Zet het personeel en de middelen doelgericht en planmatig in om de afspraken te realiseren.
- Volg afspraken op tot op de klasvloer.
- Maak werk van coaching en leren van elkaar.
- Werk samen met externen om expertise binnen te brengen in de school.

In twee scholen scoort het onderwijskundig beleid beneden de verwachting. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk niet of ad hoc. Ze nemen weinig doelgerichte maatregelen en maken nauwelijks afspraken met de teamleden, wat een negatieve impact heeft op de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in zowel de kleuter- als de lagere afdeling. Deze scholen ondersteunen de teamleden ruim onvoldoende tot op de klasvloer.

In 46,5 % van de scholen benadert het onderwijskundig beleid de verwachting. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk, maar doen dat fragmentair of niet schoolbreed. Deze scholen kunnen ook nog duidelijkere prioriteiten stellen. Dit wil zeggen dat ze na een behoeftenanalyse doelen en effecten vastleggen op leerlingen-, leraar- en schoolniveau en daar vervolgens planmatig mee aan de slag gaan. De maatregelen zijn bovendien nog niet altijd doelgericht en de afspraken zijn niet steeds duidelijk voor alle teamleden. Omdat duidelijke en gedragen afspraken ontbreken, treden er in deze scholen grote verschillen op in de vormgeving van de onderwijsleerpraktijk tussen leraren onderling, tussen de kleuter- en de lagere afdeling en/of tussen vestigingsplaatsen. Zo komt de doelgerichte uitbouw van een krachtige leeromgeving met aandacht voor de verticale samenhang van de kleuterafdeling tot en met het zesde leerjaar in het gedrang. Voor de leerlingenbegeleiding ontbreekt er in deze scholen vaak een gezamenlijke aanpak op vlak van de brede basis- en/of de verhoogde zorg. Een te weinig verfijnde beeldvorming en onvoldoende functionele registratie belemmert een planmatig uitgebouwde verhoogde zorg en maakt dat scholen soms te snel op zoek gaan naar externe hulp.

Deze scholen ondersteunen verder de teamleden in beperkte mate. De onderwijs- en personeelsorganisatie kan er nog doelmatiger en meer ondersteunend worden uitgebouwd in functie van het creëren van een krachtige leeromgeving, een kwalitatieve leerlingenbegeleiding en het realiseren van gelijke onderwijskansen. Deze scholen kunnen nog meer inzetten op expertisedeling en coaching en opvolging op de werkvloer. Leraren krijgen er beperkt feedback op hoe ze de onderwijsleerpraktijk vormgeven. Soms halen inspectieteams een schoolontwikkelingstraject aan dat in de school liep rond een specifieke thema (vaak met een doelgerichte en planmatige aanpak, focus op praktijkgerichte coaching, gebaseerd op wetenschappelijke inzichten en in samenwerking met externe partners) als mogelijke hefboom om het onderwijskundig beleid breder te versterken.

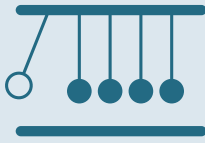
In 50,3 % van de scholen komt het onderwijskundig beleid tegemoet aan de verwachting. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijs en vinden daarbij de balans tussen samenwerking en autonomie. Ze geven over het algemeen de onderwijsleerpraktijk, de leerlingenbegeleiding en de professionalisering samenhangend vorm aan de hand van doelgerichte en helder vastgelegde maatregelen en afspraken op schoolniveau, deelteamniveau en individueel niveau. Ze stellen daartoe duidelijke onderwijskundige prioriteiten gebaseerd op een behoeftenanalyse. Soms zijn er echter nog uitdagingen voor bepaalde aspecten van de onderwijsleerpraktijk of de leerlingenbegeleiding. Over het algemeen ondersteunen deze scholen de teamleden voldoende. Ze zetten hun personeel meestal doordacht in. In sommige scholen kan de doelgerichte coaching en opvolging van leraren tot op de klasvloer nog versterkt worden, in andere scholen is deze sterk uitgebouwd. Externe samenwerking met bijvoorbeeld de pedagogische begeleiding of het flankerend onderwijsbeleid levert in een aantal scholen een waardevolle bijdrage aan de expertise van leraren.

In drie scholen overstijgt het onderwijskundig beleid de verwachting en vormt het een voorbeeld van goede praktijk. Deze scholen zetten duidelijke lijnen uit voor de onderwijsleerpraktijk en de leerlingenbegeleiding. Alle leraren nemen daar gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor op. De doelgerichte en doordachte personeels- en onderwijsorganisatie (via co-teaching, kernteamwerking ...) ondersteunt in deze scholen het leren van en met elkaar.

3.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs tot op de klasvloer?

Tijdens het schooljaar 2021-2022 voerde de onderwijsinspectie 455 onderzoeken uit van de onderwijsleerpraktijk in het basisonderwijs. 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 inspectieteam gebruikt zowel voor de kleuter- als de lagere afdeling - voor deze laatste per leergebied - acht ontwikkelingsschalen.

	<p>Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (O1)</p> <p>De leraren bieden de doelen van het gevalideerd doelenkader evenwichtig aan. Het aanbod is nagenoeg volledig en gericht op een brede harmonische vorming.</p>
	<p>Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)</p> <p>De leraren vormen zich een actueel beeld over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de kleuters en leerlingen. Met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum baseren de leraren op die beeldvorming haalbare en uitdagende doelen en een begeleiding volgens het zorgcontinuüm. De leraren volgen de effecten van de begeleiding op en sturen bij waar nodig.</p>
	<p>Positief en inclusief leef- en leerklimaat (O3)</p> <p>De leraren creëren een positief en inclusief leef- en leerklimaat waarin alle kleuters en leerlingen zich thuis voelen. Naarmate de nood aan een passende begeleiding stijgt, realiseren de leraren de afgesproken maatregelen op maat van de specifieke onderwijsbehoeften van de kleuters en leerlingen. Ze voeren die maatregelen consequent en planmatig uit. De leraren maximaliseren de tijd om te leren.</p>
	<p>Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)</p> <p>De leraren ondersteunen het leren en ontwikkelen. De instructie is geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkellend. De leraren besteden aandacht aan de samenhang van het aanbod en aan metacognitieve vaardigheden.</p>
	<p>Effectieve feedback (O5)</p> <p>De leraren geven geregeld effectieve feedback met het oog op de vooruitgang van de kleuters en leerlingen in het leer- en ontwikkelingsproces. Daarbij vertrekken ze vanuit de doelen en de leerervaringen van de kleuters of leerlingen. De feedback is zowel op het product als op het proces en de zelfregulatie gericht. De feedback is duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen.</p>
	<p>Materiële leef- en leeromgeving (O6)</p> <p>De leraren beschikken over de ontwikkelingsmaterialen, de leermiddelen en de infrastructuur om de doelen van het gevalideerd doelenkader te bereiken. De ontwikkelingsmaterialen, de leermiddelen en de infrastructuur zijn actueel, veilig en aangepast aan de leer- en ontwikkelingsbehoeften van alle kleuters en leerlingen. De leraren zetten de beschikbare uitrusting efficiënt in. Het fysiek comfort ondersteunt het leren en onderwijzen.</p>
	<p>Kleuter- en leerlingevaluatie (O7)</p> <p>De observatie en evaluatie zijn representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod. De observatie en evaluatie zijn geïntegreerd in het onderwijsleerproces, transparant, betrouwbaar, fair en breed. De leraren betrekken de kleuters en leerlingen bij de evaluatie.</p>

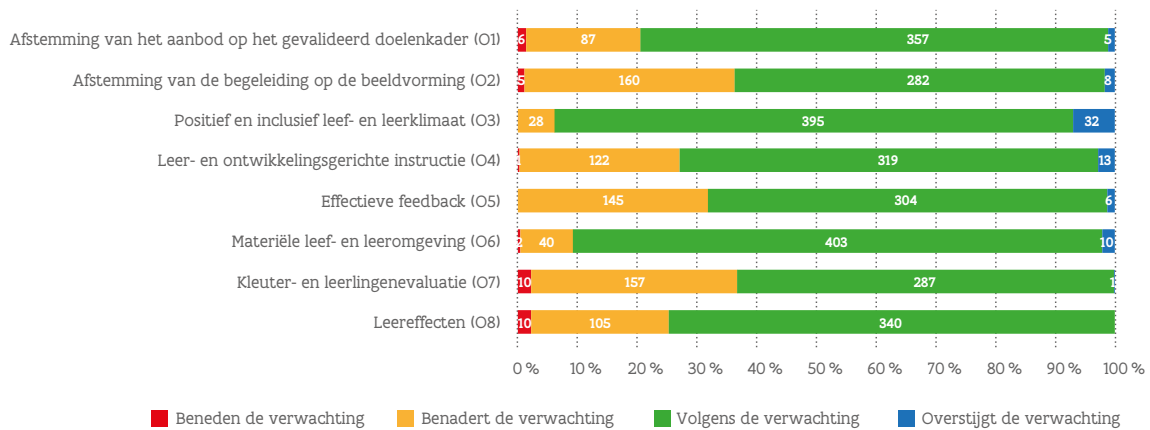


Leereffecten (O8)

De ontwikkelingsvorderingen tonen aan dat de leraren minstens de doelen van het gevalideerd doelenkader bij de kleuters nastreven.

De leerprestaties en de studievoortgang tonen aan dat de leerlingen minstens de doelen van het gevalideerd doelenkader bereiken.

Figuur 14: Ontwikkelingsschalen onderwijsleerpraktijk basisonderwijs met omschrijving 'volgens verwachting' (2021-2022).



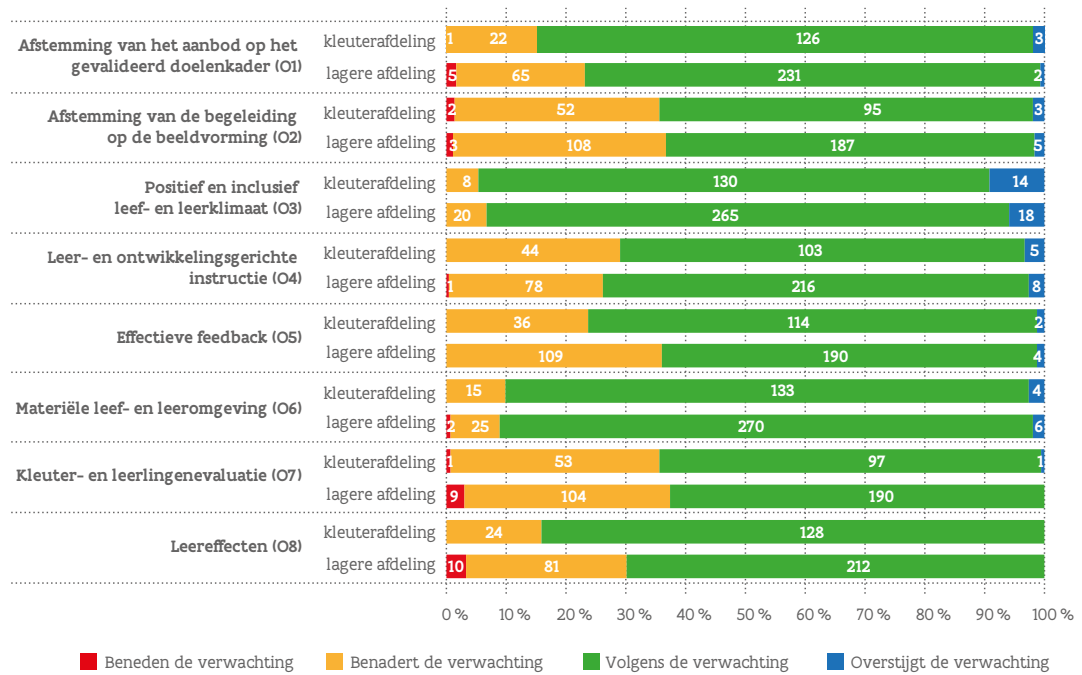
Figuur 15: Onderwijsleerpraktijk in het gewoon basisonderwijs (2021-2022).

Uit de onderzoeken blijkt dat scholen over het algemeen een *positief en inclusief leef- en leerklimaat* realiseren (93,8 %) en dat de *materiële leef- en leeromgeving* meestal voldoet (90,8 %). De *afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader* komt tegemoet aan de verwachting in ongeveer acht op tien onderzoeken (79,6 %), *leereffecten* en de *leer- en ontwikkelingsgerichte instructie* in meer dan zeven op tien onderzoeken (74,7 % en 73 %), *effectieve feedback* in 68,1 % van de onderzoeken. De *afstemming van de begeleiding op de beeldvorming* komt in 63,7 % van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting, de *kleuter- en leerlingenevaluatie* in 63,3 % van de onderzoeken.

Als we de resultaten voor de lagere afdeling en de kleuterafdeling vergelijken, zien we dat in de *lagere afdeling* de leereffecten, de effectieve feedback en de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader in respectievelijk 70 %, 64 % en 76,9 % van de onderzoeken voldoen aan de verwachting, tegenover in 84,2 %, 76,3 % en 84,9 % van de *kleuterafdelingen*. Verder stellen we geen grote verschillen vast tussen de kleuter- en de lagere afdeling.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS



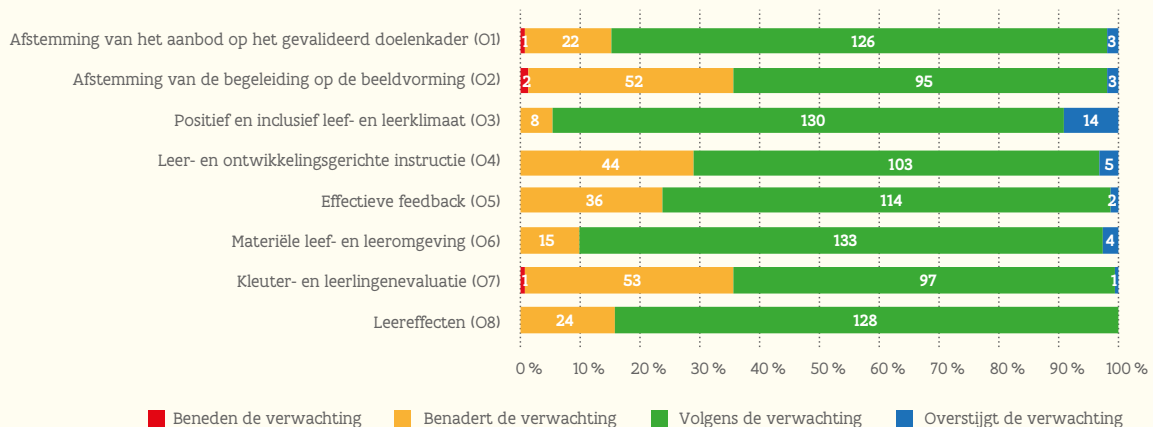
Figuur 16: Onderwijsleerpraktijk in de kleuter- en de lagere afdeling (2021-2022).



Focus op de kleuterafdeling

Het belang van goed kleuteronderwijs is niet te onderschatten met het oog op succes in de verdere schoolloopbaan en een optimale ontwikkeling van alle kinderen. Vooral kinderen uit kwetsbare groepen halen het meeste voordeel uit kwaliteitsvol kleuteronderwijs. Daarom zoomen we hier in op enkele opvallende vaststellingen uit de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk in de kleuterafdeling.

Er werden 152 kleuterafdelingen onderzocht in 2021-2022.



Figuur 17: Onderwijsleerpraktijk in de kleuterafdeling (2021-2022).



Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)

Weerkerende elementen

- Zorg voor een voldoende brede en verfijnde beeldvorming en zet in op een functionele registratie ervan.
- Breng ook de talige competenties en noden van de kleuters in kaart.
- Maak bij de beeldvorming gebruik van de inbreng van ouders en van de kleuters zelf.
- Geef de leerlingenbegeleiding samen vorm en stem ze bewust af op de beeldvorming.
- Voorzie in gerichte preventieve maatregelen.
- Bouw de verhoogde zorg planmatig uit.
- Heb oog voor de effecten van de begeleiding en stuur gericht bij.

De afstemming van de begeleiding op de beeldvorming scoort in twee kleuterafdelingen *beneden de verwachting*. Het beperkte beeld dat de leraren er zich vormen over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de kleuters, volstaat niet om er het onderwijsleerproces en de begeleiding op af te stemmen. De kleuteronderwijzers volgen er de effecten van de begeleiding onvoldoende op.

In 34,2 % van de kleuterafdelingen *benadert* de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming *de verwachting*. In deze scholen leveren de kleuteronderwijzers inspanningen om zich een actueel beeld te vormen over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de kleuters. De beeldvorming gebeurt in deze kleuterafdelingen meestal nog onvoldoende breed en doelgericht: de beeldvorming is er vrij intuïtief en globaal en/of de registratie weinig functioneel en toegankelijk. Er is vaak onvoldoende aandacht voor de talige competenties en noden van de kleuters. De beeldvorming is in het merendeel van deze scholen nog onvoldoende verfijnd om de specifieke onderwijsbehoeften van de kleuters voldoende in kaart te brengen.

Deze kleuterafdelingen laten ook kansen liggen om de beeldvorming te analyseren en bewust te benutten om haalbare en uitdagende doelen te stellen en de begeleiding volgens het zorgcontinuüm vorm te geven, met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum. De knelpunten situeren zich in een aantal kleuterafdelingen op het vlak van de brede basiszorg. Deze kleuterafdelingen kunnen hun brede basiszorg nog doelgerichter afstemmen op de brede beeldvorming. Daarvoor kunnen ze stimulerende, differentiërende en remediërende maatregelen gericht inzetten. Zo kunnen sommige kleuterafdelingen meer systematisch preventieve maatregelen nemen, bijvoorbeeld in functie van de

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS

taalverwerving. Inspectieteams vermelden in dat kader het doelgericht meespelen en het inzetten van preteaching als waardevolle initiatieven. Heel wat kleuterafdelingen kunnen hun verhoogde zorg sterker uitbouwen: voor de kleuters voor wie de basiszorg ontoereikend is kunnen ze in meer doelgerichte en planmatige begeleiding voorzien, vertrekkend van de onderwijsbehoeften van de kleuters. Enkele verslagen vermelden dat zorgleraren en zorgcoördinatoren daarvoor nog meer gericht kunnen samenwerken met de kleuteronderwijzers of hen meer ondersteuning kunnen bieden.

Ook de opvolging van de effecten en de eventuele bijsturing van de begeleiding vormen in deze kleuterafdelingen werkpunten. Soms vermelden inspectieteams dat de nieuwe regelgeving in verband met taalscreening en taaltrajecten¹² kansen biedt om de begeleiding van de taalverwerving en woordenschatontwikkeling doelmatiger uit te bouwen en op te volgen¹³.

In 62,5 % van de kleuterafdelingen komt de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming tegemoet aan de verwachting. De leraren vormen zich een actueel beeld over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de kleuters. Een kanttekening daarbij is dat in een aantal scholen het in kaart brengen van sterktes en talenten van de kleuters nog een verbeterpunt blijft. De beeldvorming gebeurt in deze kleuterafdelingen meestal aan de hand van diverse observatie- en evaluatiegegevens (bijvoorbeeld aan de hand van een kijkwijzer, meespeelmomenten, genormeerde testen) en doelgericht geplande formele en/of meer informele overlegmomenten. Verschillende inspectieteams benoemen overgangsgesprekken (waarbij leraren bij de start van het schooljaar informatie over de klasgroep doorgeven aan elkaar) als een waardevolle bijdrage voor de beeldvorming. Toch kan de beeldvorming in sommige scholen nog aan doelgerichtheid winnen door de link met het gevalideerd doelenkader te versterken of door duidelijke observatiecriteria voorop te stellen. Een aantal keer vermelden de verslagen dat de leraren hun beeldvorming aanvullen met gegevens die ouders aanreiken (via gesprekken met ouders of eventueel huisbezoeken). Sporadisch geven ze ook mee dat kleuterafdelingen hun beeldvorming verrijken door de kleuter hierin te betrekken, bijvoorbeeld door de kleuter zelf te laten inschatten wat hij al kan en hierover in gesprek te gaan. Vele scholen zijn nog zoekende naar een functionele registratie van de brede en de verfijnde beeldvorming. Andere scholen doorliepen al een traject op dit vlak en werken met handige registratiedocumenten die de beeldvorming en de begeleiding ondersteunen op leerling- en groepsniveau.

Met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum baseren de leraren op die beeldvorming haalbare en uitdagende doelen en een begeleiding volgens het zorgcontinuüm. Dit vertaalt zich in initiatieven zoals de organisatie van preteaching, extra instructie in kleine groepen en gerichte hoekenverrijking. Een meer preventieve aanpak, gericht op de taalontwikkeling, is een verbeterpunt in sommige scholen. Deze kleuterafdelingen kunnen nog meer inzetten op een passend en uitdagend aanbod voor anders- of meertalige kleuters. Soms vermelden de onderwijsinspecteurs de doordachte personeels- en onderwijsorganisatie (bv. via al dan niet leeftijdsdoorbrekende klasgroepen of co-teaching) als een sterkte om een krachtige leeromgeving te realiseren. In een aantal scholen kan een flexibel en zorgondersteunend klasmanagement de brede basiszorg nog versterken. Het 'samen' vormgeven en dragen van het zorgbeleid door het hele kleuterteam (klas- en zorgleraren, zorgcoördinator, ondersteuners ...) zijn eveneens belangrijk voor een kwaliteitsvolle begeleiding.

De verhoogde zorg wordt in sommige van de scholen die aan de verwachting tegemoetkomen gestructureerd, planmatig en flexibel vormgegeven, afgestemd op de beeldvorming. In een aantal scholen stellen de inspectieteams echter vast dat de weinig verfijnde beeldvorming een struikelblok vormt om specifieke onderwijsbehoeften tijdig te detecteren en er gepast en planmatig op in te spelen via de verhoogde zorg.

Tot slot volgen de leraren in deze kleuterafdelingen de effecten van de begeleiding op en sturen ze bij waar nodig. Soms gebeurt dit nog veeleer intuïtief en is er een groeimarge op vlak van een functionele, effectieve en efficiënte registratie die dit ondersteunt.

In drie scholen overstijgt de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming de verwachting. In deze scholen benoemen de inspectieteams als goede praktijk onder meer de brede beeldvorming, met inbegrip van de thuiscontext van de kleuters, en de consequente planmatige aanpak van alle leraren, die duidelijk zichtbaar is op de klasvloer. Een door de leraren gedragen schoolvisie ondersteunt dit.

12 Meer informatie over de regelgeving hieromtrent vind je hier: <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/verplichte-taalscreening-in-het-gewoon-basisonderwijs#:~:text=en%20extra%20informatie-,Wat%20is%20het%3F,nieuwkomers%20moet%20je%20niet%20screenen.>

13 De onderwijsinspectie organiseerde in februari 2022 dialooggroepen en belondes met het werkveld over actuele onderwijsthe-ma's zoals taalscreening en taalintegratietrajecten. Onderwijsinspecteurs vroegen aan 81 directeurs en beleidsmedewerkers op welke manier zij de resultaten van de taaltest gebruiken en welke struikelblokken zij ervaren hebben bij die eerste testafname. Onze belangrijkste bevindingen lees je in het rapport *Taalscreening en taalintegratietrajecten*. Een samenvatting ervan vind je in deel 3 van deze Onderwijspiegel.



Op basis van observatie- en evaluatiegegevens én vele interacties met het zorgteam, collega's, kleuters en ouders vormen de leraren zich een actueel en breed beeld over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften en de thuiscontext van de kleuters.



De leraren hebben zicht op de talige competenties en noden van iedere kleuter. Alle leraren voorzien consequent, doelgericht en planmatig in activiteiten en interventies via het takenbord, de co-teaching en de hulp van de zorgjuffen. Dit is onder andere ook te merken aan de wijze waarop de leraren structuur bieden in hun aanbod, in de klasinrichting en in de maatregelen in verband met noodzakelijke impulscontrole bij kleuters.



Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)

Weerkerende elementen

- Creëer kansen voor alle kleuters tot rijke talige interactie.
- Werk een doordacht opgebouwd aanbod van thema-, instructie- en schooltaal uit.
- Verrijk hoeken gericht, afgestemd op de doelen en de behoeften van de kleuters.
- Bouw het aanbod gradueel op binnen de klasgroep en over de klasgroepen heen.
- Zet in op de versterking van de zelfsturing van de kleuters.

In 29 % van de kleuterafdelingen *benadert* de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie de *verwachting*.

Dit wil zeggen dat in deze kleuterafdelingen de leraren inspanningen leveren om het leren en ontwikkelen te ondersteunen. Ze laten echter nog kansen liggen om de instructie geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkellend te maken. De aandacht voor de samenhang van het aanbod en voor metacognitieve vaardigheden is een werkpunt.

Algemeen varieert de aanpak in deze kleuterafdelingen van leraar tot leraar en ontbreken er afspraken over de aanpak van de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie. Taalontwikkellend onderwijs staat in deze kleuterafdelingen vaak nog in de kinderschoenen. Kleuteronderwijzers kunnen er meer inzetten op een kwaliteitsvolle interactie met en tussen de kleuters via activiteiten die de taalontwikkeling stimuleren. Ze kunnen alle kleuters meer spreekkansen bieden door meer te variëren in werk- en groepeeringsvormen. Dit kan bijvoorbeeld door in kleine groepjes activiteiten te laten doorgaan en daarbij open vragen te stellen, door mee te spelen met de kleuters en door hoeken doelgericht te verrijken vanuit de ontwikkelingsbehoeften van de kleuters zodat de kleuters tot taalrijk spel komen. Ook het aanbieden van zelfredzaamheids-, instructie- en themataal kan nog gericht gebeuren. Een doelgerichte en graduele opbouw van het totale aanbod volgens het ontwikkelingsniveau van de kleuters, vormt eveneens vaak nog een werkpunt. Kleuteronderwijzers kunnen tot slot consequenter aandacht besteden aan het aanbieden van strategieën die het leren, het probleemoplossend denken en de zelfregulatie van de kleuters bevorderen.



1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS

In 67,8 % van de kleuterafdelingen komt de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie tegemoet aan de verwachting. De leraren ondersteunen er het leren en ontwikkelen. De instructie is er geleidelijk, activerend en betekenisvol. De leraren besteden aandacht aan de samenhang van het aanbod. Ook stellen we in een aantal van deze kleuterafdelingen nog verbeterkansen vast, vooral op vlak van taalontwikkelen onderwijs of het gericht inzetten op de metacognitieve vaardigheden.



In vijf kleuterafdelingen overstijgt de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie de verwachting. In deze kleuterafdelingen zijn er duidelijke, onderbouwde en gedragen afspraken over de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie. Deze kleuterafdelingen bouwen de instructie doordacht en gradueel op mét voldoende ruimte voor experiment en zelfontdekkend leren. Kleuters gaan actief aan de slag met betekenisvolle opdrachten (onderzoeken met neerslag en voorstelling daarvan, exploratietochten met verwerking, tuinklas ...). De samenwerking tussen verschillende leraren over de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de onderwijsleerpraktijk zorgt voor een gevarieerde en ontwikkelingsstimulerende aanpak met duidelijke leerlijnen die de verticale samenhang garanderen en met voldoende aandacht voor de verschillende leergebieden en de metacognitieve vaardigheden. In één school vermeldt het inspectieteam expliciet de samenwerking met de leraren en leerlingen van de eerste graad van het lager onderwijs als een meerwaarde voor de verticale samenhang.



Taalontwikkende instructie en metacognitieve vaardigheden aanleren, zijn accenten uit de schoolvisie die duidelijk leven in de dagelijkse klaswerking. Naast de routines zorgen het aanbod in de hoeken, de (zelfontdekkende) leeractiviteiten en de zelfstandige taken voor een samenhangende onderwijsleerpraktijk. De leraren hebben daarbij expliciete aandacht voor een geleidelijke opbouw van voorbereidende lees- en rekenvaardigheden. Ze hanteren hiervoor specifieke methodieken alsook voor het inoefenen van fijnmotorische, sociaal-emotionele en onderzoekende vaardigheden. Ook kenmerkend voor de verticale samenhang zijn de samenwerkingsinitiatieven met de leraren en leerlingen van de eerste graad. Overeenkomstig de schoolvisie staan de inbreng en betrokkenheid van de kleuters centraal. Zo sturen de verteltassen van de kleuters de thema's en in zekere mate ook de hoekeninrichting. De leraren maken er ook een punt van om hun kleuters actief aan de slag te laten gaan met betekenisvolle opdrachten. De exploratietochten met verwerking, de vele onderzoeken met neerslag en presentatie, de reportertaak en de geheime-tas-opdracht zijn hiervan voorbeelden.



Effectieve feedback (O5)

Weerkerende elementen


- Vertrek bij het geven van de feedback vanuit de doelen.
- Richt de feedback ook op het proces en de zelfregulatie.
- Blik vooruit met de kleuters op de volgende stappen in het leerproces.

In 23,7 % van de kleuterafdelingen benadert de effectiviteit van de feedback de verwachting. In deze kleuterafdelingen is de feedback vaak enkel product- en/of persoons-, en niet proces- of zelfregulatiegericht. Dit terwijl persoonsgerichte feedback (die eigenschappen van individuen benoemt) algemeen afgeraden wordt, omdat leerlingen hier minder invloed op hebben¹⁴. De feedback is slechts gedeeltelijk duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend en past binnen een klimaat van veiligheid en vertrouwen. Leraren laten er kansen liggen om systematisch effectieve feedback te geven ingebed in het onderwijsleerproces. De feedback richten op de vooropgestelde doelen en op voorbij en volgende stappen in het leer- en ontwikkelingsproces is er een werkpunt.

In 75 % van de kleuterafdelingen komt de effectieve feedback tegemoet aan de verwachting. De leraren geven er geregeld effectieve feedback met het oog op de vooruitgang van de kleuters en leerlingen in het leer- en ontwikkelingsproces. Daarbij vertrekken ze meestal vanuit de leerervaringen van de kleuters, bijvoorbeeld tijdens het meespelen. De feedback is over het algemeen zowel op het product als op het proces gericht maar soms nog in mindere mate op de zelfregulatie. Soms kunnen leraren de feedback nog meer richten op de doelen (feed-up) en meer met de leerlingen reflecteren over de volgende stappen in het leerproces (feed-forward). Het is in sommige kleuterafdelingen een verbeterpunt om vooraf doelen en succescriteria met de kleuters te bespreken om er tussentijds en op het einde van een opdracht te kunnen op terugblikken. Kleuters kunnen er ook nog meer doelgericht kansen krijgen om stil te staan bij hun eigen leerproces en volgende stappen en alternatieve oplossingswegen te bedenken.

De feedback is meestal duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen. In een aantal scholen kan er nog ingezet worden op professionalisering en expertisedeling om de feedback effectiever te maken.

In twee kleuterafdelingen overstijgt de effectieve feedback de verwachting. Hoe deze leraren effectieve feedback vormgeven is een voorbeeld van goede praktijk.



De leraren geven geregeld effectieve feedback met het oog op de vooruitgang van de kleuters in hun ontwikkelings- en leerproces. Daarbij vertrekken ze vanuit de doelen en de leerervaringen van de kleuters en gebruiken ze 'groeitaal'. De feedback is zowel op het product als op het proces en de zelfregulatie gericht. De feedback is duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen. De manier waarop de leraren feedback- en reflectiegesprekken voeren en de neerslag van deze 'peuter- en kleuterbabbel', zijn een voorbeeld van goede praktijk.



Meer info?

Lees onze inspiratiegids 'Samen werken aan een kwaliteitsvolle kleuterparticipatie'¹⁵, die ook doorverwijst naar interessante praktijkliteratuur¹⁶ en steek je licht op met de praktijkgids voor taalondersteuning in kleuter-, lager en secundair onderwijs¹⁷.

¹⁴ Zie bijvoorbeeld: Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

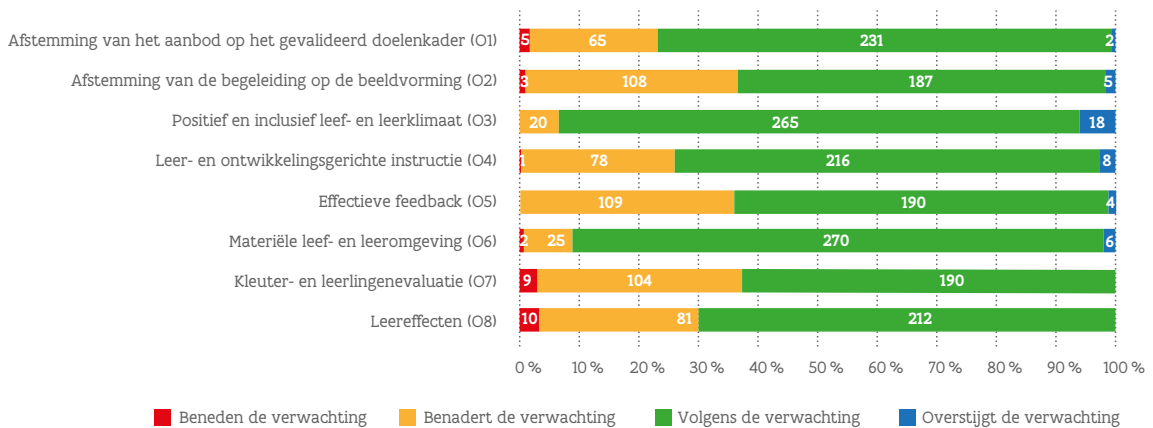
¹⁵ Onderwijsinspectie (2018-2019), Samenwerken aan een kwaliteitsvolle kleuterparticipatie! Een inspiratiegids voor kleuteronderwijzers. https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/Inspiratiegids%20kwaliteitsvolle%20kleuterparticipatie_hoge%20resolutie.pdf.

¹⁶ Zoals de websites van *Kleine kinderen, grote kansen*, *VBJK*, *Maximaal-Megataal* en *Zet je EF-bril op*.

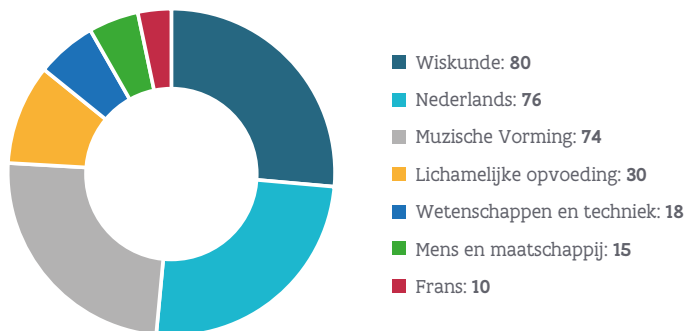
¹⁷ De praktijkgids taalondersteuning vind je hier: <https://www.uantwerpen.be/nl/projecten/taaltrajecten/praktijkgids/>



Lagere afdeling van het gewoon basisonderwijs






Figuur 18: Onderwijsleerpraktijk in de lagere afdeling (2021-2022).



Figuur 19: Onderzochte leergebieden in de lagere afdeling (2021-2022).

De onderwijsinspectie onderzoekt de onderwijsleerpraktijk in de lagere afdeling aan de hand van zeven leergebieden. Bij de start van het schooljaar 2021-2022 koos de onderwijsinspectie twee leergebieden: Nederlands of wiskunde en muzische vorming of lichamelijke opvoeding. In december werd dit aangepast: de school koos eerst een leergebied en de onderwijsinspectie vervolgens een tweede waarbij ze ervoor zorgde dat Nederlands of wiskunde steeds in de doorlichtingsfocus stond.

In het schema hieronder brengen we de belangrijkste vaststellingen per ontwikkelingsschaal voor de leergebieden in de lagere afdeling. We rapporteren over de onderzoeken wiskunde (n = 80), Nederlands (n = 76), muzische vorming (n = 74), lichamelijke opvoeding (n = 30), wetenschappen en techniek (n = 18) en mens en maatschappij (n = 15). Wegens het beperkte aantal onderzoeken van het leergebied Frans (n = 10) namen we deze niet op.

	<p>Voor muzische vorming komt de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader slechts in 45,9 % van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting, voor wetenschappen en techniek in 61,1 % van de onderzoeken, voor mens- en maatschappij in 73,3 % van de onderzoeken. Lichamelijke opvoeding, Nederlands en wiskunde doen het beduidend beter met 93,3 %, 90,8 % en 88,8 % volgens of overstijgt de verwachting.</p>
	<p>De afstemming van de begeleiding op de beeldvorming komt slechts tegemoet aan de verwachting in 48,7 % van de onderzoeken Nederlands, in 51,4 % van de onderzoeken muzische vorming. Voor wiskunde is dit in 71,3 % van de onderzoeken het geval. Voor wetenschappen en techniek (88,9 %), lichamelijke opvoeding (86,7 %) en mens en maatschappij (80 %) zijn de resultaten positiever.</p>
	<p>Het leef- en leerklimaat beantwoordt voor alle leergebieden op wiskunde na in meer dan 90 % van de gevallen aan de verwachting. Voor wiskunde ligt dat aantal net iets lager (88,8 %).</p>
	<p>De leer- en ontwikkelingsgerichte instructie is kwaliteitsvol in 66,2 % van de onderzoeken muzische vorming, in 67,1 % van de onderzoeken Nederlands en in 72,8 % van de onderzoeken wiskunde. In alle onderzoeken lichamelijke opvoeding voldoet ze aan de verwachting, in 94,4 % van de onderzoeken wetenschappen en techniek en in 80 % van de onderzoeken mens en maatschappij.</p>
	<p>Nederlands komt slechts in 53,9 % van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting op vlak van effectieve feedback. Muzische vorming in 55,4 % van de onderzoeken en wiskunde in 66,3 % van de onderzoeken. Voor wetenschappen en techniek (88,9 %), lichamelijke opvoeding (80 %) en mens en maatschappij (80 %) is het beeld positiever.</p>
	<p>De materiële leef- en leeromgeving levert voor de meeste leergebieden meer dan 85 % inschalingen volgens of overstijgt de verwachting op. Alleen voor lichamelijke opvoeding blijft het bij 80 % positieve inschalingen.</p>
	<p>Voor de kleuter- en leerlingenevaluatie is er nog werk aan de winkel voor muzische vorming dat slechts in 27 % van de onderzoeken aan de verwachting beantwoordt. Ook voor wetenschappen en techniek en mens en maatschappij is dat het geval met 38,9 % en 40 % van de onderzoeken volgens verwachting. Voor lichamelijke opvoeding verloopt de evaluatie kwaliteitsvol in 63,3 % van de onderzoeken. Wat het leergebied Nederlands betreft beantwoordt de evaluatiepraktijk in 76,3 % van de onderzoeken aan de verwachting, voor wiskunde is dat zelfs het geval in 93,8 % van de onderzoeken.</p>
	<p>De leereffecten komen tegemoet aan de verwachting in 50 % van de onderzoeken muzische vorming en in 53,3 % van de onderzoeken mens en maatschappij. Voor lichamelijke opvoeding (86,7 %), wetenschappen en techniek (83,3 %) zijn de resultaten positiever. Voor wiskunde (76,3 %) en Nederlands (72,4 %) komen de leereffecten in één op vier onderzoeken niet tegemoet aan de verwachting.</p>

Figuur 20: Belangrijkste vaststellingen per ontwikkelingsschaal voor de leergebieden in de lagere afdeling (2021-2022).

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

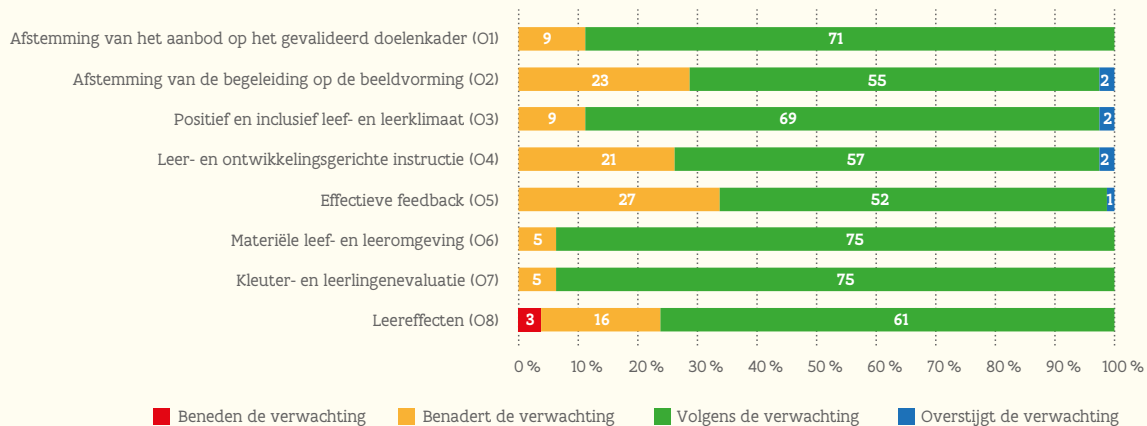
ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS



Figuur 21: Inschalingen per ontwikkelingsschaal voor de leergebieden in de lagere afdeling (2021-2022).

In deze Onderwijsspiegel kiezen we er onder andere op basis van de hierboven geschetste resultaten voor om in te zoomen op wiskunde en Nederlands in de lagere afdeling en daarbij aandacht te besteden aan de beeldvorming en begeleiding, de kwaliteit van de instructie en de effectiviteit van de gegeven feedback.

Focus op wiskunde in de lagere afdeling



Figuur 22: Wiskunde in de lagere afdeling (2021-2022).



Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)

Weerkerende elementen

- Zorg voor een voldoende brede en verfijnde beeldvorming.
- Gebruik bij de beeldvorming evaluatiegegevens en foutenanalyses.
- Breng ook de sterktes van leerlingen in kaart.
- Bouw de leerlingenbegeleiding doelgericht uit.
- Maak daarbij doordacht gebruik van differentiatie.
- Pak de verhoogde zorg planmatig aan.
- Blijf voldoende hoge verwachtingen stellen voor alle leerlingen, afgestemd op de zone van naaste ontwikkeling.
- Voorzie in een gepast aanbod voor cognitief sterke leerlingen.
- Volg de effecten van de acties en maatregelen voor de leerlingenbegeleiding op.

In 28,8 % van de onderzoeken van het leergebied wiskunde in de lagere afdeling *benadert* de afstemming van de beeldvorming op de begeleiding *de verwachting*. In deze scholen verloopt de beeldvorming en begeleiding voor het leergebied wiskunde vaak nog weinig doelgericht, systematisch en gestructureerd en is de aanpak veeleer leraarafhankelijk.

De beeldvorming voor wiskunde is er nog onvoldoende breed en verfijnd. De leraren laten er kansen liggen om de verzamelde informatie te analyseren en te benutten om haalbare en uitdagende wiskundedoelen te stellen en de begeleiding volgens het zorgcontinuüm vorm te geven, met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum. Dit geldt bij uitstek voor de verhoogde zorg die in deze scholen meestal nog weinig planmatig en doelgericht is uitgebouwd. Een aantal scholen kan nog meer aandacht besteden aan een doordacht wiskundeaanbod voor cognitief sterke leerlingen. De verantwoordelijkheden van en de samenwerking tussen leraren, zorgleraren en zorgcoördinator(en) kunnen er nog geoptimaliseerd en verduidelijkt worden. Het opvallend groot aantal leerlingen met externe begeleiding vormt in sommige scholen een knipperlicht in het kader van het garanderen van gelijke onderwijskansen voor elke leerling. De opvolging van de effecten en de eventuele bijsturing van de begeleiding vormt in deze scholen eveneens een werkpunt.

In 71,3 % van de onderzoeken van het leergebied wiskunde *komt* de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming *tegenwoordig aan de verwachting*. De leraren vormen zich een actueel beeld over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de leerlingen aan de hand van observatie- en evaluatiegegevens maar bijvoorbeeld ook aan de hand van overgangsgesprekken, gesprekken met leerlingen en andere vormen van formeel en informeel overleg. Scholen zetten in op een functionele, overzichtelijke registratie van deze gegevens op leerling- en groepsniveau. Regelmatig zijn er ook in scholen waar de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming voor wiskunde globaal tegemoetkomt aan de verwachting, lacunes zichtbaar. Het in kaart brengen van de sterktes van leerlingen, het gericht gebruiken van resultaten van (genormeerde) toetsen in functie van de verfijnde beeldvorming en de aanwending van foutenanalyses om de begeleiding vorm te geven, zijn vaak nog voor verbetering vatbaar.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS

Met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum baseren de leraren op die beeldvorming haalbare en uitdagende wiskundedoelen en een begeleiding volgens het zorgcontinuüm. In een aantal scholen stemmen de leraren verwachtingen af op de zone van naaste ontwikkeling van iedere leerling en nemen ze doelgericht stimulerende, differentiërende en remediërende maatregelen binnen de organisatie van hun onderwijsleerpraktijk. Toch wordt in sommige scholen als werkpunt vermeld dat het verschil van leraar tot leraar hoe kwaliteitsvol de afstemming van de onderwijsleerpraktijk en begeleiding op de beeldvorming in de praktijk verloopt. Als scholen een differentiatie-model voor wiskunde gebruiken, passen scholen dit niet altijd voldoende doordacht en flexibel toe. Soms vermelden verslagen als groeikansen het bieden van een voldoende uitdagend aanbod afgestemd op de behoeften van snel lerende leerlingen of het blijven stellen van voldoende hoge verwachtingen voor alle leerlingen, afgestemd op hun beginsituatie en ontwikkeling. Ook het formuleren van concrete onderwijsbehoeften op basis van een verfijnde beeldvorming en het doelgericht en trajectmatig vormgeven van de verhoogde zorg blijft voor heel wat schoolteams nog een uitdaging.

De leraren volgen over het algemeen de effecten van de begeleiding op en sturen bij waar nodig. In een aantal scholen is het consequent opvolgen van de effecten van de begeleiding en het structureel borgen van effectieve initiatieven nog een verbeterpunt.



Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)

Weerkerende elementen

- Expliciteer de leerdoelen.
- Laat de instructie aansluiten bij de voorkennis van leerlingen.
- Bouw de instructie logisch en stapsgewijs op: van concreet naar schematisch naar abstract.
- Voorzie in activerende werkvormen die leerlingen de kans geven hun denken te verwoorden.
- Besteed consequent aandacht aan school-, instructie- en rekentaal.
- Fungeer als model bij het aanleren van oplossingsstrategieën.
- Zet in op de ontwikkeling van de metacognitieve vaardigheden.


In 26,3 % van de scholen waar wiskunde onderzocht werd, *benadert* de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie *de verwachting*. In de scholen waar de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie de verwachting benadert, leveren leraren inspanningen om het leren en ontwikkelen te ondersteunen. Ze laten echter nog kansen liggen om de instructie geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkelend te maken. Verbeterpunten zijn dan bijvoorbeeld het aansluiten bij de voorkennis van leerlingen, het expliciteren van leerdoelen, de logische opbouw van instructiemomenten, het voorzien in activiteiten die gericht zijn op de actieve deelname en inbreng van alle leerlingen en het werken met authentieke en realistische contexten. Meer bepaald kan in de instructie de gefaseerde aanpak van concreet, schematisch naar abstract alsook de aandacht voor onderliggende inzichten door manipulatie van materiaal soms nog meer voor het voetlicht komen. Ook de aandacht voor de samenhang van het aanbod en voor metacognitieve vaardigheden verschilt er van leraar tot leraar. Afspraken op schoolniveau over de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie ontbreken.

In 71,3 % van de scholen *komt* de instructie *tegemoet aan de verwachting*. De leraren ondersteunen er het leren en ontwikkelen. De instructie voor wiskunde is in deze scholen over het algemeen geleidelijk, activerend en betekenisvol. De leraren vertrekken er van de voorkennis van leerlingen en bouwen de instructie logisch en stapsgewijs op. Ze kiezen veelal leeractiviteiten die gericht zijn op een actieve deelname en inbreng van de leerlingen en voor authentieke en realistische contexten die aansluiten bij hun belevingswereld. Een aantal scholen zet sterk in op het concreet handelen van de leerlingen om de elementaire rekenvaardigheden te oefenen en heeft daarbij aandacht voor een geleidelijke automatisatie van standaardprocedures. Werk- en groeperingsvormen worden over het algemeen gericht ingezet om leerlingen aan te zetten tot interactie. De leraren besteden aandacht aan de samenhang van het aanbod voor wiskunde, hoewel de verticale samenhang soms nog aan kracht kan winnen: het maken van schoolbrede didactische afspraken over het wiskundeonderwijs is soms nog een werkpunt.

Een aantal scholen die aan de verwachting tegemoetkomen, zetten sterk in op een taalontwikkende wiskunde-instructie en op de ontwikkeling van de metacognitieve vaardigheden. In deze scholen expliciteren de leraren de leerdoelen. Ze bieden er doelgerichte strategieën aan die het leren, het probleemoplossend denken en de zelfregulatie bevorderen. De leraren fungeren er als model bij het aanleren van wiskundige strategieën door geregeld hun eigen oplossingswijzen onder woorden te brengen en dagen de leerlingen tijdens de instructiefase uit om hun wiskundige inzichten, denkprocessen en vragen te verwoorden. De leerlingen krijgen er de kans om geregeld met elkaar te overleggen en hun oplossingswegen aan elkaar uit te leggen en te vergelijken. Zo leren ze wiskundetaal en -begrippen begrijpen en gebruiken. De leraren stimuleren de leerlingen om te reflecteren over hun leerproces vertrekkend van de leerdoelen.

Het vormt echter in vele scholen nog een groeikans om meer aandacht te besteden aan school- en instructietaal met specifieke aandacht voor rekentaal. De aandacht voor de metacognitieve vaardigheden is eveneens vaak nog leraaraf-hankelijk.

In twee scholen is de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie voor het leergebied wiskunde een *goede praktijk*.



De leraren bouwen op een voortreffelijke wijze de instructiefase op. Ze sluiten aan bij de voorkennis van de leerlingen, expliciteren op een begrijpbare manier de doelen en zorgen vervolgens voor een stapsgewijze en didactisch onderbouwde instructie. In de mate van het mogelijke kiezen de leraren voor leeractiviteiten die gericht zijn op actieve deelname en inbreng van de leerlingen. Ze gebruiken werk- en groeperingsvormen die de leerlingen aanzetten tot samenwerking en interactie en stimuleren hen tot nadenken en leren. Verder is de instructie betekenisvol en taalontwikkeland en hebben de leraren oog voor wiskundetaal en -begrippen. Ook de aandacht die ze besteden aan de samenhang van het aanbod en de metacognitieve vaardigheden is opmerkelijk. Ze bieden gerichte strategieën aan die het leren, het probleemoplossend denken en de zelfregulatie bevorderen.



Effectieve feedback (O5)

Weerkerende elementen

- Bed de feedback systematisch in in het onderwijsleerproces.
- Richt de feedback ook op de zelfregulatie.
- Professionaliseer je als schoolteam over de kenmerken van effectieve feedback.

In 33,8 % van de scholen benadert het geven van effectieve feedback de verwachting voor het leergebied wiskunde. De leraren geven voornamelijk product- en soms persoonsgerichte feedback, die gedeeltelijk duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend is en die past binnen een klimaat van veiligheid en vertrouwen. Ze laten kansen liggen om systematisch effectieve feedback te geven ingebed in het onderwijsleerproces. Hierbij is het nog een werkpunt om de feedback te richten op de vooropgestelde doelen, de voorbije stappen en de volgende stappen in het leer- en ontwikkelingsproces. Dit geldt zowel voor mondelinge als schriftelijke feedback. Bewust inzetten van verschillende vormen van feedback om het wiskundig leerproces bij leerlingen te stimuleren vormt nog een groeikans. Een verkenning en de toepassing van de diverse vormen van feedback die het onderwijsleerproces krachtig ondersteunen, vormen in deze scholen nog geen gespreksonderwerp op schoolniveau. Een gezamenlijke reflectie over het geven van effectieve feedback aan leerlingen kan de kwaliteit van de feedback verhogen.

In 65 % van de scholen komt de effectieve feedback tegemoet aan de verwachting voor het leergebied wiskunde. De leraren geven er geregeld effectieve feedback met het oog op de vooruitgang van de leerlingen in het wiskundig leerproces. De feedback is over het algemeen zowel op het product als op het proces gericht en veelal ook op de zelfregulatie, al verschilt vooral dit laatste soms van leraar tot leraar. De feedback voor wiskunde is in deze scholen doorgaans duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen. De leerlingen weten dat ze fouten mogen maken en dat ze veel leerkansen krijgen. Het selecteren van lesdoelen en het expliciteren van successcriteria is soms nog een werkpunt. Dit kan leraren ook helpen om de feedback sterker te richten op de stappen die gezet moeten worden in het leerproces.

In één school stelde het inspectieteam een voorbeeld van goede praktijk vast op vlak van het geven van effectieve feedback voor het leergebied wiskunde.

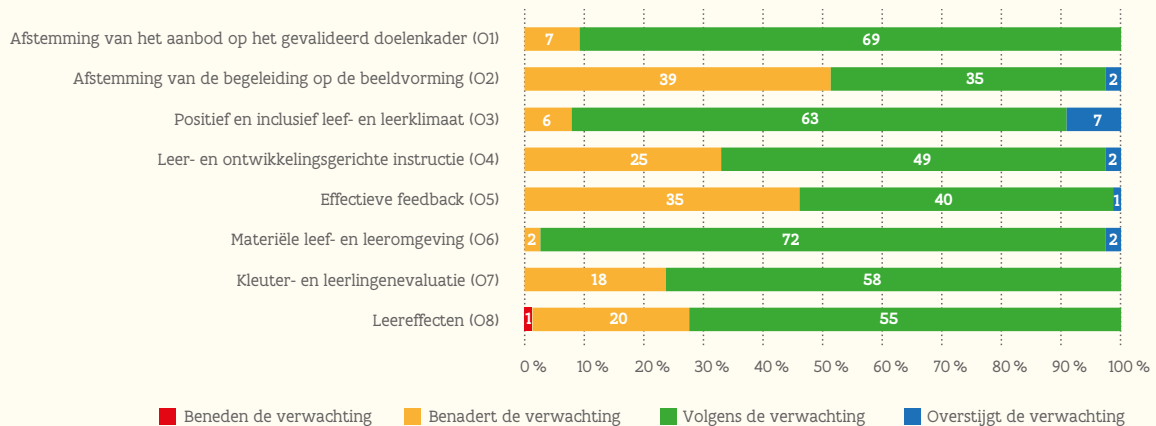
Meer info?

Bekijk de resultaten van de [herhalingspeiling van 2021¹⁸](#) voor wiskunde in het basisonderwijs of lees dit [interview in Klasse¹⁹](#).

¹⁸ https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2019/01/Factsheet_wiskundeBaO2021-1.pdf

¹⁹ <https://www.klasse.be/545066/wiskunde-peilingstoets-basisonderwijs/>

Focus op Nederlands in de lagere afdeling



Figuur 23: Nederlands in de lagere afdeling (2021-2022).



Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)

Weerkerende elementen

- Breng ook vaardigheden voor spreken, luisteren, begrijpend lezen en creatief schrijven in kaart.
- Heb aandacht voor de thuiscontext.
- Differentieer doordacht met flexibele groepering van leerlingen.
- Voorzie in doelgerichte verhoogde zorg vertrekkend van voldoende hoge verwachtingen.
- Geef de personeels- en onderwijsorganisatie zo vorm dat ze de leerlingenbegeleiding ondersteunt.
- Stroomlijn initiatieven rond talenbeleid, OKAN en leerlingenbegeleiding voor Nederlands.
- Volg de effecten van de begeleiding op, ook op klas- en schoolniveau.

De afstemming van de begeleiding op de beeldvorming *benadert de verwachting* in 51,3 % van de onderzoeken Nederlands.

In deze scholen leveren de leraren inspanningen om zich een actueel beeld te vormen over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de leerlingen. De beeldvorming is echter in het merendeel van deze scholen onvoldoende breed en verfijnd. Een groot aantal van deze scholen focussen zich nog te veel op het in kaart brengen van een aantal technische vaardigheden voor het leergebied Nederlands. Mondelinge vaardigheden blijven dan bijvoorbeeld onderbelicht. Ook hebben leraren er soms nog onvoldoende oog voor het in kaart brengen van de sterktes van leerlingen, die als hefboom kunnen worden gebruikt voor de begeleiding. De beperkte beeldvorming hypothekeert in vele scholen een doelgerichte vormgeving van de begeleiding. Maar ook als er binnen een school wel aandacht is voor brede beeldvorming, wordt deze informatie niet altijd voldoende benut voor de vormgeving van de leerlingenbegeleiding en de opvolging van de effecten ervan. De registratie van de informatie in het leerlingenvolgsysteem is daarvoor soms ook onvoldoende functioneel.

De lerarenteams van deze scholen laten over het algemeen kansen liggen om de beeldvorming te benutten om haalbare en uitdagende doelen te stellen en de begeleiding volgens het zorgcontinuüm vorm te geven, met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum. Het blijven weerkerende werkpunten om op basis van een degelijke beeldvorming concrete zorgvragen te formuleren en doelgericht en planmatig maatregelen te bepalen op niveau van de basis- en de verhoogde zorg. Voor het creëren van een krachtige leeromgeving kunnen een aantal scholen de onderwijs- en personeelsorganisatie nog meer zorgondersteunend en flexibel vormgeven. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen gerichter en planmatiger ondersteund worden via differentiatie en remediëring, waarbij men blijvend aandacht moet hebben voor het stellen van voldoende hoge maar haalbare verwachtingen. Scholen kunnen hun zorgwerking nog meer stroomlijnen door de verschillende initiatieven rond talenbeleid, onderwijs aan anderstalige nieuwkomers en de basis- en verhoogde zorg op elkaar af te stemmen.


De opvolging van de effecten en de eventuele bijsturing van de begeleiding vormen in alle scholen waar deze ontwikkelingsschaal de verwachting benadert een werkpunt.

In 46 % van de onderzoeken van het leergebied Nederlands komt de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming tegemoet aan de verwachting. In deze scholen vormen de leraren zich over het algemeen een actueel beeld met aandacht voor de leer- en ontwikkelingsvorderingen voor de verschillende domeinen en de sterktes en de behoeften van de leerlingen en in sommige gevallen ook de thuiscontext van de leerlingen. Ook in sommige van de scholen die aan de verwachting voldoen kan de beeldvorming voor spreken, luisteren, begrijpend lezen en/of creatief schrijven nog beter. In een aantal scholen gebeurt de beeldvorming in interactie met de leerlingen en ouders. Deze beeldvorming gebeurt aan de hand van diverse bronnen zoals (al dan niet genormeerde) toetsen en eventueel foutenanalyses, observaties aan de hand van kijkwijzers, overgangsgesprekken, intakegesprekken en zelfs bezoeken aan huis bij nieuwe leerlingen, wat een waardevol zicht oplevert op de thuissituatie. In sommige scholen bieden zelf ontwikkelde fiches binnen het leerlingenvolgsysteem handige overzichten van de lopende trajecten en zorgnoden in de klas.

Met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum baseren leraren in deze scholen op de beeldvorming haalbare en uitdagende doelen en een begeleiding volgens het zorgcontinuüm. Lerarenteams stemmen er de onderwijsleerpraktijk meestal vrij gericht en planmatig af op de beeldvorming, en nemen daartoe passende maatregelen met oog voor de aanwezige verschillen. Een doordachte en gelijkgerichte implementatie van het differentiatiemodel dat hertoe veelal wordt ingezet, met oog voor een flexibele groepering van de leerlingen, is soms nog een aandachtspunt. Een trajectmatige en handelingsgerichte begeleiding in de fase van de verhoogde zorg is in een aantal scholen een sterkte, terwijl dit in andere scholen nog een verbeterpunt is. Een enkele keer wordt vermeld dat snel lerende leerlingen een gerichtere aanpak met meer uitdaging verdienen, in andere scholen is dit reeds een verworvenheid.

De leraren van deze scholen volgen via diverse vormen van overleg de effecten van de begeleiding op en sturen bij waar nodig. Al zijn er op dit laatste vlak nog groeikansen in enkele scholen. De opvolging van effecten gebeurt soms nog uitsluitend op het niveau van individuele leerlingen. Dat zorgt ervoor dat doeltreffende maatregelen niet steeds structureel een plek krijgen in de brede basiszorg of dat scholen weinig preventieve acties ondernemen om kwetsbare groepen maximale ontwikkelkansen te geven. Andere scholen volgen gestructureerd effecten op korte en langere termijn op, sturen de begeleiding bij en geven de begeleiding dynamisch vorm volgens het zorgcontinuüm.

In twee scholen overstijgt de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming de verwachting voor het leergebied Nederlands.



Op basis van observatie- en evaluatiegegevens én vele interacties met het zorgteam, collega's, leerlingen en ouders vormen de leraren zich een actueel en breed beeld over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften en de thuiscontext van de leerlingen. Met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum baseren de leraren op die beeldvorming haalbare en uitdagende doelen en een begeleiding volgens het zorgcontinuüm. De leraren volgen de effecten van de begeleiding op en sturen bij waar nodig.



Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)

Weerkerende elementen

- Benoem de lesdoelen.
- Creëer een gevarieerd en activerend aanbod met voldoende spreekkansen voor alle leerlingen.
- Zorg voor systematisch opgebouwd aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs met voldoende oefenkansen.
- Bouw zelfredzaamheids-, thema- en instructietaal geleidelijk op.
- Zorg voor een graduele opbouw van het aanbod van de kleuterklas tot het zesde leerjaar.
- Laat leerlingen vaardigheden toepassen binnen andere leergebieden.
- Besteed aandacht aan luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën.
- Voorzie in ruimte voor zelfsturing en reflectie.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS

In de 25 scholen (32,9 %) waar de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie *de verwachting benadert*, laten de leraren nog kansen liggen om de instructie geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkellend te maken met voldoende aandacht voor de samenhang van het aanbod en voor de metacognitieve vaardigheden. Elk van bovenstaande werkpunten duikt in de meerderheid van deze scholen op.

Wat de geleidelijkheid van de instructie betreft wordt vooral vermeld dat leraren leerdoelen en succescriteria nog meer kunnen expliciteren, zodat leerlingen dit als aangrijpingspunt kunnen gebruiken om te reflecteren over hun leerproces. Verder kunnen leraren soms nog groeien in het laten aansluiten van de instructie bij de voorkennis van de leerlingen, in de logische en stapsgewijze opbouw van de instructie en in de afstemming van de leeractiviteiten op elkaar.

Betreffende de activerende instructie vermelden de inspectieteams dat leraren nog meer kunnen kiezen voor een gevarieerd aanbod aan leeractiviteiten gericht op actieve deelname en inbreng van de leerlingen, dat ze in meer oefenkansen kunnen voorzien en meer doelgericht werk- en groeperingsvormen kunnen gebruiken die leerlingen aanzetten tot samenwerking en interactie. Concreet vinden we in de verslagen een aantal keren terug dat lange wachttijden in de klas de spreekkansen beperken. Wat het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs betreft wordt soms vermeld dat een systematisch opgebouwd en gevarieerd aanbod met voldoende oefenkansen nog een verbeterpunt is.

In het kader van betekenisvolle instructie kunnen leraren vooral nog groeien in het gebruik van voorbeelden en visualisaties en in het inzetten van authentieke en realistische contexten.

Wat de taalontwikkellende instructie betreft komen vooral werkpunten aan bod op vlak van de geleidelijke opbouw van zelfredzaamheidstaal, themataal en instructietaal en het bieden van ruime kansen aan leerlingen om taal te gebruiken via de gekozen werk- en groeperingsvormen.

Zowel verticaal als horizontaal kan de samenhang van het aanbod nog verbeteren. De leraren hebben vaak nog onvoldoende aandacht voor verticale samenhang in de opbouw van kennis, vaardigheden, attitudes en strategieën in de loop van het schooljaar en over de schooljaren heen. De leraren kunnen ook nog vaker aandacht besteden aan horizontaal samenhangende inhoud en contexten, zowel binnen de verschillende domeinen Nederlands als met andere leergebieden. Leerlingen kunnen er meer kansen krijgen om de aangeleerde strategieën in te oefenen bij opdrachten voor andere leergebieden (bv. mens en maatschappij, wetenschappen en techniek ...).

Wat de metacognitieve vaardigheden betreft zijn er vooral verbeterkansen op het vlak van luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën waarbij de graduele opbouw ervan beter bewaakt kan worden, net zoals de toepassing in andere leergebieden. Leraren kunnen ook nog meer als model fungeren bij het aanleren van strategieën, vaker voor ruimte voor zelfsturing zorgen en leerlingen meer stimuleren om te reflecteren over hun leerproces.

De verslagen vermelden meerdere keren dat de aanpak op bovenstaande vlakken vaak te leraarafankelijk is en dat er nood is aan meer didactische afspraken, aan meer competentieontwikkeling en aan een meer evidence-informed aanpak in scholen. Specifiek gaat het dan onder meer over taalontwikkellend onderwijs, aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs of begrijpend lezen (waar scholen overigens veel maar niet altijd doelgerichte initiatieven voor ondernemen). Dezelfde opmerkingen keren trouwens ook af en toe terug in de verslagen van scholen waar de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie voor Nederlands wel tegemoetkomt aan de verwachting.

In 64,5 % van de scholen *komt* de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie voor Nederlands *tegemoet aan de verwachting*. De leraren ondersteunen er het leren en ontwikkelen via een over het algemeen geleidelijke, activerende, betekenisvolle en taalontwikkellende instructie. In ongeveer de helft van de scholen waar de instructie voor Nederlands tegemoet komt aan de verwachting zijn er echter nog verbeterpunten op vlak van de metacognitieve vaardigheden. Ook de horizontale samenhang, het expliciteren van leerdoelen en succescriteria en het taalontwikkellende karakter van de instructie worden meermaals vermeld als werkpunt.

In twee scholen *overstijgt* de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie *de verwachting* voor het leergebied Nederlands. In deze scholen zet het lerarenteam doordacht in op het creëren van een geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkellend aanbod via afspraken voor het hele schoolteam. Ze zorgen voor leerlijnen aangepast aan de noden van hun leerlingen, met veel gelegenheid tot taalproductie en een uitgesproken aandacht voor de metacognitieve vaardigheden. Leerlingen krijgen er ook de kans om de verworven vaardigheden en strategieën toe te passen in andere leergebieden.



De betekenisvolle leeractiviteiten zetten aan tot nadenken en tot taalproductie en zijn gericht op actieve inbreng van de leerlingen. De leraren besteden aandacht aan de horizontale en verticale samenhang van het aanbod en aan metacognitieve vaardigheden. Zo leren de leerlingen stapsgewijs om hun eigen handelen en leren te organiseren, te sturen en te controleren. De schooleigen leerlijnen en onderwijskundige keuzes en afspraken zijn daarbij ondersteunend. De leerlingen krijgen ook veel kansen om de verworven talige competenties toe te passen in andere leergebieden.



Effectieve feedback (O5)

Weerkerende elementen

- Vertrek bij het geven van feedback van de doelen en duidelijke beoordelingscriteria.
- Richt de feedback op de te zetten stappen in het leerproces.
- Heb aandacht voor de zelfregulatie van leerlingen bij het geven van feedback.

De feedback *benadert de verwachting* in 46 % van de onderzoeken van het leergebied Nederlands.

In deze scholen geven leraren voornamelijk product- en of persoonsgerichte feedback, die gedeeltelijk duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend is en die past binnen een klimaat van veiligheid en vertrouwen. Ze laten kansen liggen om systematisch feedback te geven op het proces- en zelfregulerend niveau, ingebed in het onderwijsleerproces. Het is een verbeterpunt om de feedback sterker te steunen op de doelen en beoordelingscriteria en meer te richten op de voorbije stappen en de te zetten stappen in het leer- en ontwikkelingsproces.

In 52,6 % van de onderzoeken van het leergebied Nederlands *komt de feedback tegemoet aan de verwachting*. De leraren geven geregeld effectieve feedback met het oog op de vooruitgang van de leerlingen in het leer- en ontwikkelingsproces. De feedback is zowel op het product als op het proces gericht en soms ook op de zelfregulatie. De feedback is duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen. Toch kan de feedback er soms nog meer doelgericht ingebed worden in het onderwijsleerproces. Het koppelen van de feedback aan vooraf geëxpliciteerde lesdoelen en de feedback meer richten op de zelfregulatie van leerlingen zijn daarbij weerkerende aandachtspunten. In vele scholen kunnen leraren nog meer als team kennis opdoen, reflecteren en afspraken maken over hoe zij effectieve feedback geven aan leerlingen.

In één school is er sprake van een *voorbeeld van goede praktijk* op het vlak van het geven van effectieve feedback voor het leergebied Nederlands.

Meer info?

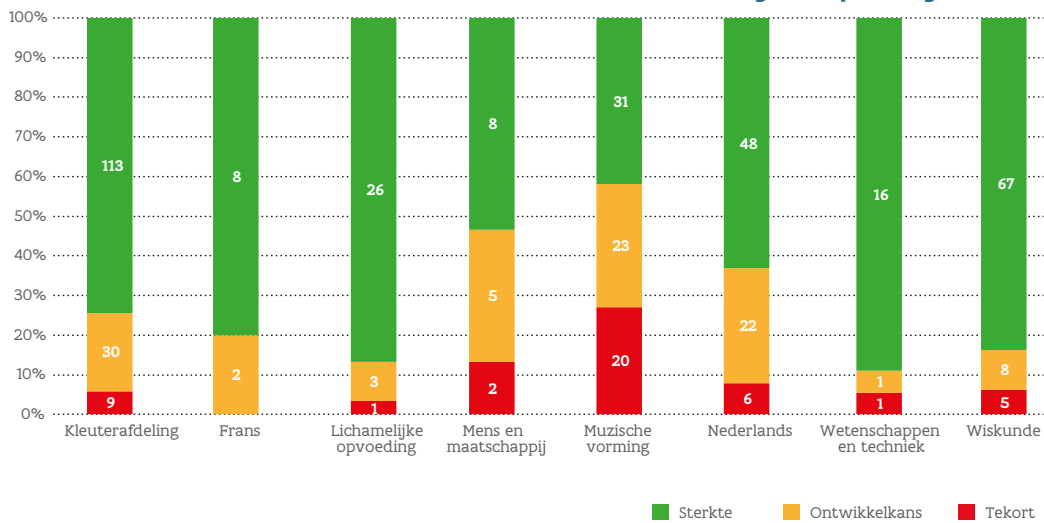
Lees ons *onderzoek begrijpend lezen*²⁰, raadpleeg de publicatie van het taaluniversum: *De taalcompetente leraar*²¹ en bekijk de resultaten voor de *peiling Nederlands*²² van 2018.

20 https://onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/voi_200318-Rapport_begrijpend_lezen_bao.pdf

21 <https://taalunie.org/publicaties/196/de-taalcompetente-leraar>

22 https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2020/06/Factsheet-NederlandsBaO2018_definitief.pdf

Sterktes, ontwikkelkansen en tekorten voor de onderwijsleerpraktijk



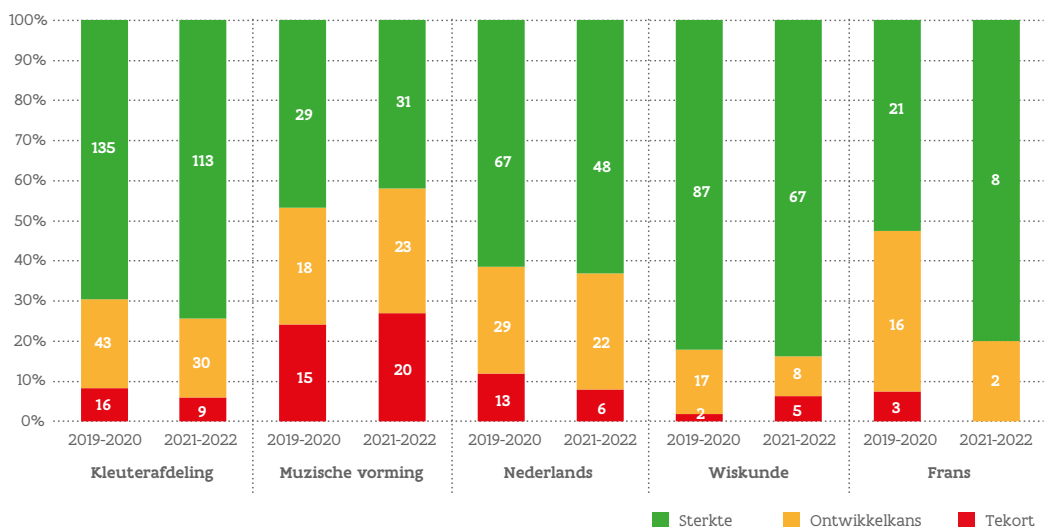
Figuur 24: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de kleuterafdeling en de onderzochte leergebieden in de lagere afdeling van het gewoon basisonderwijs (2021-2022).

Wetenschappen en techniek vormt in 88,9 % van de 18 onderzoeken een sterkte, lichamelijke opvoeding in 86,7 % van de 30 onderzoeken. Ook 83,8 % van de 80 onderzoeken wiskunde en 74,3 % van de 152 onderzoeken in de kleuterafdeling leiden tot de formulering van een sterkte. Nederlands is een sterkte in 63,2 % van de 76 onderzoeken, mens en maatschappij in 53,3 % van de 15 onderzoeken en muzische vorming in 41,9 % van de 74 onderzoeken.

De meeste tekorten zien we dan ook bij muzische vorming (27 %). Voor de overige leergebieden treden er telkens minder dan 10 % tekorten op, behalve voor mens en maatschappij waar twee van de vijftien onderzoeken tot een tekort leiden (13,3 %).

Ongeveer één op drie (31,3 %) van de onderzoeken muzische vorming leiden tot het formuleren van ontwikkelkansen. Ook voor mens en maatschappij (33,3 %) en Nederlands (28,9 %) zien we ongeveer eenzelfde aandeel ontwikkelkansen. In één op vijf van de kleuterafdelingen (19,7 %) leidt het onderzoek tot een ontwikkelkans.

We stellen geen grote verschillen vast met het beeld van 2019-2020. Het grote aandeel tekorten en ontwikkelkansen voor muzische vorming blijft opvallend. Jammer, aangezien er toch wetenschappelijke evidentie bestaat dat de participatie van kinderen aan artistieke activiteiten een positieve impact kan hebben op de academische prestaties en het welbevinden van kinderen²³.



Figuur 25: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de kleuterafdeling en de telkens minstens twintig maal onderzochte leergebieden in de lagere afdeling van het gewoon basisonderwijs (2019-2020 en 2021-2022).

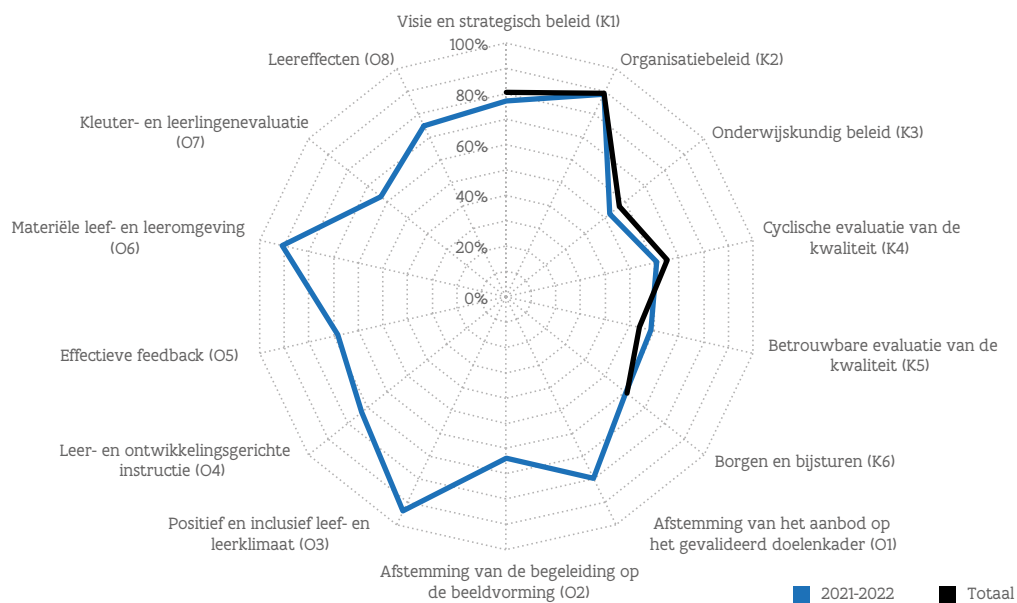
²³ Zie <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/arts-participation>.

3.5 Kwaliteitsprofiel

Hieronder vind je een sterkte-zwakteprofiel van de doorgelichte scholen in het gewoon basisonderwijs. Hierin beschouwen we 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.

	Uitdaging	Kans	Kracht
Kwaliteitsontwikkeling		<ul style="list-style-type: none"> Onderwijskundig beleid Cyclische evaluatie van de kwaliteit Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit Borgen en bijsturen 	<ul style="list-style-type: none"> Visie en strategisch beleid Organisatiebeleid
Onderwijsleerpraktijk		<ul style="list-style-type: none"> Beeldvorming en begeleiding Leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak Effectieve feedback Kleuter- en leerlingenevaluatie Leereffecten 	<ul style="list-style-type: none"> Afstemming op het gevalideerd doelenkader Leef- en leerklimaat Materiële leef- en leeromgeving

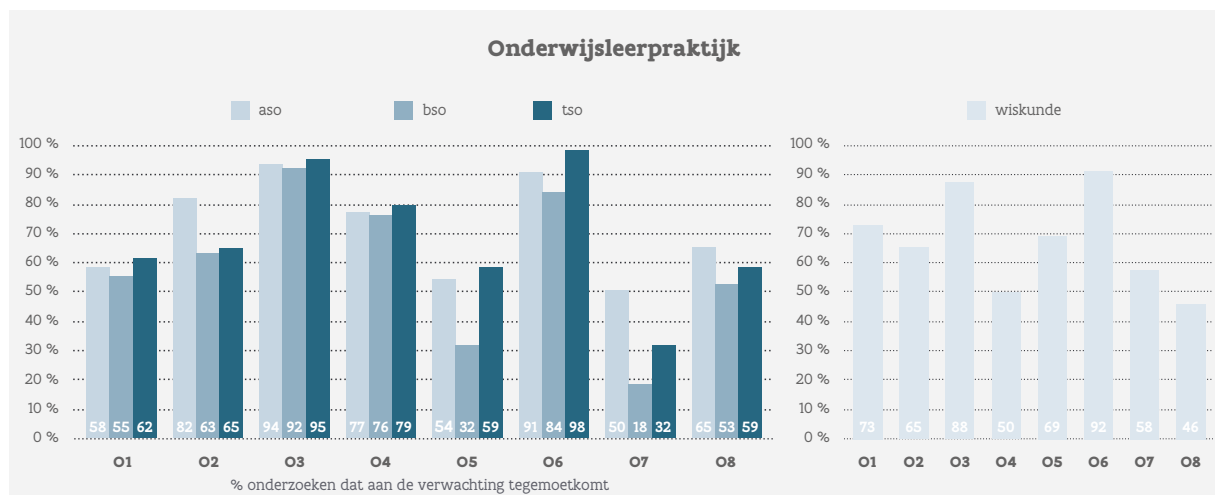
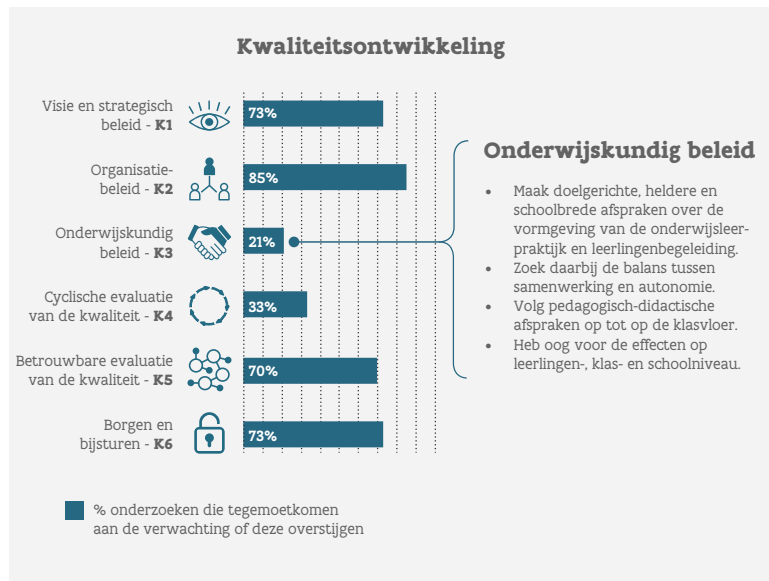
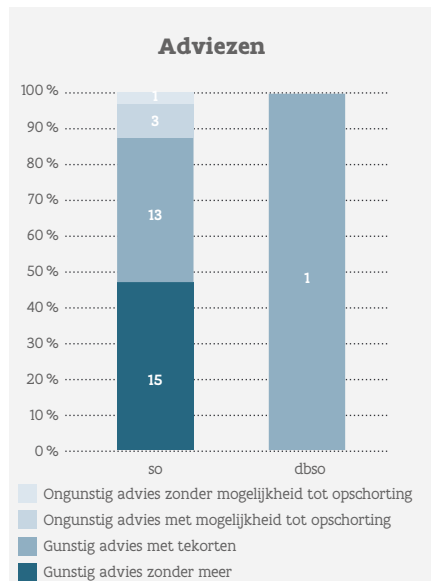
Figuur 26: Kwaliteitsprofiel van het gewoon basisonderwijs (op basis van de doorlichtingen 2021-2022).



Figuur 27: Percentage inschalingen 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' voor de verschillende ontwikkelingschalen in het gewoon basisonderwijs (schooljaar 2021-2022 en voor de kwaliteitsontwikkeling ook het totaal voor 2018-2019, 2019-2020 en 2021-2022).

In de in het schooljaar 2021-2022 doorgelichte basisscholen doen er zich op beleidsniveau kansen voor op vlak van het onderwijskundig beleid, de cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit en het borgen en bijsturen. Voor de onderwijsleerpraktijk zijn er kansen op vlak van de beeldvorming en begeleiding, de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak, effectieve feedback, de kleuter- en leerlingenevaluatie en de leereffecten. De visie en het strategisch beleid, het organisatiebeleid vormen krachten op systeemniveau. Wat de onderwijsleerpraktijk betreft zijn de afstemming op het gevalideerd doelenkader, het leer- en leefklimaat en de materiële leef- en leeromgeving krachten.

Resultaten gewoon secundair onderwijs 2021-2022 in een notendop



<p>Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader </p>	<p>Focus op O1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bied de doelen evenwichtig en volledig aan en houd rekening met het beheersingsniveau. • Zorg voor een functionele en gevarieerde invulling van het aanbod. • Stem stage-activiteiten en werkplekleren af op de doelen.
<p>Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming </p>	<p>Focus op O2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zorg voor een overzichtelijke en voldoende verfijnde beeldvorming. • Werk aan een vlotte informatiedoorstroom, ook over de graden heen. • Betrek leerlingen, ouders en partners bij de beeldvorming en begeleiding. • Stel uitdagende doelen afgestemd op de voorkennis van leerlingen. • Differentieer en remedieer planmatig en doelgericht. • Volg de effecten op van de leerlingenbegeleiding en implementeer doeltreffende maatregelen in de brede basiszorg.
<p>Positief en inclusief leef- en leerklimaat </p>	<p>Focus op O4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maak gebruik van gevarieerde inhouden, contexten en groeperingsvormen. • Voorzie in de nodige ruimte voor het inoefenen van school- en vaktaal. • Heb oog voor de verticale en horizontale samenhang. • Zet in op taal-, denk- en redeneervaardigheden en probleemoplossend denken. • Voorzie in ruimte voor zelfsturing.
<p>Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie </p>	<p>Focus op O5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koppel feedback aan de doelen en het leerpad daartoe. • Geef feedback op aspecten waar de leerling invloed op heeft, liever dan op de persoon. • Focus voldoende op zelfreflectie en zelfregulatie.
<p>Effectieve feedback </p>	<p>Focus op O7</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stem de evaluatie af op het gevalideerd doelenkader. • Zorg voor een transparante, betrouwbare, faire en brede evaluatie. • Bed de evaluatie systematisch in in het onderwijsleerproces en betrek de leerlingen.
<p>Materiële leef- en leeromgeving </p>	
<p>Leerlingenevaluatie </p>	
<p>Leereffecten </p>	

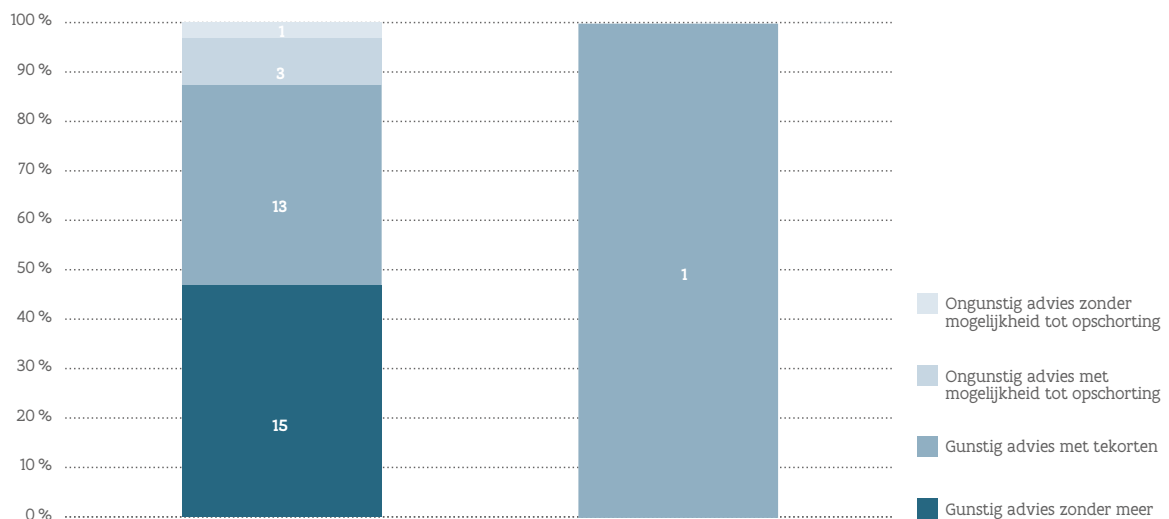
4 ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS

4.1 Steekproef

In 2021-2022 werden 33 scholen in het gewoon secundair onderwijs (so) doorgelicht. Eén van deze scholen biedt deeltijds beroepsonderwijs (dbso) aan. In deze steekproef behoren achttien scholen tot het gesubsidieerd vrij onderwijs (54,5 %), twaalf tot het gemeenschapsonderwijs (36,4 %) en drie tot het gesubsidieerd officieel onderwijs (9,1 %). Deze scholen zijn als volgt verspreid over de Vlaamse provincies: negen uit Oost-Vlaanderen, negen uit West-Vlaanderen, acht uit Antwerpen, vijf uit Limburg en twee uit Vlaams-Brabant. Er werden geen secundaire scholen doorgelicht in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

4.2 Adviezen

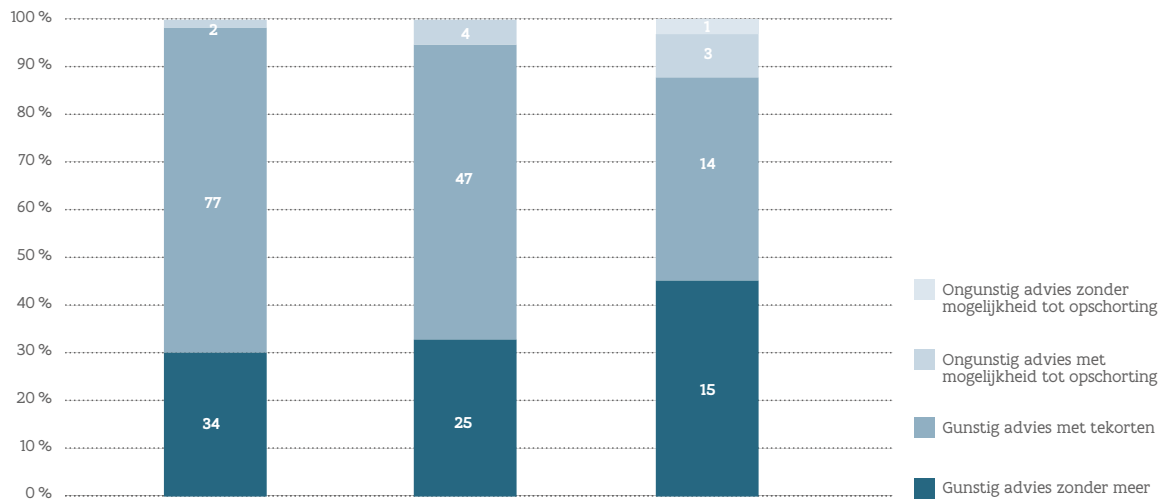
Bij de doorlichtingen in het gewoon secundair onderwijs kregen vijftien van de 33 scholen (45,5 %) een gunstig advies zonder meer. Veertien scholen (waaronder de school met dbso-aanbod) kregen een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken (42,4 %). In drie scholen in het gewoon secundair onderwijs (9,1 %) 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. Eén school (3 %) kreeg een ongunstig advies zonder die mogelijkheid.



Figuur 28: Adviezen in het gewoon secundair onderwijs (2021-2022).

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS



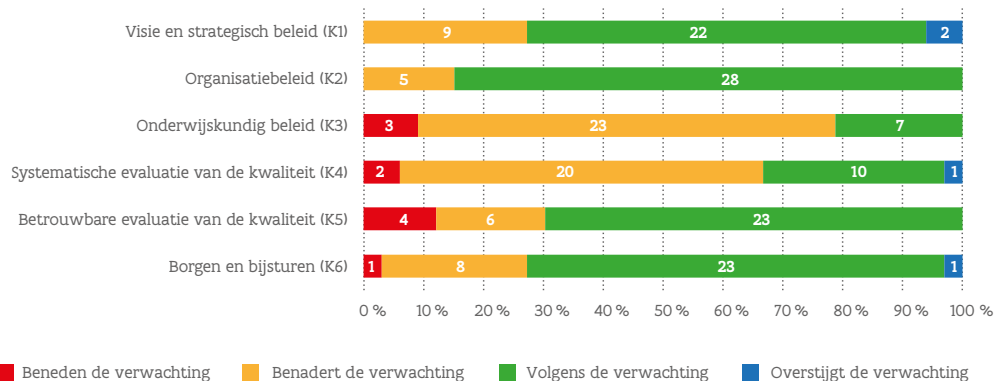
Figuur 29: Adviezen in het gewoon secundair onderwijs, dbso inbegrepen (2018-2019, 2019-2020 en 2021-2022).

Het aantal gunstige adviezen zonder meer ligt in het schooljaar 2021-2022 12,6 % hoger dan in 2019-2020. Het aantal gunstige adviezen met tekorten ligt 19,4 % lager. Het aantal ongunstige adviezen (met of zonder mogelijkheid tot opschorting) ligt 6,8 % hoger. Dit levert een meer uitgesproken beeld op dan het schooljaar 2019-2020 met meer scholen met een gunstig advies zonder meer en meer scholen met een ongunstig advies. Gezien het kleine aantal doorgelichte scholen in 2021-2022 is het niet aangewezen hier verregaande conclusies uit te trekken.

4.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?

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 cyclische evaluatie van de kwaliteit (K4), de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5) en het borgen en bijsturen (K6)²⁴. Een korte omschrijving van de ontwikkelingschalen op niveau volgens verwachting vind je in hoofdstuk 3.3.

Het *organisatiebeleid* loopt in 84,8 % van de scholen volgens de verwachting. De *visie en het strategisch beleid* (72,7 %), het *borgen en bijsturen* (72,7 %) en de *betrouwbare evaluatie van de kwaliteit* (69,7 %) komen eveneens in de grote meerderheid van de scholen tegemoet aan de verwachting. Voor de *cyclische evaluatie van de kwaliteit* is dat in slechts één op drie scholen het geval (33,3 %), voor het *onderwijskundig beleid* in één op de vijf scholen (21,2 %).



Figuur 30: Kwaliteitsontwikkeling in het gewoon secundair onderwijs (2021-2022).

Hieronder zoomen we in op het onderwijskundig beleid in de doorgelichte scholen secundair onderwijs.

²⁴ Voor het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs werd de cesuur voor de ontwikkelingschalen kwaliteitsontwikkeling vanaf 2021-2022 in overeenkomst gebracht met de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). De schooljaren daarvoor werd voor het leerplichtonderwijs in de formulering van de schaalteksten bij de verschillende ontwikkelingsniveaus nog in een groeimarge voorzien om aan het OK tegemoet te komen, gezien de recente introductie ervan.

Focus op het onderwijskundig beleid



Onderwijskundig beleid (K3)

Weerkerende elementen

- Maak doelgerichte, heldere en schoolbrede afspraken over de vormgeving van de onderwijsleerpraktijk en leerlingenbegeleiding.
- Zoek daarbij de balans tussen samenwerking en autonomie.
- Volg pedagogisch-didactische afspraken op tot op de klasvloer.
- Heb oog voor de effecten op leerlingen-, klas- en schoolniveau.
- Stem de professionalisering af op de schoolprioriteiten en individuele noden van leraren.








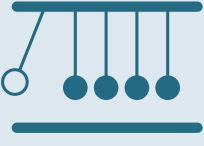
In drie scholen (9,1 %) scoort het onderwijskundig beleid beneden de verwachting. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk niet of ad hoc. Ze nemen weinig doelgerichte maatregelen en maken nauwelijks afspraken met de teamleden over de onderwijsleerpraktijk en de leerlingenbegeleiding. Ze ondersteunen de teamleden ruim onvoldoende. Professionalisering ontbreekt of is weinig doelgericht.

In 23 scholen (69,7 %) benadert het onderwijskundig beleid de verwachting. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk, maar doen dat fragmentair of niet schoolbreed. Maatregelen en afspraken zijn er weinig doelgericht, concreet en duidelijk voor alle teamleden en sturen slechts gedeeltelijk de onderwijsleerpraktijk aan. Deze scholen geven veel autonomie aan de vakgroepen en de leraren om de lespraktijk vorm te geven. Het gebrek aan pedagogisch-didactische sturing en opvolging vertaalt zich in een wisselende aanpak op de klasvloer. Onder meer de afstemming op het gevalideerd doelenkader, de instructie, effectieve feedback, de leerlingenevaluatie of de brede basiszorg worden leraarafhankelijk ingevuld. Samenwerking en autonomie zijn er onvoldoende in balans. Deze scholen ondersteunen de teamleden in beperkte mate. Ze volgen de implementatie van maatregelen en afspraken te weinig op. Ze kunnen de effecten ervan op leerlingen-, klas- en schoolniveau ook nog meer in rekening brengen. Een aantal scholen stimuleert professionalisering, maar de professionalisering is er soms nog onvoldoende gericht op welgekozen schoolprioriteiten of op de behoeften van individuele leraren.

In zeven scholen (21,2 %) komt het onderwijskundig beleid tegemoet aan de verwachting. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk. Ze geven de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering over het algemeen vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op schoolniveau, deelteamniveau en individueel niveau. Ook in deze scholen krijgen de vakgroepen soms een grote autonomie bij de concretisering van afspraken, maar is er over het algemeen een duidelijkere pedagogisch-didactische aansturing en opvolging. Deze scholen ondersteunen de teamleden via een doelgericht professionaliseringsbeleid. Naast een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding, vermelden de verslagen ook coachende activiteiten zoals de organisatie van klasbezoeken en een consequente uitrol van functioneringsgesprekken. In sommige scholen is het geven van individuele feedback aan teamleden nog een verbeterpunt. Taken en verantwoordelijkheden zijn er over het algemeen duidelijk en billijk verdeeld, meer continuïteit in de opdrachten kan het onderwijskundig beleid op deelteamniveau soms nog versterken.

4.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs tot op de klasvloer?

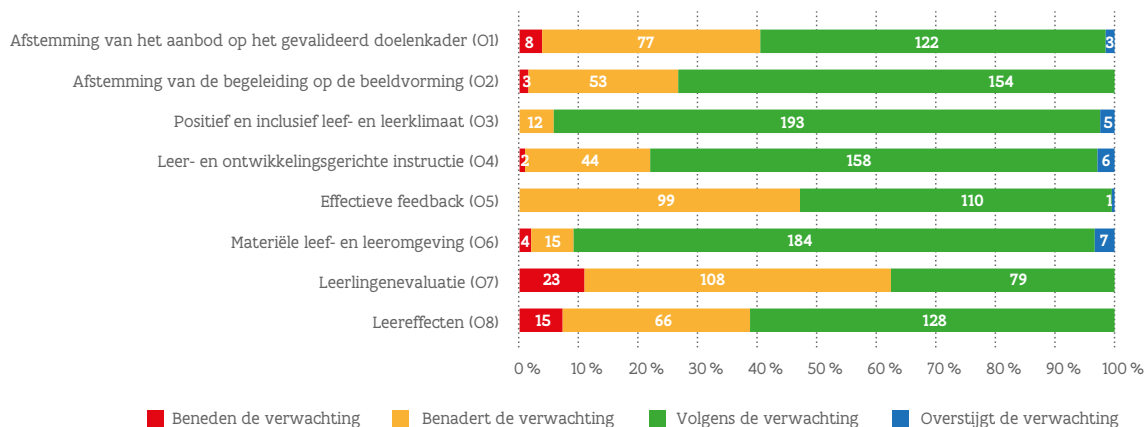
In het gewoon secundair onderwijs werden 212 onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk uitgevoerd, verspreid over verschillende vakken en structuuronderdelen. Dat gebeurde aan de hand van acht ontwikkelingsschalen.

	<p>Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (O1)</p> <p>De leraren bieden de doelen van het gevalideerd doelenkader evenwichtig aan. Het aanbod is nagenoeg volledig en gericht op een brede harmonische vorming.</p>
	<p>Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)</p> <p>De leraren vormen zich een actueel beeld over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de leerlingen. Met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum baseren de leraren op die beeldvorming haalbare en uitdagende doelen en een begeleiding volgens het zorgcontinuüm. De leraren volgen de effecten van de begeleiding op en sturen bij waar nodig.</p>
	<p>Positief en inclusief leef- en leerklimaat (O3)</p> <p>De leraren creëren een positief en inclusief leef- en leerklimaat waarin alle leerlingen zich thuis voelen. Naarmate de nood aan een passende begeleiding stijgt, realiseren de leraren de afgesproken maatregelen op maat van de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. Ze voeren die maatregelen consequent en planmatig uit. De leraren maximaliseren de tijd om te leren.</p>
	<p>Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)</p> <p>De leraren ondersteunen het leren. De instructie is geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkellend. De leraren besteden aandacht aan de samenhang van het aanbod en aan metacognitieve vaardigheden.</p>
	<p>Effectieve feedback (O5)</p> <p>De leraren geven geregeld effectieve feedback met het oog op de vooruitgang van de leerlingen in het leer- en ontwikkelingsproces. Daarbij vertrekken ze vanuit de doelen en de leerervaringen van de leerlingen. De feedback is zowel op het product als op het proces en de zelfregulatie gericht. De feedback is duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen.</p>
	<p>Materiële leef- en leeromgeving (O6)</p> <p>De leraren beschikken over de ontwikkelingsmaterialen, de leermiddelen en de infrastructuur om de doelen van het gevalideerd doelenkader te bereiken. De ontwikkelingsmaterialen, de leermiddelen en de infrastructuur zijn actueel, veilig en aangepast aan de leer- en ontwikkelingsbehoeften van alle leerlingen. De leraren zetten de beschikbare uitrusting efficiënt in. Het fysiek comfort ondersteunt het leren en onderwijzen.</p>
	<p>Leerlingevaluatie (O7)</p> <p>De evaluatie is representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod. De evaluatie is geïntegreerd in het onderwijsleerproces, transparant, betrouwbaar, fair en breed. De leraren betrekken de leerlingen bij de evaluatie.</p>
	<p>Leereffecten (O8)</p> <p>De leerprestaties en de studievoortgang tonen aan dat de leerlingen minstens de doelen van het gevalideerd doelenkader bereiken.</p>

Figuur 31: Ontwikkelingsschalen kwaliteitsontwikkeling secundair onderwijs met omschrijving 'volgens verwachting' (2021-2022).

4.4.1 Algemene resultaten

In meer dan negen op tien van de onderzoeken onderwijsleerpraktijk komen het *leef- en leerklimaat* (94,3 %) en de *materiële leef- en leeromgeving* (91 %) tegemoet aan de verwachting. In ongeveer acht op tien onderzoeken (78,1 %) is de *leer- en ontwikkelingsgerichte instructie* kwaliteitsvol. De afstemming van de begeleiding op de beeldvorming voldoet in iets meer dan zeven op tien van de onderzoeken (73,3 %). In ongeveer zes op tien onderzoeken sporen de *leereffecten* (61,2 %) en de *afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader* (59,5 %) met de verwachting. In vijf op tien onderzoeken geven leraren *effectieve feedback* (52,9 %). In minder dan vier op tien onderzoeken verloopt de *leerlingenevaluatie* kwaliteitsvol (37,6 %).



Figuur 32: Onderwijsleerpraktijk in het gewoon secundair onderwijs (2021-2022).

4.4.2 Resultaten voor de verschillende onderwijsvormen

In het schooljaar 2021-2022 werd er omwille van de modernisering niet doorgelicht in de eerste graad secundair onderwijs. Er gebeurden wel try-outs modernisering so (zie deel 3). In 24 scholen werden er vakken(clusters) van het algemeen secundair onderwijs (aso) doorgelicht, in 23 scholen vakken(clusters) van het technisch secundair onderwijs (tso) en in 17 scholen vakken(clusters) in het beroepssecundair onderwijs (bso). Voor het kunstsecundair onderwijs (kso) werd de onderwijsleerpraktijk slechts in twee scholen doorgelicht. Het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso) kwam in 2021-2022 eenmaal aan bod: er werd één centrum voor leren en werken doorgelicht. Daarom presenteren we in de grafiek hieronder enkel de resultaten voor het algemeen (aso), technisch (tso) en beroepssecundair (bso) onderwijs. Ook de twee onderzoeken duaal leren die plaatsvonden in het bso en waarvoor aangepaste ontwikkelingsschalen werden gebruikt, nemen we niet op.

De resultaten voor de verschillende onderwijsvormen vertonen grotendeels dezelfde patronen voor de *afstemming op het gevalideerd doelenkader* (tussen de 55,3 en 61,9 % volgens verwachting), de *leer- en ontwikkelingsgerichte instructie* (tussen de 76,3 en 79,4 % volgens verwachting) en het *leer- en leerklimaat* (tussen de 92,1 en 95,2 % volgens verwachting). Wat de *materiële leef- en leeromgeving* betreft voldoen 84,2 % van de onderzoeken bso, 91,1 % van de onderzoeken aso en 98,4 % van de onderzoeken tso aan de verwachting.

De *leerlingenevaluatie* komt in de onderzoeken bso (18,4 % volgens de verwachting) minder tegemoet aan de verwachting dan in de onderzoeken tso (31,7 %), die het op hun beurt minder goed doen dan de onderzoeken in het aso (50,5 %). Voor de *leereffecten* zien we een vergelijkbaar maar minder uitgesproken beeld met 52,6 % van de onderzoeken volgens de verwachting in het bso, 58,7 % volgens de verwachting in het tso en 65,3 % volgens de verwachting in het aso. Op vlak van *effectieve feedback* zijn de resultaten voor het bso (31,6 % volgens verwachting) minder goed dan deze voor het aso (54,5 %) en het tso (58,7 %). Op vlak van *beeldvorming en begeleiding* is het beeld zowel voor het bso (63,2 % volgens verwachting) als voor het tso (65,1 %) minder positief dan voor het aso (82,2 %).

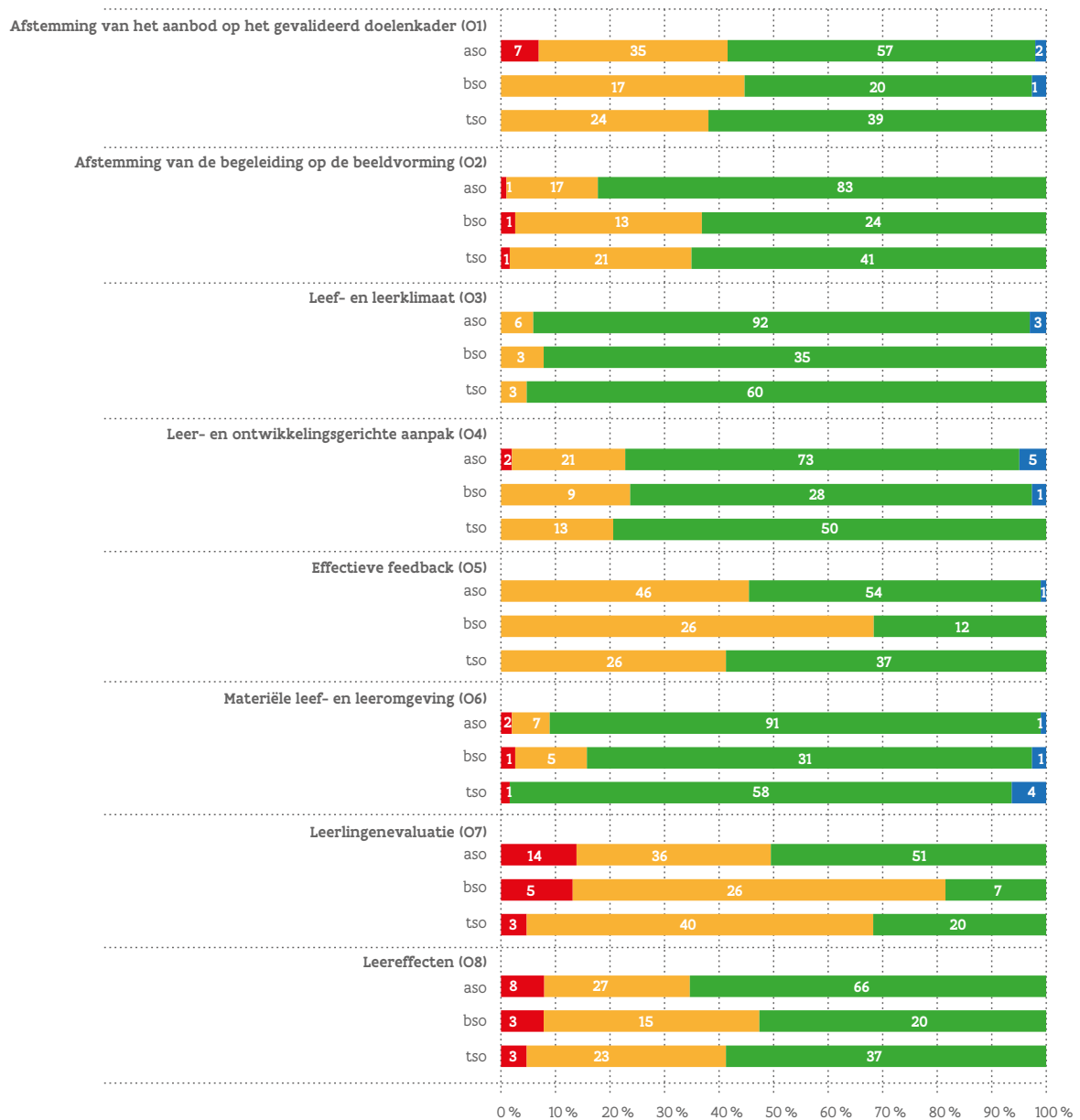
Voor de ontwikkelingsschalen waarbij het percentage inschalingen volgens en overstijgt de verwachting²⁵ voor de verschillende onderwijsvormen uiteenloopt, gingen we aan de hand van proportietoetsen na of de verschillen statistisch significant zijn. Voor de beeldvorming en de begeleiding en voor de leerlingenevaluatie zijn de resultaten voor de onderzoeken in het bso en tso significant minder goed dan voor het aso. Op het vlak van effectieve feedback zijn de resultaten voor de onderzoeken in het schooljaar 2021-2022 in het bso significant minder goed dan in het aso en het tso.

²⁵ We namen beide ontwikkelingsniveaus samen voor het uitvoeren van de toets.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS

Voor de andere ontwikkelingsschalen zijn de verschillen niet uitgesproken genoeg om rekening houdend met de steekproefgrootte significant te zijn²⁶.



Figuur 33: Onderwijsleerpraktijk in aso, bso en tso (2021-2022).

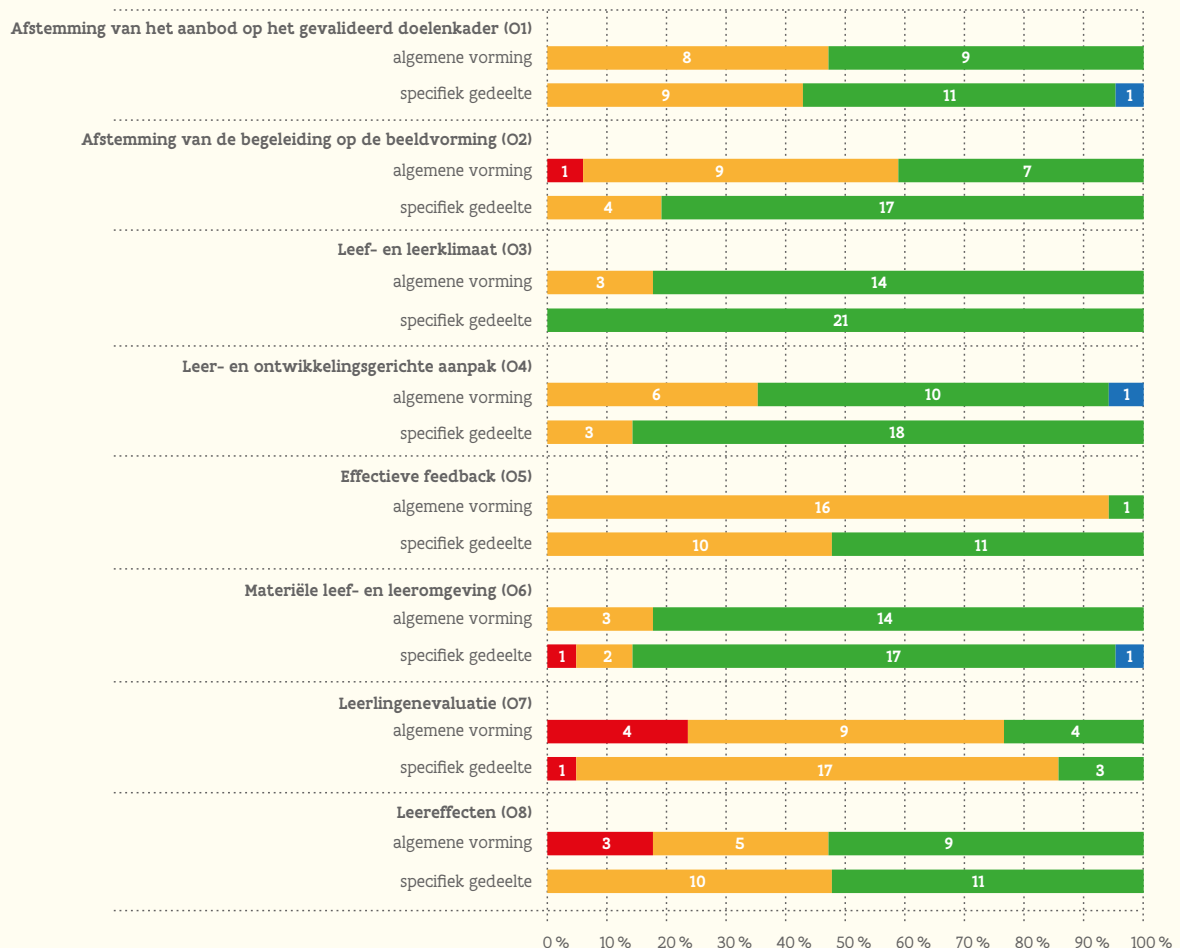
De verschillen tussen de onderwijsvormen zijn zonder twijfel te wijten aan een complex samenspel van factoren. De focusgroep secundair onderwijs geeft als mogelijke oorzaken aan dat het beroeps- (en technisch) onderwijs voor grotere uitdagingen staat. Pijnpunten zijn er misschien zichtbaarder omwille van het meer heterogene leerlingenpubliek dat meer moeilijkheden heeft met een eenzijdig kennisgerichte aanpak en dat om meer afstemming van de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie en de begeleiding op de beeldvorming vraagt.

In deze Onderwijsspiegel zoomen we verder in op de resultaten voor het voltijds beroepssecundair onderwijs. Gezien de beperkte steekproef zijn deze resultaten niet zonder meer representatief voor het Vlaamse onderwijsveld. Ze kunnen wel indicaties geven over en een hefboom zijn voor de ontwikkeling van de onderwijskwaliteit, ook buiten het beroeps-onderwijs.

26 Ook in de schooljaren 2018-2019 en 2019-2020 waren er kwaliteitsverschillen zichtbaar tussen de verschillende onderwijsvormen. Als we dit op niveau van de tekorten, ontwikkelkansen en sterktes bekijken, dan leidden de onderzoeken in het aso in de schooljaren 2018-2019 en 2019-2020 tot beduidend meer sterktes dan in het bso en het tso. In het schooljaar 2021-2022 is enkel het verschil tussen het aso en het bso significant.

Focus op de onderwijsleerpraktijk in het voltijds beroepssecundair onderwijs

De algemene vorming werd aan de hand van zeventien onderzoeken in twaalf scholen onderzocht, het specifiek gedeelte aan de hand van 21 onderzoeken in veertien scholen. Wat de algemene vorming betreft onderzochten de inspectie-teams project algemene vakken (PAV) tienmaal, Engels viermaal, Frans tweemaal en Nederlands eenmaal. Het specifieke gedeelte (of onderdelen ervan) onderzochten inspectieteams elfmaal binnen de zachte sector, zevenmaal binnen de harde sector, tweemaal binnen het studiegebied economie, handel en informatica en eenmaal binnen de wetenschappen (land- en tuinbouw).



Figuur 34: Onderwijsleerpraktijk algemene vorming en specifiek gedeelte in het bso (2021-2022).



Afstemming op het gevalideerd doelenkader (O1)

Weerkerende elementen

- Bied de doelen evenwichtig en volledig aan.
- Houd rekening met het verwachte beheersingsniveau.
- Zorg voor een functionele en gevarieerde invulling van het aanbod algemene vorming.
- Stem voor het specifieke gedeelte stage-activiteiten en werkplekleren af op de doelen.
- Zet in op het geïntegreerde karakter van het aanbod binnen de zachte sector.


1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS

De afstemming op het gevalideerd doelenkader benadert de verwachting in zeventien van de 38 onderzoeken, waarbij er geen grote verschillen zichtbaar zijn tussen de algemene vorming en het specifieke gedeelte. Het aanbod spoort in deze onderzoeken gedeeltelijk met het gevalideerd doelenkader. De volledigheid en het evenwicht van het aanbod zijn nog werkpunten. Het aanbod voor de algemene vorming is te weinig doelgericht, bestrijkt niet evenwichtig de domeinen, strookt niet met het verwachte beheersingsniveau en/of krijgt een te weinig functionele en gevarieerde invulling. Voor de specifieke vorming zijn het evenwicht, de volledigheid en het beheersingsniveau van het aanbod eveneens werkpunten. Leraren kunnen bovendien de afstemming van de stage-activiteiten en het werkplekleren op de doelen nog versterken. Voor de zachte sector komt het geïntegreerde karakter van het aanbod als werkpunt naar voren.

In twintig onderzoeken komt de afstemming op het gevalideerd doelenkader tegemoet aan de verwachting. De leraren bieden de doelen van het gevalideerd doelenkader evenwichtig aan. Het aanbod is nagenoeg volledig en gericht op een brede harmonische vorming.

Eén onderzoek mondt uit in een voorbeeld van goede praktijk.



De leraren bieden de doelen van het gevalideerd doelenkader evenwichtig aan. Het aanbod is nagenoeg volledig en wordt grotendeels gerealiseerd binnen de context van een leerwinkel die alle leerlingen in één gemeenschappelijk project verbindt. De voornamelijk kennisgerichte leerplannen worden daardoor op een competentiegerichte manier vormgegeven. Ook zorgt deze aanpak ervoor dat de brede en harmonische vorming op een uitzonderlijke manier versterkt wordt. Zo werkt men niet alleen aan de onderwijsdoelen maar tegelijk ook aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerling.



Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)

Weerkerende elementen

- Zorg voor voldoende zicht op de leervorderingen van leerlingen.
- Ga in interactie met leerlingen, ouders en externe partners in functie van de beeldvorming en begeleiding.
- Analyseer en benut de beeldvorming bij de vormgeving van de begeleiding.
- Stel uitdagende doelen afgestemd op de voorkennis van leerlingen.
- Differentieer en remedieer planmatig en doelgericht.
- Volg de effecten van acties en maatregelen op en implementeer doeltreffende acties en maatregelen in de brede basiszorg.

De afstemming van de begeleiding op de beeldvorming verloopt in de uitgevoerde onderzoeken minder goed voor de algemene vorming dan voor de beroepsgerichte vorming.

Eenmaal scoren de beeldvorming en begeleiding voor de **algemene vorming** beneden de verwachting. In negen onderzoeken van de algemene vorming benaderen de beeldvorming en de begeleiding de verwachting. Leraren hebben er een globaal of intuïtief zicht op de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en/of de behoeften van de leerlingen. Een evaluatiepraktijk die onvoldoende spoort met het gevalideerd doelenkader en het aanbod maakt dit zicht onvolledig. In vele gevallen laten de leraren er kansen liggen om vanuit voldoende hoge verwachtingen uitdagende doelen te stellen en daarbij rekening te houden met de al aanwezige competenties en voorkennis bij de leerlingen. Doelgerichte differentiatie en remediëring worden beperkt en leraarafhankelijk ingezet in het onderwijsleerproces. De opvolging van de effecten en de bijsturing van de begeleiding vormen er bijgevolg een algemeen werkpunt.

In zes onderzoeken van de algemene vorming komt de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming tegemoet aan de verwachting. De leraren vormen zich er een actueel beeld over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de leerlingen. Ze doen dat aan de hand van observatie- en evaluatiegegevens en in interactie met de leerlingen. Met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum baseren de leraren op die beeldvorming haalbare en uitdagende doelen en een begeleiding volgens het zorgcontinuüm. De leraren volgen de effecten van de begeleiding doorgaans op en sturen bij waar nodig, al is dit soms nog een werkpunt. Veelal implementeren de leraren, waar zinvol, de doeltreffende maatregelen in de brede basiszorg.

Wat het **specifieke gedeelte** betreft benaderen vier onderzoeken de verwachting voor de beeldvorming en begeleiding, terwijl zeventien onderzoeken hieraan tegemoetkomen.

De leraren in de eerste vier onderzoeken leveren inspanningen om zich een actueel beeld te vormen over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de leerlingen. Ze laten echter kansen liggen om die beeldvorming samen te leggen en op basis daarvan gerichte en uitdagende doelen te stellen en de begeleiding vorm te geven. De leraren stemmen het onderwijsleerproces beperkt af op verschillen tussen de leerlingen. De opvolging van de effecten en de eventuele bijsturing van de begeleiding vormen een werkpunt.

In zeventien onderzoeken vormen de leraren zich een actueel beeld over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de leerlingen. Soms vermelden de verslagen dat dit in interactie met de leerlingen, ouders of externe partners gebeurt. Op die beeldvorming baseren de leraren haalbare en veelal voldoende uitdagende doelen. De leraren stemmen er het onderwijsleerproces over het algemeen af op verschillen tussen leerlingen, bijvoorbeeld via een intensieve inscholing voor nieuwe leerlingen terwijl andere leerlingen hun competenties bijschaven in een vervolgstage, of via keuzeopties die de leerlingen stimuleren hun verdere onderwijsloopbaan vorm te geven of bij te sturen. Soms kunnen de leraren meer rekening houden met de sterktes van de leerlingen en vormt het nog een uitdaging om voor alle leerlingen voldoende hoge verwachtingen te stellen afgestemd op hun zone van naaste ontwikkeling. Meer uitdagende doelen kunnen de creativiteit, de verantwoordelijkheid en het zelfstandig werken dan nog stimuleren. De leraren bieden er gerichte ondersteuning en remediëring op maat. De leraren volgen over het algemeen de effecten van de begeleiding op en sturen bij waar nodig, hoewel dit in sommige onderzoeken nog een groeikans blijft.



Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)

Weerkerende elementen

- Expliciteer leerdoelen en succescriteria.
- Maak gebruik van gevarieerde inhoud, contexten en groeperingsvormen.
- Voorzie in de nodige ruimte voor het inoefenen van school- en vaktaal.
- Heb oog voor de verticale en horizontale samenhang.
- Zet in op probleemoplossend denken en zelfsturing.

De leer- en ontwikkelingsgerichte instructie is vaker een aandachtspunt in de onderzoeken van de algemene vorming dan van de beroepsgerichte vorming.

In zes onderzoeken van de **algemene vorming** benadert de instructie de verwachting. De leraren leveren er inspanningen om het leren te ondersteunen. Ze laten echter nog kansen liggen om de instructie geleidelijk, activerend, betekenisvol en/of taalontwikkend te maken. Zo sluiten de leraren te weinig aan bij de voorkennis van leerlingen, expliciteren ze de leerdoelen en succescriteria niet en/of kiezen ze leeractiviteiten die beperkt gevarieerd zijn op het vlak van inhoud, contexten en groeperingsvormen en waarbij invuldidactiek soms overheerst. De aandacht voor de horizontale en verticale samenhang van het aanbod en voor metacognitieve vaardigheden is er een werkpunt. De leraren kunnen de zelfredzaamheid van de leerlingen nog versterken door hen bewuster strategieën te leren inzetten om hun leerproces (bijvoorbeeld op het vlak van taalverwerving) te monitoren en te evalueren.

In tien onderzoeken van de algemene vorming is de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie volgens de verwachting. Soms is het onderwijs evenwel nog beperkt activerend en is er nog te weinig aandacht voor probleemoplossend denken en zelfsturing.

In één onderzoek is de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie een voorbeeld van goede praktijk.



De leraren ondersteunen het leren. De kwaliteit van de instructie is uitmuntend. Ze is steeds geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkend. De leraren sluiten geregeld aan bij de actualiteit en de interesses en de leef- en beleevingswereld van de leerlingen. De leraren besteden aandacht aan de samenhang van het aanbod en aan metacognitieve vaardigheden. De manier waarop de leraren de instructie vormgeven, consequent inspelen op de reeds aanwezige kennis van de wereld over de aangebrachte onderwerpen, en de instructie steeds logisch en stapsgewijs opbouwen, is een voorbeeld van goede praktijk.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS

De leer- en ontwikkelingsgerichte instructie benadert de verwachting in drie onderzoeken van het **specifieke gedeelte**, in achttien onderzoeken komt ze eraan tegemoet. In onderzoeken die de verwachting benaderen, leveren de leraren inspanningen om het leren te ondersteunen. Ze laten echter nog kansen liggen om de instructie geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkellend te maken. De leeractiviteiten zijn er nog weinig gevarieerd op vlak van inhoud, contexten en groeperingsvormen en sluiten weinig aan bij de leefwereld van de jongeren. De aandacht voor de samenhang van het aanbod en voor metacognitieve vaardigheden is een werkpunt.

In de achttien overige onderzoeken is de instructie meestal geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkellend. Het helder formuleren van leerdoelen en het ruimte maken voor het inoefenen van vak- en schooltaal binnen een betekenisvolle context is echter in sommige scholen nog een verbeterpunt. De leraren zetten over het algemeen sterk in op de samenhang van het aanbod (tussen technische en praktische vakken, werkplekleren en stages). Soms vormt de horizontale of verticale samenhang echter nog een werkpunt. Het stimuleren van de leerlingen om te reflecteren over hun leerproces, het aanbieden van strategieën die het leren, het probleemoplossend denken en de zelfsturing bevorderen en het geven van ruimte voor experiment en zelfontdekkend leren is in sommige scholen sterk uitgebouwd, maar in vele gevallen nog een groeikans.



Effectieve feedback (O5)

Weerkerende elementen

- Geef feedback vanuit de doelen en gericht op volgende stappen.
- Geef feedback op aspecten waar de leerling invloed op heeft, liever dan op de persoon.
- Bewaak het ontwikkelingsgerichte karakter van eventuele schriftelijke feedback.

Het geven van effectieve feedback is onvoldoende kwaliteitsvol in zo goed als alle uitgevoerde onderzoeken van de algemene vorming en in ongeveer de helft van de onderzoeken van de specifieke vorming.

De feedback benadert de verwachting in zestien van de zeventien onderzoeken van de **algemene vorming**. De leraren geven voornamelijk feedback gericht op de persoon en het product en weinig op het proces en de zelfregulatie. Feedback is er vooral gericht op de voorbije stappen in het leerproces. Leraren formuleren de feedback nog te weinig vanuit doelen en succescriteria (feed-up) en met oog voor de volgende stappen in het leerproces (feed-forward). De feedback is er niet altijd volledig duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend. De feedback past meestal maar niet altijd binnen een klimaat van veiligheid en vertrouwen. Leraren laten er kansen liggen om systematisch effectieve feedback te geven ingebed in het onderwijsleerproces.

Voor het **specifieke gedeelte** benadert de effectiviteit van de feedback in tien gevallen de verwachting, in elf gevallen komt ze eraan tegemoet. Als de feedback de verwachting benadert, lezen we dezelfde aandachtspunten als hierboven. Specifiek wordt er nog vermeld dat schriftelijke feedback er meer ontwikkelingsgericht geformuleerd kan worden. Leraren kunnen over het algemeen de leerlingen nog meer betrekken en verantwoordelijkheid geven om te groeien in hun leer- en ontwikkelingsproces, dit kan door het geven van feedback gericht op het proces en de zelfregulatie.

Als de feedback tegemoetkomt aan de verwachting vertrekt ze vanuit de leerervaringen van de leerlingen en is ze op het product, het proces en meestal ook op de zelfregulatie gericht. Aandachtspunten zijn ook hier soms het expliciteren van doelen en het reflecteren over de volgende stappen in het leerproces, in andere scholen is dit een sterkte. Zo wordt in een school bijvoorbeeld de zelfevaluatie van de leerlingen op het einde van elke opdracht actief gebruikt door de leraar om in gesprek te gaan met de leerling en feedback te geven over de opdracht en over de doelen.

Enkele onderzoeken vermelden ook als een sterkte dat de feedback op de stage wordt gegeven in samenspraak tussen de betrokken partijen en dat die de link legt tussen leren op school en leren op de werkplek.



Leerlingenevaluatie (O7)

Weerkerende elementen

- Stem de evaluatie af op het gevalideerd doelenkader.
- Zorg voor een transparante, betrouwbare, faire en brede evaluatie.
- Bed de evaluatie systematisch in in het onderwijsleerproces.
- Betrek de leerlingen bij de evaluatie.

De *leerlingenevaluatie* komt slechts in een beperkt aantal onderzoeken tegemoet aan de verwachting.

Voor de **algemene vorming** scoort ze vier maal beneden de verwachting. De evaluatie is dan niet representatief voor het gevalideerd doelenkader: ze spoort er nauwelijks mee of er is geen evenwichtige evaluatie die de verschillende domeinen bestrijkt. De evaluatie is er niet geïntegreerd in het onderwijsleerproces en onvoldoende transparant, betrouwbaar, fair en breed. De resultaten reflecteren onvoldoende of de leerlingen de doelen bereiken.

In negen onderzoeken van de algemene vorming benadert de evaluatiepraktijk de verwachting. De evaluatie is er beperkt representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod. De volledigheid, het evenwicht of het beheersingsniveau zijn nog werkpunten. De leraren laten nog kansen liggen om de evaluatie in te bedden in het onderwijsleerproces en om te komen tot een transparante, betrouwbare, faire en brede evaluatie. Het hanteren van objectieve en eenduidige beoordelingscriteria kan er vaak nog beter, wat de betrouwbaarheid van de evaluatie bedreigt. De betrokkenheid van de leerlingen bij de evaluatie blijft vaak nog beperkt. De leraren stemmen er het onderwijsleerproces weinig af op de resultaten van de evaluatie door bijvoorbeeld de eigen praktijk bij te sturen of door leerlingen te laten leren uit hun fouten.

In vier onderzoeken van de algemene vorming komt de evaluatie tegemoet aan de verwachting: de evaluatie is er representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod. De evaluatie is voor deze onderzoeken geïntegreerd in het onderwijsleerproces, transparant, betrouwbaar, fair en breed. De leraren hanteren objectieve en eenduidige beoordelingscriteria, maar het is soms nog een aandachtspunt om die gelijkgericht toe te passen. De leraren betrekken er doorgaans de leerlingen bij de evaluatie.

Wat het **specifiek gedeelte** betreft voldoet de leerlingenevaluatie eenmaal niet aan de verwachting, zeventien maal benadert ze de verwachting en driemaal komt ze eraan tegemoet. In het onderzoek waar de evaluatie niet aan de verwachting voldoet is de evaluatiepraktijk niet afgestemd op het gevalideerd doelenkader.

Waar de evaluatiepraktijk de verwachting benadert zien we dat de evaluatie vaak niet voldoende representatief en ingebed is in het onderwijsleerproces. Concreter is de evaluatie er soms nog te eenzijdig gericht op een contextloze reproductie van kennis. Het geïntegreerd bevragen van leerstof op het verwachte beheersingsniveau is nog een werkpunt in de zachte sector. Leraren harde sector kunnen nog meer inzetten op een doelmatige evaluatie van vaardigheden. Duidelijke beoordelingscriteria ontbreken regelmatig en leerlingen kunnen nog meer betrokken worden bij het evaluatieproces. De evaluatie van de leerlingenstage of de geïntegreerde proef verloopt in wisselende mate afgestemd op het gevalideerd doelenkader en in samenspraak met de stagementor.

Meer info over de algemene vorming?

Bekijk de resultaten van de *peiling PAV*²⁷ in de derde graad bso van 2021 of maak kennis met de *webinars*²⁸ die het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen naar aanleiding hiervan organiseerde.

²⁷ <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/peiling-pav>

²⁸ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLZhPB3D6Lu-35ZU6cBZIXTGoo24fSwxIo>



4.4.3 Resultaten voor de verschillende vakkenclusters

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 vakkenclusters. Grafiek 35 geeft een overzicht van de inschalingen voor de verschillende ontwikkelingsschalen per vakgebied, over de verschillende onderwijsvormen heen. De onderzochte vakken zijn in verschillende vakgebieden of clusters gebundeld. De clustering van de vakken en hoe vaak en in hoeveel scholen deze werden doorgelicht, staan in onderstaande figuur²⁹.

Cluster	Aantal onderzoeken	Aantal scholen
Cultuur- en gedragswetenschappen	11	6
Economie en organisatie en informatica	30	17
Engels	20	16
Frans	17	14
Geschiedenis	8	7
Harde sector: bouw, hout, koeling en warmte, mechanica-elektricititeit, techniek	16	8
Klassieke talen	4	2
Lichamelijke opvoeding en sport	8	5
Muzische vakken: muzikale opvoeding, plastische opvoeding, beeldende en architecturale kunsten	3	2
Nederlands	19	11
Overige vakken	4	3
Project algemene vakken (PAV)	12	7
Wetenschappen: (toegepaste) biologie, (toegepaste) chemie, fysica, natuurwetenschappen, aardrijkskunde en enkele onderzoeken in het studiegebied land- en tuinbouw	19	11
Wiskunde	26	15
Zachte sector: lichaamsverzorging, mode, personenzorg, voeding en horeca	15	11
Totaal	212	33

Figuur 35: Clustering van de vakken in het gewoon secundair onderwijs met vermelding van het aantal onderzoeken en scholen waarin het vak werd onderzocht (2021-2022).

Enkel de clusters waarin minstens tien onderzoeken zijn uitgevoerd, zijn verwerkt in figuur 35. Het gaat over 183 van de 212 onderzoeken. De diversiteit aan doelen binnen de vakgebieden of clusters is vaak zeer groot. Deze context en de beperkte grootte van de steekproef manen aan tot voorzichtigheid bij het interpreteren van de resultaten. Voor het merendeel van de ontwikkelingsschalen variëren de resultaten voor de verschillende vakkenclusters sterk van schooljaar tot schooljaar. Hieronder geven we niettemin een overzicht met de opvallendste vaststellingen.



Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (O1)

Wat de afstemming van het aanbod op het doelenkader betreft is er weinig variatie zichtbaar tussen de vakkenclusters. De afstemming op de doelen vormt een aandachtspunt in iets meer dan vier op tien onderzoeken. Voor de onderzoeken van wiskunde zijn de resultaten iets beter.

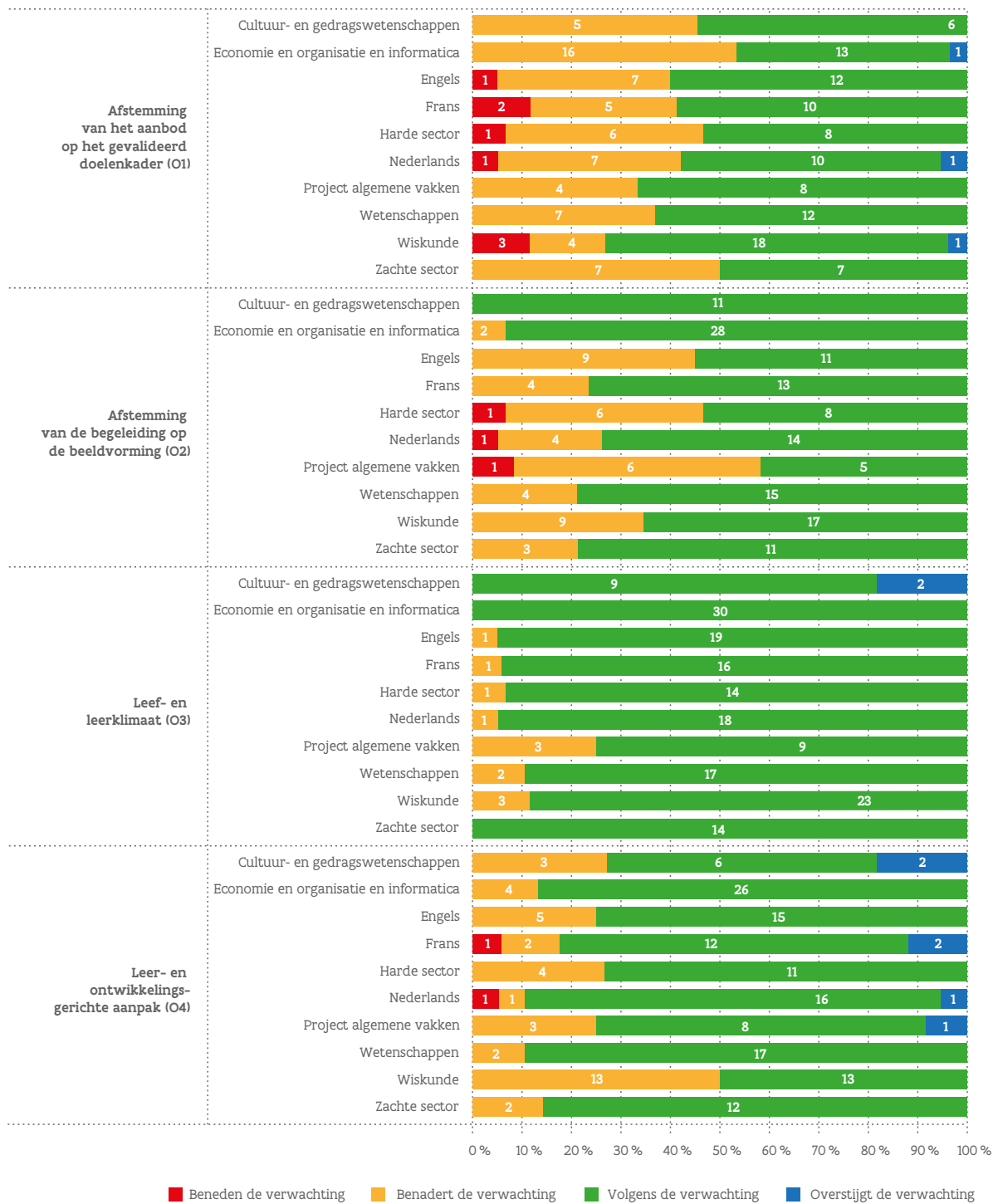
²⁹ De twee duale opleidingen die in bso werden doorgelicht worden in deze tabel opgenomen. Omdat dit gebeurde aan de hand van aangepaste ontwikkelingsschalen, komen ze in figuur 37 niet aan bod.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS

	Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2) De afstemming van de begeleiding op de beeldvorming vertoont een gemiddeld positiever (73,3 % volgens verwachting), maar meer gevarieerd beeld met uitschieters naar beneden voor PAV, de harde sector en Engels. Ook wiskunde doet het wat minder goed. Voor de onderzoeken binnen het vakgebied economie, handel en informatica is het beeld positief, net zoals voor cultuur en gedragswetenschappen.
	Positief en inclusief leef- en leerklimaat (O3) Het leef- en leerklimaat is algemeen zeer goed in de onderzoeken met enige nuance voor PAV.
	Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4) Voor de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie is het beeld vrij positief behalve voor de onderzoeken die werden uitgevoerd binnen het vakgebied wiskunde.
	Effectieve feedback (O5) De kwaliteit van de feedback is in het algemeen nog vatbaar voor verbetering. In de onderzoeken van PAV en Nederlands, Engels, Frans en harde sector is dit het meest zichtbaar.
	Materiële leef- en leeromgeving (O6) De materiële leef- en leeromgeving blijkt in de meeste onderzoeken van voldoende kwaliteit. Binnen enkele onderzoeken PAV komen er wel verbeterpunten naar boven. Er zijn ook beperkte signalen voor wetenschappen en zachte sector.
	Leerlingevaluatie (O7) De leerlingevaluatie is in de meerderheid van de onderzoeken voor zo goed als alle vakkenclusters onvoldoende kwaliteitsvol. Voor de onderzoeken binnen de vakgebieden Nederlands, de harde sector, de zachte sector en PAV is dit uitgesprokener het geval.
	Leereffecten (O8) In vier op tien onderzoeken zijn de leereffecten niet volgens de verwachting. Er is een eerder beperkte variatie tussen de vakkenclusters met minder goede leereffecten voor de onderzoeken van wiskunde, Frans, de harde sector, de zachte sector en PAV.

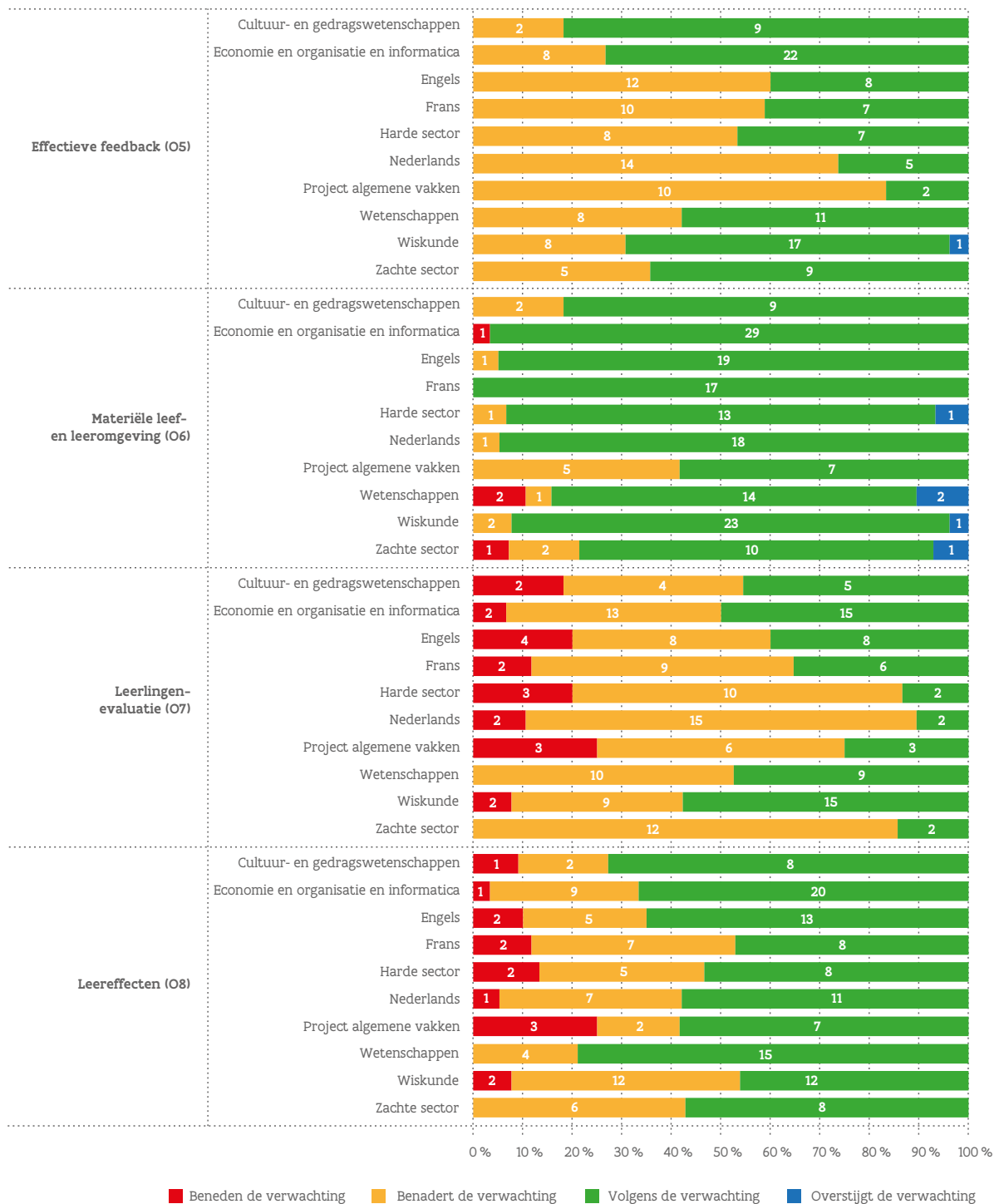
Figuur 36: Belangrijkste vaststellingen per ontwikkelingsschaal voor verschillende vakkenclusters (2021-2022).



Figuur 37: Onderwijsleerpraktijk in de verschillende vakkenclusters (2021-2022) - deel 1.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS

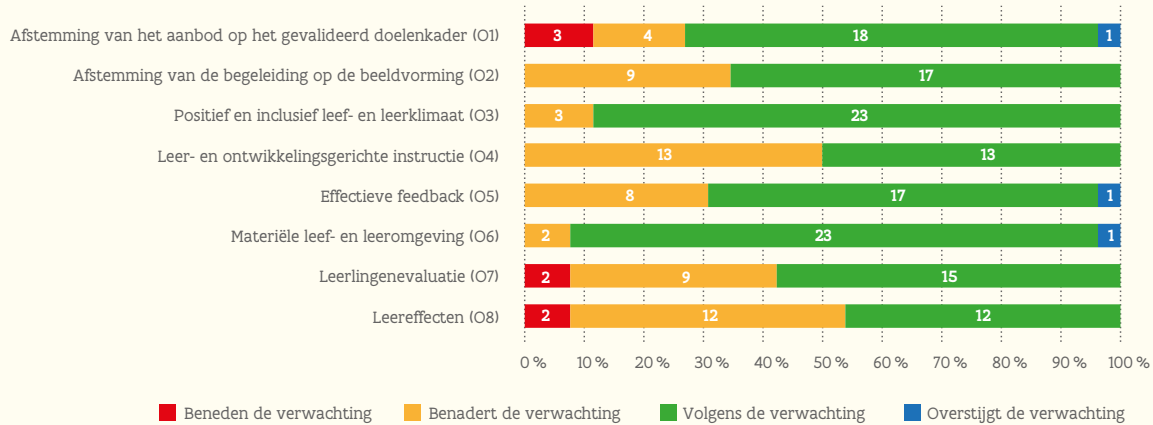


Figuur 37: Onderwijsleerpraktijk in de verschillende vakkenclusters (2021-2022) - deel 2.

Rekening houdend met het aantal keren dat een vakkencluster doorgelicht werd, in hoeveel scholen dat gebeurde en de spreiding van de inschalingen binnen deze vakkencluster zoomen we in deze Onderwijsspiegel verder in op de resultaten voor het vak wiskunde. Gezien het beperkt aantal doorlichtingen, zijn deze resultaten niet zonder meer representatief voor het Vlaamse onderwijsveld. Ze kunnen wel indicaties geven over en hefboomen bieden voor de ontwikkeling van de onderwijskwaliteit, ook buiten het vakgebied wiskunde.

Focus op de onderwijsleerpraktijk voor het vakgebied wiskunde

Inspectieteams onderzochten het vak wiskunde 26 maal: zestien maal in het algemeen secundair onderwijs (in elf scholen) en tienmaal in het technisch secundair onderwijs (in acht scholen).



Figuur 38: Onderwijsleerpraktijk voor het vakgebied wiskunde in de tweede en derde graad (2021-2022).



Afstemming op het gevalideerd doelenkader (O1)


Weerkerende elementen

- Bied de doelen evenwichtig en volledig aan.
- Houd rekening met het verwachte beheersingsniveau.
- Besteed voldoende aandacht aan de ontwikkeling van (probleemoplossende) vaardigheden.

De afstemming op het gevalideerd doelenkader is beneden de verwachting in drie scholen. In deze scholen is het aanbod onvoldoende gericht op het doelenkader en bestrijkt het niet alle clusters van doelen. De afstemming op het gevalideerd doelenkader benadert de verwachting in vier scholen. Ook in deze scholen zijn er werkpunten op vlak van de volledigheid en het evenwicht van het aanbod. De afstemming op het verwachte beheersingsniveau en voldoende aandacht voor (probleemoplossende, denk- en redeneer- en onderzoeks)vaardigheden zijn er aandachtspunten.

In achttien onderzoeken komt de afstemming op het gevalideerd doelenkader tegemoet aan de verwachting. De leraren in deze scholen bieden de doelen van het gevalideerd doelenkader over het algemeen evenwichtig aan. Het aanbod is er nagenoeg volledig en gericht op een brede harmonische vorming. Het evenwicht tussen kennis, vaardigheden en attitudes is er soms nog een groeikans. Vooral de probleemoplossende vaardigheid verdient meer aandacht in sommige scholen.

In één school vormt de afstemming van het aanbod op het doelenkader een voorbeeld van goede praktijk.



De leraren bieden de doelen van het gevalideerd doelenkader evenwichtig aan. Het aanbod is nagenoeg volledig en gericht op een brede harmonische vorming. De school differentieert structureel in het aanbod voor het vak wiskunde. Ze biedt doelen van een hoger verwerkingsniveau of een hogere moeilijkheidsgraad en bijkomende doelen aan. Dat aanbod is aangepast aan de doelgroep en heeft geen negatieve impact op de leereffecten met betrekking tot de doelen in het leerplan.



Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)

Weerkerende elementen

- Zorg voor een overzichtelijke en voldoende verfijnde beeldvorming.
- Werk aan een vlotte informatiedoorstroom, ook over de graden heen.
- Verzamel gegevens in interactie met leerlingen.
- Neem stimulerende, differentiërende en remediërende maatregelen afgestemd op de beeldvorming.
- Stel voldoende hoge verwachtingen, rekening houdend met de zone van naaste ontwikkeling.
- Stem het aanbod van bijkomende doelen af op de beeldvorming.
- Volg effecten gestructureerd op.

In negen onderzoeken benadert de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming de verwachting. Het is er nog een verbeterpunt om de verwachtingen af te stemmen op de zone van naaste ontwikkeling van iedere leerling rekening houdende met de leerbehoeften en de specifieke onderwijsbehoeften.

In zeventien onderzoeken komt de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming tegemoet aan de verwachting. Sterke punten die hier worden genoemd zijn: het verzamelen van gegevens in interactie met de leerlingen (bv. via coachingsgesprekken), een vlotte informatiedoorstroom binnen de graad en over de graden heen, een aanbod van bijkomende doelen afgestemd op de beeldvorming en voldoende differentiatie en uitdaging voor elke groep leerlingen.



Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)

Weerkerende elementen

- Maak gebruik van authentieke en realistische contexten.
- Zorg voor een activerend aanbod met afwisselende werkvormen.
- Bied leerlingen voldoende ruimte voor het inoefenen van school- en vaktaal.
- Zet in op taal-, denk- en redeneervaardigheden en probleemoplossend denken.
- Voorzie in ruimte voor zelfsturing.

In de helft van de onderzoeken benadert de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie de verwachting. In deze onderzoeken is de instructie nog te beperkt geleidelijk, activerend en/of betekenisvol. De instructie is er telkens te weinig taalontwikkend. De lessen kunnen er meer gericht worden op het gebruik van wiskunde- en schooltaal. Ook met de samenhang van het aanbod zijn er veelal problemen. In deze onderzoeken worden de metacognitieve vaardigheden telkens als een werkpunt benoemd. De leerlingen oefenen nog te weinig taal-, denk- en redeneervaardigheden en probleemoplossende vaardigheden in zinvolle, actuele en realistische contexten. Soms vermelden de verslagen dat leraren in nog meer ruimte voor zelfsturing kunnen voorzien.

In de andere dertien onderzoeken komt de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie tegemoet aan de verwachting. De leraren bieden er een ondersteuning van het leren die in sommige gevallen zeer effectief is. Tot de succesfactoren behoren een stapsgewijze en logische opbouw van de instructie, vertrekken van de voorkennis van leerlingen, een weloverwogen afwisseling van werkvormen (zoals kwaliteitsvolle onderwijsleergesprekken en begeleide individuele verwerkingsmomenten) en het gebruik van authentieke en realistische contexten. Deze leraren besteden meestal veel aandacht aan de metacognitieve vaardigheden. Ze bieden doelgerichte strategieën aan die het leren, het probleemoplossend denken en de zelfregulatie (zelfstandigheid, zelfsturing, zelfmanagement) bevorderen. Toch blijft dit in een aantal onderzoeken nog een groeikans. Het taalontwikkend aspect van de instructie is voor heel wat scholen een aandachtspunt.



Effectieve feedback (O5)

Weerkerende elementen

- Koppel feedback aan de doelen en het leerpad daartoe
- Besteed aandacht aan het wiskundig redeneerproces.
- Focus voldoende op feedback gericht op zelfregulatie.

In de acht onderzoeken wiskunde waar de feedback niet tegemoetkomt aan de verwachting, worden de volgende concrete verbeterpunten opgesomd: vertrekken vanuit de doelen en de te nemen stappen om deze te bereiken, vakinhoudelijk onderbouwde feedback geven op het proces en inzetten op zelfregulatie. Feedback is vaak nog te veel op het product gericht met onvoldoende aandacht voor de oorzaak van redeneer- of rekenfouten. De feedback is nog weinig afgestemd op zelfreflectie en zelfsturing door de leerling, wat vanzelfsprekend meer inhoudt dan de leerling aanmoedigen om meer te studeren.

Ook als de feedback aan de verwachting voldoet, is het soms nog een uitdaging om de feedback sterker te koppelen aan de doelen en aan het leerpad om die doelen te bereiken en de feedback meer op de zelfregulatie te richten. In andere onderzoeken is dit ingeburgerd.



Leerlingenevaluatie (O7)

Weerkerende elementen

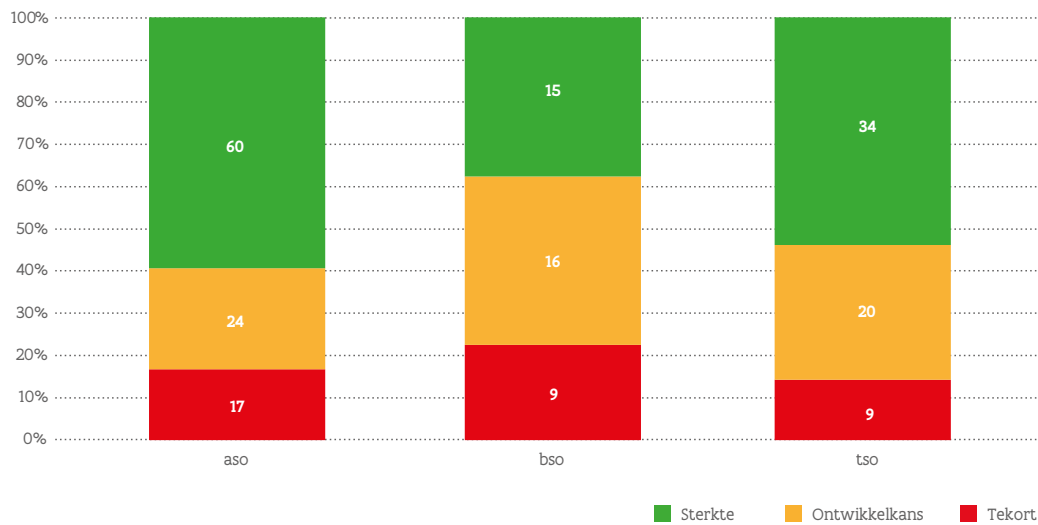
- Stem de evaluatie af op de doelen met aandacht voor vaardigheden.
- Zorg voor transparantie over en evenwicht tussen de basis- en bijkomende doelen.
- Verbreed de evaluatie via het gebruik van authentieke contexten.
- Beoordeel attitudes via waarneembaar gedrag.
- Bed de evaluatie in het onderwijsleerproces in.
- Gebruik duidelijke beoordelingscriteria.

In twee onderzoeken is de evaluatiepraktijk beneden de verwachting ingeschaald. De evaluatie bestrijkt er slechts een beperkt aantal doelen en spoort onvoldoende met het verwachte beheersingsniveau. De evaluatie van bijkomende doelen en verdieping heeft er een negatieve impact op de ontwikkeling van de leerlingen. Te veel vragen peilen naar kennisreproductie en de leraren schenken onvoldoende aandacht aan de evaluatie van de vaardigheden zoals de denk- en redeneervaardigheid en de probleemoplossende vaardigheid.

In negen onderzoeken benadert de evaluatiepraktijk de verwachting. De lacunes zijn er erg divers, maar het gebrek aan een (evenwichtige) afstemming op het doelenkader met de nodige aandacht voor vaardigheden vormt de grote gemene deler. Beoordelingscriteria kunnen vaak duidelijker en de evaluatie kan er breder en meer ingebed in het onderwijsleerproces worden vormgegeven.

In vijftien onderzoeken komt de leerlingenevaluatie tegemoet aan de verwachting. De evaluatie is er in grote lijnen afgestemd op het doelenkader, veelal transparant, betrouwbaar en fair en ingebed in het onderwijsleerproces. Deze leraren betrekken de leerlingen regelmatig bij de evaluatie. Het gebruik van authentieke contexten en meer variatie in de vraagstelling kan de evaluatie soms nog versterken. Met het oog op de onderbouwing van de studiebekrachtiging is het in sommige scholen nog een uitdaging om bij de evaluaties het aandeel van de eigen doelen en de doelen van het gevalideerd doelenkader in kaart te brengen. In sommige scholen is het daarnaast een aandachtspunt om vakgebonden attitudes te beoordelen vanuit concreet waarneembaar gedrag.

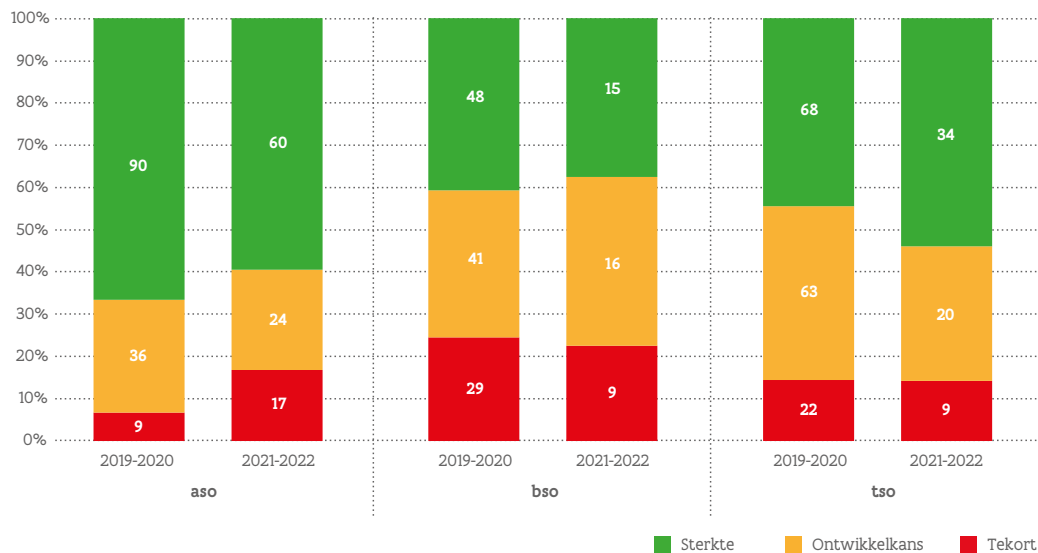
4.4.4 Sterktes, ontwikkelkansen en tekorten voor de onderwijsleerpraktijk



Figuur 39: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de onderzochte vakken per onderwijsvorm in het gewoon secundair onderwijs (2021-2022).

De onderwijsinspectie stelt vast dat de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in iets meer dan de helft van de gevoerde onderzoeken (54,2 %) een sterkte is. In 28,8 % van de onderzoeken is de kwaliteit van het onderzochte vakgebied een ontwikkelkans en in 17 % van de onderzoeken een tekort.

In het bso is de onderwijsleerpraktijk in minder dan vier op tien onderzoeken een sterkte, in het tso is dat in meer dan vijf op tien onderzoeken het geval, in het aso in zes op tien onderzoeken. Het aantal ontwikkelkansen en tekorten ligt in het bso hoger dan in de andere onderwijsvormen. Deze cijfers liggen in de lijn met de resultaten van 2019-2020 toen het verschil tussen het tso en het bso echter minder uitgesproken was.



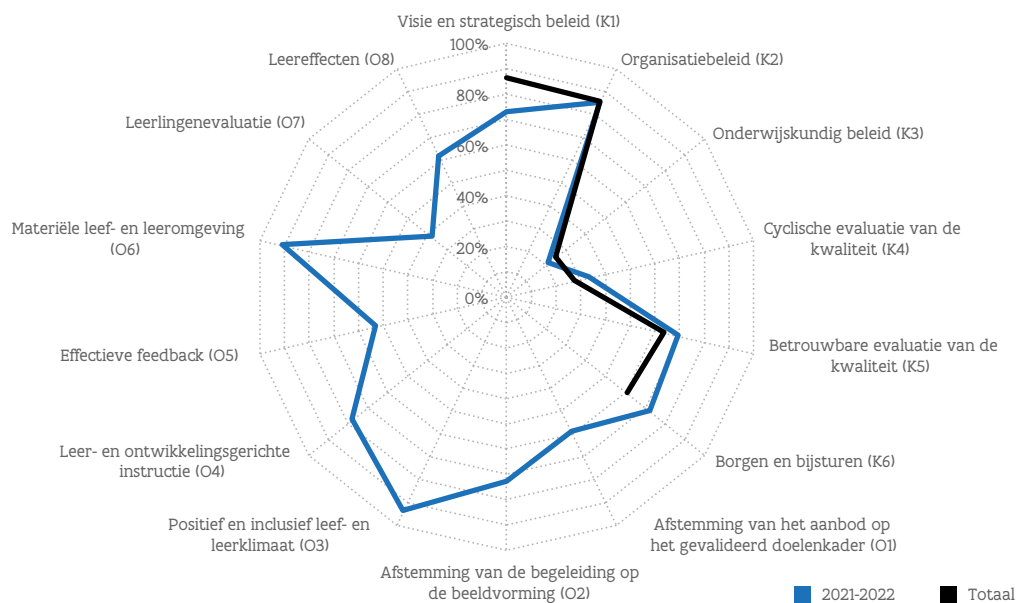
Figuur 40: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de onderzochte vakken voor aso, bso en tso in het gewoon secundair onderwijs in 2019-2020 en 2021-2022.

4.5 Kwaliteitsprofiel

Hieronder vind je een sterkte-zwakteprofiel van de doorgelichte scholen in het gewoon secundair onderwijs. Hierin beschouwen we 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.

SO	Uitdaging	Kans	Kracht
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> Onderwijskundig beleid Cyclische evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> Visie en strategisch beleid Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit Borgen en bijsturen 	<ul style="list-style-type: none"> Organisatiebeleid
Onderwijsleerpraktijk	<ul style="list-style-type: none"> Leerlingenevaluatie 	<ul style="list-style-type: none"> Afstemming op het gevalideerd doelenkader Beeldvorming en begeleiding Effectieve feedback Leereffecten 	<ul style="list-style-type: none"> Leef- en leerklimaat Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie Materiële leef- en leeromgeving

Figuur 41: Kwaliteitsprofiel van het gewoon secundair onderwijs (op basis van de doorlichtingen in 2021-2022).

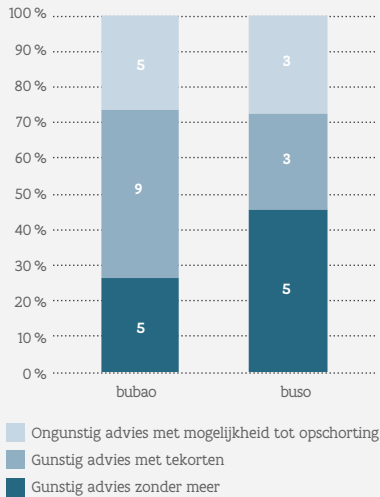


Figuur 42: Percentage inschalingen 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' voor de verschillende ontwikkelingschalen in het secundair onderwijs (2021-2022 en totaal voor 2018-2022 voor kwaliteitsontwikkeling).

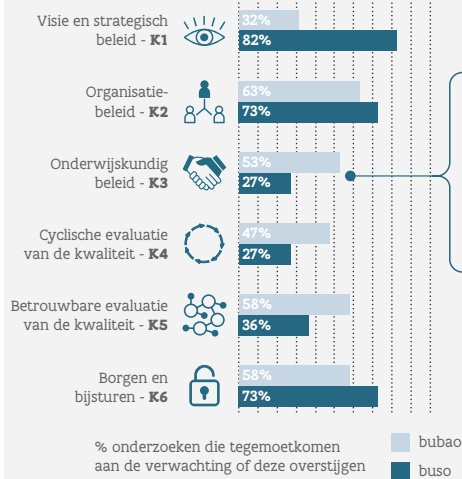
In de in het schooljaar 2021-2022 doorgelichte secundaire scholen doen er zich op beleidsniveau uitdagingen voor op vlak van het onderwijskundig beleid en de cyclische evaluatie van de kwaliteit. Daarnaast zijn er kansen op vlak van visie en strategisch beleid, betrouwbare evaluatie van de kwaliteit en het borgen en bijsturen. Voor de onderwijsleerpraktijk vormt de leerlingenevaluatie de uitdaging en zijn er kansen op vlak van de afstemming op het gevalideerd doelenkader, de beeldvorming en begeleiding, effectieve feedback en de leereffecten. Het organisatiebeleid is krachtig op systeemniveau. Wat de onderwijsleerpraktijk betreft zijn het leer- en leefklimaat, de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie en de materiële leef- en leeromgeving krachten.

Resultaten buitengewoon onderwijs 2021-2022 in een notendop

Adviezen



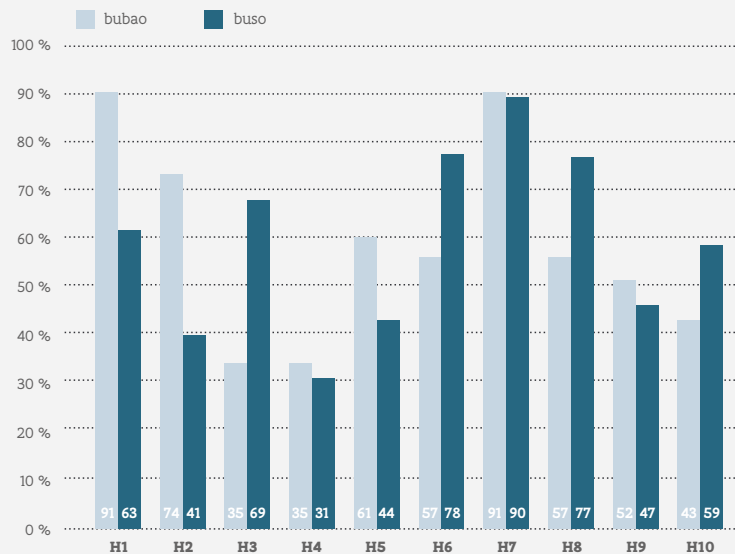
Kwaliteitsontwikkeling



Onderwijskundig beleid

- Onderbouw afspraken vanuit een duidelijke visie op buitengewoon onderwijs en handelingsplanning.
- Vertrek steeds vanuit het perspectief van de leerlingen.
- Werk een doordachte personeels- en onderwijsorganisatie uit.

Onderwijsleerpraktijk



Vele scholen worstelen met doelgerichte vormgeving van onderwijs op maat vanuit handelingsplanmatige aanpak.

Factoren of tendensen in het werkveld die de kwaliteit onder druk zetten of die een invloed kunnen hebben op de onderwijskwaliteit:

- de veranderingen binnen de doelgroepen
- een gebrek aan beleidsmatige continuïteit
- een complexere organisatie van de werkvloer + personeelsverloop binnen het team
- nieuwe uitdagingen zoals de modernisering so en samenwerkingen met het gewoon onderwijs
- een gebrek aan vakdidactische expertise

Beginsituatiebepaling	
Gegevensverzameling	H1
Bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften	
Doelenselectiefase	
Doelenskader	H3
Doelselectie op maat	
Voorbereidingsfase	
Pedagogisch-didactische planning	H5
Planning materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie	
Uitvoeringsfase	
Leer- en leefklimaat	H7
Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod	
Evaluatiefase	
Evaluatie van de leerlingenvorderingen	H9
Evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau	
H10	

5

ANALYSE VAN DE RESULTATEN BUITENGEWOON ONDERWIJS

5.1 Steekproef

5.1.1 Buitengewoon basisonderwijs

In het buitengewoon basisonderwijs (bubao) werden negentien scholen doorgelicht. In deze scholen worden één of meerdere onderwijstypes aangeboden. In figuur 43 geven we per onderwijstype het aantal doorgelichte scholen weer dat dit onderwijstype aanbiedt.

Onderwijstype	Aantal
Type basisaanbod: voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen niet haalbaar is in een school voor gewoon onderwijs³⁰	15
Type 2: voor kinderen met een verstandelijke beperking	9
Type 3: voor kinderen met een emotionele of gedragsstoornis, maar zonder verstandelijke beperking	7
Type 4: voor kinderen met een motorische beperking	2
Type 5: voor kinderen in een ziekenhuis, een preventorium of een residentiële setting	0
Type 6: voor kinderen met een visuele beperking	0
Type 7: voor kinderen met een auditieve beperking of een spraak- of taalstoornis	1
Type 9: voor kinderen met een autismespectrumstoornis, maar zonder verstandelijke beperking	16

Figuur 43: Onderwijstypes in de doorgelichte scholen buitengewoon basisonderwijs (2021-2022).

In de steekproef behoren tien onderwijsinstellingen (52,6 %) tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, zes (31,6 %) tot het gemeenschapsonderwijs en drie (15,8 %) tot het gesubsidieerd officieel onderwijs. In totaal werden zes onderwijsinstellingen in de provincie West-Vlaanderen doorgelicht, vijf in Antwerpen, drie in Limburg, twee in Oost-Vlaanderen, twee in Vlaams-Brabant en één in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

³⁰ Het type basisaanbod vervangt sinds september 2015 geleidelijk de types 1 en 8. Vijf scholen richten administratief gezien nog onderwijs type 1 of 8 in, naast het type basisaanbod. Deze uitdovende types namen we niet op in het overzicht.

5.1.2 Buitengewoon secundair onderwijs

In het buitengewoon secundair onderwijs (buso) werden elf scholen doorgelicht. In deze scholen worden één of meerdere opleidingsvormen aangeboden. In figuur 44 geven we per opleidingsvorm het aantal scholen weer waar deze opleidingsvorm tijdens de doorlichting aan bod kwam³¹. Opleidingsvorm 4 werd in het schooljaar 2021-2022 niet doorgelicht omdat de onderwijsinspectie op dat moment try-outs uitvoerde met vernieuwde ontwikkelingsschalen voor opleidingsvorm 4.

Opleidingsvorm (OV)	Aantal
Opleidingsvorm 1 (OV1): sociale aanpassing <i>Deze opleidingsvorm geeft een sociale vorming met het oog op integratie in een beschermd leefmilieu.</i>	2
Opleidingsvorm 2 (OV2): sociale aanpassing en arbeidsgeschiktmaking <i>Deze opleidingsvorm geeft een algemene en sociale vorming en een arbeidstraining met het oog op integratie in een beschermd leef- en werkmilieu.</i>	3
Opleidingsvorm 3 (OV3): beroepsonderwijs <i>Deze opleidingsvorm geeft een sociale vorming en een beroepsvorming met het oog op integratie in een gewoon leef- en werkmilieu.</i>	10
Opleidingsvorm 4 (OV4): algemeen, beroeps-, kunst- en technisch onderwijs <i>Deze opleidingsvorm geeft een voorbereiding op een studie in het hoger onderwijs en op de integratie in het actieve leven.</i>	0

Figuur 44: Doorgelichte opleidingsvormen buitengewoon secundair onderwijs (2021-2022).

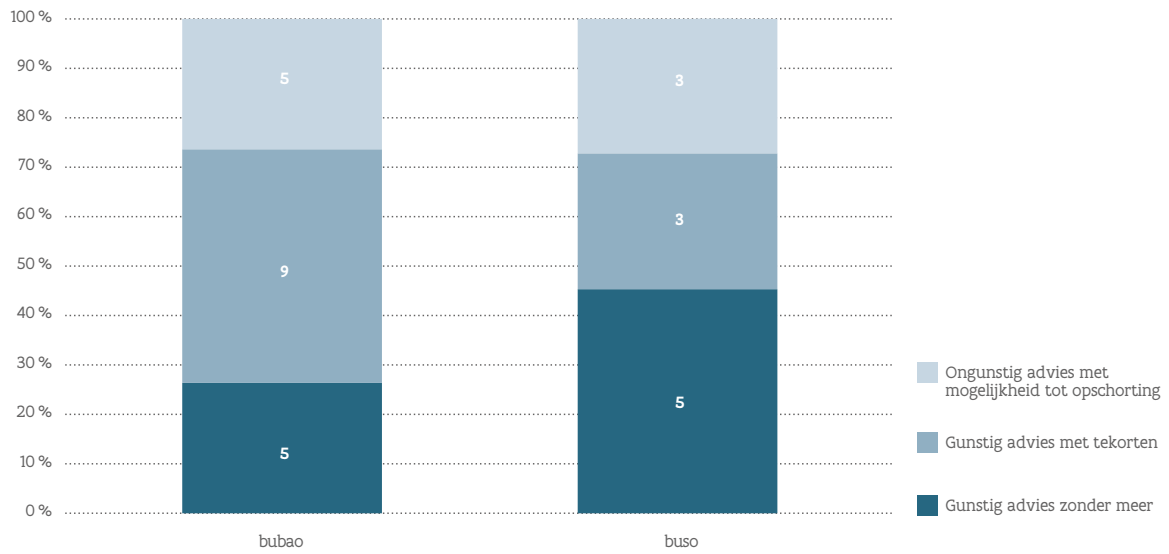
In de steekproef behoren zes onderwijsinstellingen (54,5 %) tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, vier (36,4 %) tot het gemeenschapsonderwijs en één (9,1 %) tot het gesubsidieerd officieel onderwijs. In totaal werden drie scholen in de provincie Antwerpen doorgelicht, drie in Oost-Vlaanderen, twee in Vlaams-Brabant, twee in West-Vlaanderen en één in Limburg.

5.2 Adviezen

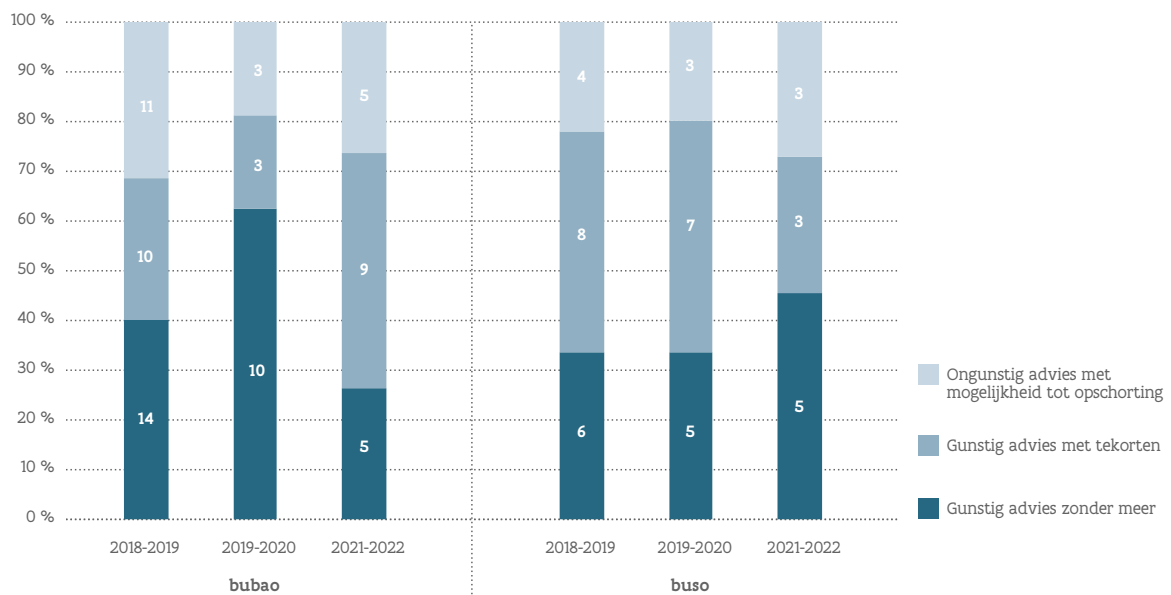
Bij de doorlichtingen in het **buitengewoon basisonderwijs** kregen vijf van de negentien scholen (26,3 %) een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kregen negen scholen (47,4 %) een gunstig advies waarbij het bestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In vijf scholen (26,3 %) resulteerde 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 elf scholen (45,5 %) een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kregen drie scholen (27,3 %) een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In drie scholen (27,3 %) 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.

³¹ Het onderzoek gebeurt voor OV2, OV3 en OV4 aan de hand van een aantal structuuronderdelen in de focus. OV1 wordt in zijn geheel onderzocht.



Figuur 45: Adviezen buitengewoon onderwijs (2021-2022).



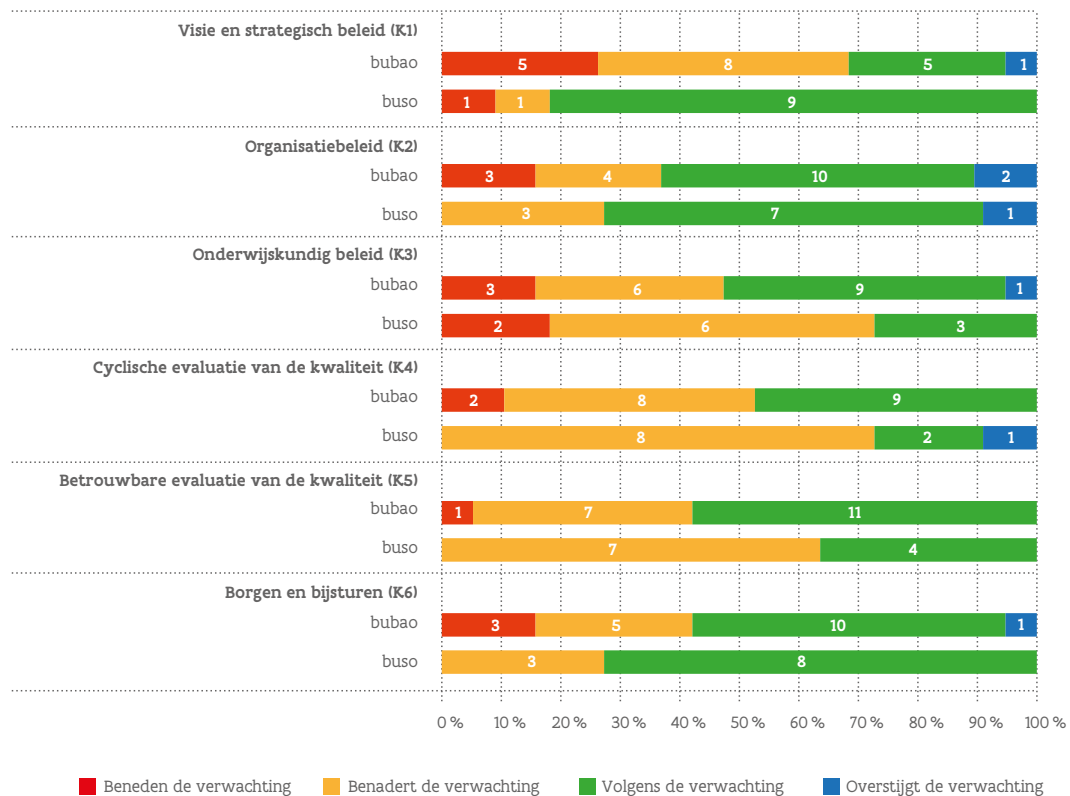
Figuur 46: Adviezen buitengewoon onderwijs (2018-2019, 2019-2020 en 2021-2022).

Zowel in het buitengewoon basisonderwijs als in het buitengewoon secundair onderwijs ligt het aantal ongunstige adviezen de voorbije schooljaren telkens vrij hoog (meestal boven de 20 %). Het aantal gunstige adviezen zonder meer varieert van jaar tot jaar. Gezien de beperkte steekproef is het moeilijk om hier conclusies uit te trekken.



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 kwaliteitsontwikkeling³². Een korte omschrijving van de ontwikkelingschalen op niveau 'volgens verwachting' vind je in hoofdstuk 3.3.



Figuur 47: Kwaliteitsontwikkeling in het buitengewoon onderwijs (2021-2022).

De resultaten van de doorgelichte bubao-scholen voor kwaliteitsontwikkeling zijn divers. Wat het organisatiebeleid betreft komen 63,2 % van de bubao-scholen tegemoet aan de verwachting, wat de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit en het borgen en bijsturen betreft telkens 57,9 % van de scholen.

Twee op drie doorgelichte bubao-scholen komen nog niet tegemoet aan de verwachting voor visie en strategisch beleid (68,4 %) en ongeveer de helft nog niet aan de verwachtingen voor cyclische evaluatie van de kwaliteit (52,6 %) en onderwijskundig beleid (47,4 %).

De visie en het strategisch beleid komen tegemoet aan de verwachting in 81,8 % van de buso-scholen. Het organisatiebeleid en het borgen en bijsturen komen tegemoet aan de verwachting in 72,7 % van de scholen. De grote meerderheid van de doorgelichte buso-scholen beantwoorden niet aan de verwachtingen voor onderwijskundig beleid (72,7 %), cyclische evaluatie van de kwaliteit (72,7 %) en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (63,6 %).

³² Voor het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs werd de cesuur voor de ontwikkelingschalen kwaliteitsontwikkeling vanaf 2021-2022 in overeenkomst gebracht met de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). De schooljaren daarvoor werd voor het leerplichtonderwijs in de formulering van de schaalteksten bij de verschillende ontwikkelingsniveaus nog in een groeimarge voorzien om aan het OK tegemoet te komen, gezien de recente introductie ervan.

Focus op het onderwijskundig beleid



Onderwijskundig beleid (K3)

Weerkerende elementen

- Onderbouw afspraken vanuit een duidelijke visie op buitengewoon onderwijs en handelingsplanning.
- Maak inhoudelijke afspraken over de onderwijsleerpraktijk en stem deze af op de behoeften van de leerlingen.
- Werk een doordachte personeels- en onderwijsorganisatie uit die ondersteunend is voor een kwaliteitsvolle onderwijsleerpraktijk.

In 15,8 % van de bubao-scholen is het onderwijskundig beleid beneden de verwachting, in 31,6 % van de scholen benadert het de verwachting, in 47,4 % van de scholen komt het tegemoet aan de verwachting en in één school overstijgt het de verwachting.

In het buitengewoon secundair onderwijs scoort het onderwijskundig beleid in twee scholen beneden de verwachting (18,2 %), in zes scholen benadert het de verwachting (54,5 %) en in drie scholen komt het eraan tegemoet (27,3 %).

Scholen waar het onderwijskundig beleid beneden de verwachting wordt ingeschaald, ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk niet of ad hoc. Ze nemen weinig doelgerichte maatregelen en maken nauwelijks afspraken met de teamleden. In deze scholen zijn de beperkt aanwezige afspraken vooral formeel van aard, weinig samenhangend, onduidelijk en onvoldoende gericht op een kwaliteitsvolle inhoudelijke invulling van de handelingsplanning afgestemd op de behoeften van de leerlingen. Deze scholen reflecteren weinig over de effectiviteit van gemaakte afspraken en genomen maatregelen op de klasvloer en hoe de inzet van personele middelen dit kan faciliteren.

Scholen waar het onderwijskundig beleid de verwachting benadert, ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk voor een aantal aspecten (bv. op vlak van leer- en leefklimaat of voor bepaalde leergebieden of opleidingsvormen), maar doen dat fragmentair of niet schoolbreed. De maatregelen zijn niet altijd doelgericht, samenhangend en gesteund op een duidelijke visie over wat het handelingsplanmatig nastreven van ontwikkelingsdoelen en het creëren van een krachtige leeromgeving voor de school betekent. Afspraken worden er vaak eerder vanuit een verantwoordingsperspectief gemaakt dan vanuit het perspectief van de leerlingen. Voor buso-scholen vermelden de verslagen dat het onderwijs er nog te sterk op de groep wordt afgestemd en weinig op de behoeften van individuele leerlingen. De afspraken zijn ook niet steeds duidelijk voor alle teamleden. Het vormt in deze scholen een uitdaging om het onderwijskundig leiderschap te versterken en structureel te voorzien in de nodige pedagogisch-didactische ondersteuning. Een gerichtere aansturing, coaching en opvolging van de teamleden is er wenselijk.

Scholen waar het onderwijskundig beleid aan de verwachting tegemoetkomt, ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk. Ze geven de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering over het algemeen vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op schoolniveau, deelteamniveau en individueel niveau en doen dit rekening houdend met de behoeften van leerlingen, ouders en teamleden. Soms kunnen ook in deze scholen aspecten van de onderwijsleerpraktijk nog doelgerichter vormgegeven worden. De scholen zijn zich meestal wel bewust van eventuele verschillen in kwaliteit van het onderwijskundig beleid tussen bijvoorbeeld vestigingsplaatsen, tussen de kleuter- en de lagere afdeling of tussen opleidingsvormen en gaan daarmee aan de slag. Deze scholen beschikken over de nodige ondersteunende systemen en structuren (bv. een doordacht uitgebouwd en functioneel digitaal platform of een efficiënte overlegstructuur) om de maatregelen en afspraken te realiseren. Ze zetten de nodige personele middelen planmatig in om samen een kwaliteitsvolle handelingsplanning en begeleiding te realiseren en teamleden daarbij adequaat te ondersteunen.

In één bubao-school was er sprake van een voorbeeld van goede praktijk op vlak van het onderwijskundig beleid. Deze school onderbouwt maatregelen en afspraken systematisch vanuit haar visie en zorgt zo voor samenhang. De gehele school- en personeelsorganisatie is er ondersteunend om de maatregelen en afspraken te realiseren, met oog voor gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen.

5.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs tot op de klasvloer?

In het buitengewoon onderwijs wordt het onderzoek naar de onderwijsleerpraktijk uitgevoerd 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).



Beginsituatiebepaling

H1. Gegevensverzameling

Het multidisciplinaire team verzamelt relevante leerling- en contextgegevens om te komen tot een totaalbeeld van de beginsituatie van iedere leerling. De verzamelde gegevens zijn actueel, toegankelijk en hanteerbaar voor de teamleden.

H2. Bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften

Het multidisciplinaire team analyseert de verzamelde gegevens grondig. De teamleden formuleren voor de individuele leerling of leerlingengroep specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften in functie van de totale doelenselectie.



Doelenselectiefase

H3. Doelenkader

De doelenselectie is gebaseerd op een of meer passende doelenkader(s) en op de bijhorende uitgangspunten. Het multidisciplinaire team maakt afspraken over de concretisering van de gehanteerde doelenkaders.

H4. Doelenselectie op maat

De klassenraad stuurt de doelenselectie aan op basis van multidisciplinair overleg. De klassenraad selecteert doelen die rekening houden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep of van individuele leerlingen. De klassenraad vertaalt de doelen in concrete en operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn. De geselecteerde doelen zijn gericht op een harmonische ontwikkeling en vertonen samenhang.



Vorbereidingsfase

H5. Pedagogisch-didactische planning

Het multidisciplinaire team stelt in overleg de pedagogisch-didactische planning op voor een groep of voor individuele leerlingen. Het multidisciplinaire team bepaalt de leerinhouden, methoden en werkvormen met aandacht voor alle leergebieden / vormingsonderdelen. Het opvoedings- en onderwijsaanbod is afgestemd op de beginsituatie en op de vooropgestelde doelen.

H6. Planning materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie

Het multidisciplinaire team plant 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.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN BUITENGEWOON ONDERWIJS



Uitvoeringsfase

H7. Leer- en leefklimaat

De teamleden creëren een positief en stimulerend leer- en leefklimaat. De teamleden 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 geregeld ontwikkelingsgerichte feedback die systematisch ingebed is in het onderwijsleerproces.

H8. Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod

Het multidisciplinaire team realiseert een passend, activerend, betekenisvol en samenhangend aanbod dat afgestemd is op de geselecteerde doelen en op een of meer passende doelenkader(s). De teamleden spelen flexibel in op de noden van de leerlingen. Ze sturen hun onderwijsaanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning voortdurend bij.



Evaluatiefase

H9. Evaluatie van de leerlingenvorderingen

De evaluatie is afgestemd op de geselecteerde doelen en het/de passende doelenkader(s). De evaluatie is representatief voor het aanbod, transparant, betrouwbaar en breed. De teamleden evalueren in multidisciplinair overleg.

H10. Evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau

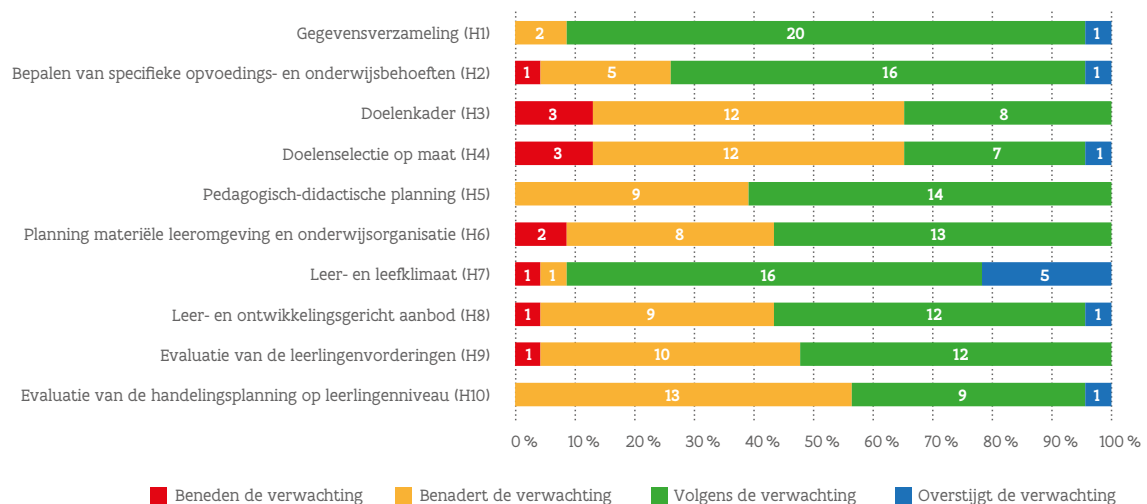
Het multidisciplinaire team reflecteert geregeld en systematisch over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling. De teamleden sturen het handelingsplan bij indien nodig.

Figuur 48: Ontwikkelingsschalen onderwijsleerpraktijk buitengewoon onderwijs met omschrijving 'volgens verwachting' (2021-2022).

5.4.1 Buitengewoon basisonderwijs

In het buitengewoon basisonderwijs vonden 23 onderzoeken plaats van de onderwijsleerpraktijk, het handelingsplanmatig nastreven van de ontwikkelingsdoelen. Dat gebeurde in een geïntegreerd onderzoek, over de leergebieden heen, aan de hand van de tien ontwikkelingsschalen. De onderzoeken vonden plaats in alle onderwijstypes met uitzondering van type 5 en 6. Als er kwaliteitsverschillen optraden tussen vestigingsplaatsen, types of structuuronderdelen maakten de inspectieteams hiervoor afzonderlijke verslagen op.

Ook op vlak van de onderwijsleerpraktijk zien we een divers beeld. Het gebruik van het doelenkader en de doelenselectie op maat beantwoordt in de ruime meerderheid van de onderzoeken (65,2 %) niet aan de verwachting. Ook de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau gebeurt in meer dan de helft (56,5 %) van de onderzoeken onvoldoende kwaliteitsvol. In 40 tot 50 % van de onderzoeken komen de evaluatie van de leerlingenvorderingen, de planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie, het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod en de pedagogisch-didactische planning nog niet tegemoet aan de verwachting. De gegevensverzameling en het leer- en leefklimaat worden over het algemeen positief beoordeeld.




Figuur 49: Onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon basisonderwijs (2021-2022).



Beginsituatiebepaling

In twee onderzoeken benadert de **gegevensverzameling (H1)** de verwachting. In deze onderzoeken is de beeldvorming nog niet voldoende volledig, verfijnd, transparant en/of functioneel. In 87 % van de onderzoeken komt ze eraan tegemoet: het multidisciplinaire team verzamelt er relevante leerling- en contextgegevens om te komen tot een totaalbeeld van de beginsituatie van iedere leerling. De verzamelde gegevens zijn actueel, toegankelijk en hanteerbaar voor de teamleden. Soms zijn er nog groeikansen voor bepaalde leergebieden of clusters van doelen, voor de kleuterafdeling of wat de toegankelijkheid en functionaliteit van de gegevensverzameling betreft.

In één onderzoek overstijgt de gegevensverzameling de verwachting: de beeldvorming verloopt er zeer gelijkgericht dankzij een gedeeld kader dat het functioneren van de leerlingen breed in kaart brengt.



Het multidisciplinaire team verzamelt relevante leerling- en contextgegevens om te komen tot een totaalbeeld van de beginsituatie van iedere leerling. Het maakt hierbij efficiënt gebruik van interne en externe informatiebronnen, methodieken, testen en observatiegegevens. De teamleden hanteren gelijkgericht een begrippenkader waarbij ze vanuit verschillende perspectieven het functioneren van de leerlingen beschrijven. De orthopedagoog en psycholoog ondersteunen hierbij consequent en geven teamleden feedback. Dit resulteert in een gelijkgerichte beeldvorming voor alle leerlingen. Het multidisciplinaire team heeft aandacht voor veranderingen die zich voordoen bij de leerling of binnen zijn context en stuurt de beeldvorming frequent en systematisch bij.

In één onderzoek is het **bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften (H2)** beneden de verwachting: de teamleden analyseren de verzamelde gegevens er weinig of niet en formuleren amper concrete opvoedings- en onderwijsbehoeften. In 21,7 % van de onderzoeken benadert de behoeftenbepaling de verwachting: de teamleden analyseren de verzamelde gegevens weinig grondig om opvoedings- en onderwijsbehoeften te formuleren. Daardoor sturen de weinig concreet en genuanceerd geformuleerde behoeften beperkt de doelenselectie op maat aan.

In 69,6 % van de onderzoeken komt het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften tegemoet aan de verwachting. Het multidisciplinaire team analyseert er de verzamelde gegevens over het algemeen grondig. De teamleden formuleren er voor de individuele leerling of leerlingengroep specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften in functie van de totale doelenselectie. Hoe kwaliteitsvol dit verloopt, is in sommige onderzoeken eerder teamlidafhankelijk, in andere gevallen wordt dit sterk ondersteund door het multidisciplinair overleg. In één onderzoek overstijgt het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften de verwachting. De manier waarop het multidisciplinaire team in overleg met de ouders voor alle leerlingen gerichte zorgvragen bepaalt, is er een voorbeeld van goede praktijk.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN BUITENGEWOON ONDERWIJS



Het multidisciplinaire team analyseert de verzamelde gegevens grondig met aandacht voor alle leergebieden om onderwijs op maat mogelijk te maken. De klassenraad formuleert een beheersbaar aantal specifieke zorgvragen voor de individuele leerling. De ouders sluiten aan bij de klassenraad, waar zij samen met het multidisciplinaire team de geformuleerde zorgvragen nuanceren en concreetiseren. De zorgvragen zijn bruikbaar voor de aansturing van een doelenselectie op maat.



Doelenselectiefase

In telkens 13 % van de onderzoeken scoren het **doelkader (H3)** en de **doelenselectie op maat (H4)** beneden de verwachting. De doelenselectie is niet gebaseerd op een of meer passende *doelkader(s)*. Het multidisciplinaire team maakt er geen afspraken over de concretisering van de doelen. De klassenraad stuurt in deze onderzoeken de *doelenselectie* onvoldoende aan op basis van multidisciplinair overleg. De klassenraad selecteert doelen die weinig of geen rekening houden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep of van individuele leerlingen. De geselecteerde doelen zijn niet gericht op een harmonische ontwikkeling en vertonen in beperkte mate samenhang.

In telkens 52,2 % van de onderzoeken benaderen het doelkader en de doelenselectie op maat de verwachting. De doelenselectie in deze onderzoeken is in beperkte mate gebaseerd op een of meer passende *doelkader(s)* en op de bijhorende uitgangspunten, die vaak nog onvoldoende verkend werden door het team. Duidelijke afspraken maken over het gebruik en de concretisering van de gehanteerde doelkaders, rekening houdend met de kenmerken van de doelgroep(en), is in deze onderzoeken nog een werkpunt. Dit maakt dat het gebruik van doelkaders vaak teamlidafhankelijk blijft.

Ook de *doelenselectie* blijft in de helft van de onderzoeken nog te veel de verantwoordelijkheid van individuele teamleden. De kwaliteit ervan is daarnaast vaak afhankelijk van leergebied tot leergebied of van afdeling tot afdeling. De klassenraad laat er kansen liggen om de *doelenselectie* aan te sturen op basis van multidisciplinair overleg. Ze selecteert doelen die beperkt rekening houden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep of van individuele leerlingen en vertaalt de geselecteerde doelen gedeeltelijk in concrete, operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn. De geselecteerde doelen zijn nog niet ten volle gericht op een harmonische ontwikkeling en vertonen in beperkte mate samenhang.

In 34,8 % van de onderzoeken komt het doelkader tegemoet aan de verwachting. Voor de doelenselectie op maat komt 30,4 % van de onderzoeken hieraan tegemoet. In één onderzoek overstijgt de doelenselectie op maat de verwachting. In deze onderzoeken is de doelenselectie over het algemeen gebaseerd op een of meer passende *doelkader(s)* en op de bijhorende uitgangspunten. Het multidisciplinaire team maakt er afspraken over de concretisering van de gehanteerde doelkaders.

De klassenraad stuurt in deze onderzoeken de *doelenselectie* aan op basis van multidisciplinair overleg. Sommige scholen leveren inspanningen om hier ook ouders en relevante externe partners bij te betrekken. De klassenraad in deze scholen selecteert over het algemeen doelen die rekening houden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep of van individuele leerlingen. Ze vertaalt de doelen meestal in concrete en operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn. De geselecteerde doelen zijn er gericht op een harmonische ontwikkeling en vertonen er over het algemeen horizontale en verticale samenhang.

In de school waar de doelenselectie de verwachting overstijgt, worden ouders systematisch betrokken als volwaardige partner bij de keuze van de doelen. De doelenselectie houdt er rekening met de context, de behoeften en de actuele leervorderingen van de leerlingen en wordt regelmatig bijgestuurd op basis van tussentijdse evaluaties. De doelenselectie doorheen de schoolloopbaan en voor de verschillende leergebieden vormt er een zinvol en samenhangend geheel.



Vorbereidingsfase

In 39,1 % van de onderzoeken benadert de **pedagogisch-didactische planning (H5)** de verwachting, in 60,9 % van de onderzoeken beantwoordt ze eraan. In scholen die aan de verwachtingen tegemoetkomen stelt het multidisciplinaire team in overleg met het team de pedagogisch-didactische planning op voor een groep of voor individuele leerlingen. Het team bepaalt de leerinhouden, methoden en werkvormen met aandacht voor alle leergebieden/vormingsonderdelen. Het opvoedings- en onderwijsaanbod is er afgestemd op de beginsituatie en op de vooropgestelde doelen. In de andere scholen bepalen teamleden de leerinhouden, methoden en werkvormen echter met beperkte aandacht voor alle leergebieden/

vormingsonderdelen. Het opvoedings- en onderwijsaanbod afstemmen op de beginsituatie en op de vooropgestelde doelen is er nog een werkpunt. Vaak liggen onderwijsleerpakketten er zonder meer aan de basis van het aanbod. De planning van de psychologische, orthopedagogische, paramedische ... ondersteuning en begeleiding is in sommige van deze scholen ook weinig transparant en slechts gedeeltelijk gericht op de noden en behoeften van de individuele leerling en leerlingengroep. In deze scholen is er onvoldoende multidisciplinair overleg over de pedagogisch-didactische planning.

In 8,7 % van de onderzoeken is de **planning van de materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie (H6)** beneden de verwachting, in 34,8 % van de onderzoeken benadert ze deze en in 56,5 % van de onderzoeken komt ze eraan tegemoet. In scholen die tegemoetkomen aan de verwachting op vlak van de planning van de materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie, 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 er over het algemeen afgestemd op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen. In de twee onderzoeken die beneden de verwachting scoren, is dit niet het geval. Niet alle groeperingsvormen komen er tegemoet aan de noden van de leerlingen en de organisatie van de onderwijstijd gebeurt weinig efficiënt. Materialen, inrichting en infrastructuur bieden de leerlingen onvoldoende kansen zich te ontwikkelen en om te leren, beantwoorden niet aan de normen op vlak van fysiek comfort of zijn onveilig. In scholen die de verwachting benaderen, benut het team nog niet alle mogelijkheden om gerichte organisatorische maatregelen te plannen in functie van de vooropgestelde doelen. De leermiddelen, materialen en infrastructuur zijn er gedeeltelijk afgestemd op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de kleuters en leerlingen. Werkpunten liggen ook hier op vlak van functionele groeperingsvormen, efficiënt gebruik van onderwijstijd, ontwikkelingsgerichte materialen en voldoende en aangepast ingerichte binnen- en buitenruimte.


Uitvoeringsfase

Het **leer- en leefklimaat (H7)** scoort in één onderzoek beneden de verwachting en benadert deze in een tweede onderzoek. In het eerste geval is de interactie tussen de teamleden en de leerlingen onvoldoende respectvol, begripvol en participatief. De teamleden leggen weinig afspraken en regels vast. Ze geven ook onvoldoende feedback.

In het tweede onderzoek leveren de teamleden over het algemeen inspanningen om een positief leer- en leefklimaat te creëren. Er blijven echter nog kansen liggen om leerlingen te motiveren, te ondersteunen, te waarderen, met hen in interactie te gaan en rekening te houden met hun inbreng. Er zijn afspraken en regels, maar die worden niet altijd consequent toegepast. Het geven van ontwikkelingsgerichte feedback is hier nog niet systematisch ingebed in het onderwijsleerproces.

In 69,6 % van de onderzoeken komt het leer- en leefklimaat tegemoet aan de verwachting. De teamleden 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. Ze maken duidelijke afspraken en regels en hanteren die consequent. In de meeste scholen geven de teamleden geregeld ontwikkelingsgerichte feedback die systematisch ingebed is in het onderwijsleerproces, in andere scholen is dit nog een verbeterpunt.

In 21,7 % van de onderzoeken overstijgt het leer- en leefklimaat de verwachting. Deze scholen zetten in lijn met hun schoolvisie uitgesproken in op een rustig, gestructureerd en veilig klimaat en een positieve, respectvolle en motiverende interactie met leerlingen.

 *De begeleidingsstijl van de teamleden en hun doelgerichte tussenkomsten ondersteunen de leerlingen om kritisch na te denken, om hun mening te verwoorden en om oplossingsgericht te denken. De teamleden spreken leerlingen aan op wat ze kunnen en bevorderen autonomie en zelfstandigheid waarbij ze geregeld ontwikkelingsgerichte en stimulerende feedback geven.*

Het **leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (H8)** scoort in één onderzoek beneden de verwachting. Het multidisciplinaire team realiseert in deze school onvoldoende een passend, activerend, betekenisvol en samenhangend aanbod dat afgestemd is op de geselecteerde doelen en op een of meer passend(e) doelenkader(s). Teamleden spelen er onvoldoende in op de noden van de leerlingen. Ze sturen hun onderwijsaanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning weinig of niet bij.

In 39,1 % van de onderzoeken benadert het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod de verwachting. De teamleden van deze scholen benutten niet alle mogelijkheden om het onderwijsaanbod passend, activerend, betekenisvol en samenhangend te maken. Het aanbod is er gedeeltelijk afgestemd op de geselecteerde doelen en op een of meer passende doelenkader(s). De teamleden spelen beperkt in op de noden van de leerlingen. De bijsturing van het onderwijsaanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning zijn in deze scholen nog een werkpunt. Er is in deze onderzoeken regelmatig eerder sprake van vertraagd gewoon lager onderwijs dan van onderwijs op maat.


1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN BUITENGEWOON ONDERWIJS

In 52,2 % van de onderzoeken komt het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod tegemoet aan de verwachting. Het multidisciplinaire team realiseert in deze scholen veelal een passend, activerend, betekenisvol en samenhangend aanbod dat afgestemd is op de geselecteerde doelen en op een of meer passend(e) doelenkader(s). Soms zijn er evenwel nog groeikansen op vlak van horizontale en verticale samenhang. De teamleden spelen er flexibel in op de noden van de leerlingen. Ze sturen hun onderwijsaanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning voortdurend bij. Frequent multidisciplinair overleg en een doordachte onderwijs- en personeelsorganisatie faciliteren dit.

In de onderzoeken worden hier voorbeelden van aangehaald. Zo differentiëren in één van de scholen de teamleden planmatig klasintern en -extern: ze zetten multidisciplinair in op klasdoorbrekende reken- en taalgroepen en op ondersteuning die aansluit bij de specifieke zorgvragen van de leerlingen. De doordachte onderwijsorganisatie zorgt er voor een efficiënt gebruik van de onderwijstijd. In een andere school zorgt het schoolteam er aan de hand van co-teaching en een flexibele, doordachte inzet van paramedici voor dat de frequentie van de begeleiding en de klasinterne ondersteuning aansluit bij de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen.

In één school overstijgt het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod de verwachting. In deze school stemt het multidisciplinaire team voortdurend af in functie van hun aanbod dat gericht is op harmonische ontwikkeling en optimale integratie.



Het team realiseert horizontale samenhang vanuit gerichte aandacht voor de verbanden tussen de verschillende leergebieden en bewaakt de verticale samenhang tussen de aangeboden leerinhouden en het pedagogisch-didactisch handelen. De klasinterne en -overschrijdende differentiatievormen zijn onderdeel van de planning. Tijdens de uitvoering is er een efficiënte klasorganisatie en gebruik van de onderwijstijd. Vanuit gevarieerde leer- en onderwijsactiviteiten zetten de teamleden in op activerend onderwijs. Ze zetten hierbij didactische methodes, werkvormen, leermiddelen en infrastructuur bewust en gepast in tijdens het onderwijsleerproces. Illustratief hiervoor zijn de inzet van ondersteunende communicatiemiddelen en het doelgericht invullen van hoekenwerk.



Evaluatiefase

In één onderzoek blijft de **evaluatie van de leerlingenvorderingen (H9)** beneden de verwachting. De evaluatie sluit er niet of nauwelijks aan bij de geselecteerde doelen. De evaluatie is onvolledig en te weinig transparant, betrouwbaar en breed. Duidelijke beoordelingscriteria ontbreken. Er is ook weinig tot geen betrokkenheid van leerlingen of ouders bij het evaluatieproces. De teamleden evalueren er tot slot weinig of niet in multidisciplinair overleg.


In 43,5 % van de onderzoeken benadert de evaluatie van de leerlingenvorderingen de verwachting. De evaluatie is er gedeeltelijk afgestemd op de geselecteerde doelen en de passende doelenkaders. Een gebrekkige doelenselectie hypothekeert in een aantal scholen ook een degelijke evaluatie. De evaluatie is er beperkt representatief voor het aanbod, transparant, betrouwbaar en breed. Wekerende verbeterpunten zijn het evenwicht tussen kennis, vaardigheden en attitudes en het gebruik van objectieve beoordelingscriteria. Leerlingen en ouders worden in wisselende mate betrokken bij de evaluatie. De teamleden evalueren occasioneel in multidisciplinair overleg.

In 52,2 % van de onderzoeken komt de evaluatie van de leerlingenvorderingen tegemoet aan de verwachting. De evaluatie is er veelal afgestemd op de geselecteerde doelen en het/de passende doelenkader(s). Ze is er over het algemeen representatief voor het aanbod, transparant, betrouwbaar en breed. Een aantal van deze scholen betrekken ouders of leerlingen structureel of gebruiken objectieve beoordelingscriteria (soms kan dit nog verder doorgetrokken worden naar andere leergebieden of groepen), in andere scholen is dit net een werkpunt. Deze schoolteams evalueren in multidisciplinair overleg.

In 56,5 % van de onderzoeken benadert de **evaluatie van handelingsplanning op leerlingenniveau (H10)** de verwachting. De multidisciplinaire teams in deze scholen laten nog kansen liggen om geregeld en systematisch te reflecteren over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling. De teams gaan nog te weinig na wat het effect is van de doelenselectie, de ondersteuning, de groepsindeling, het aanbod en het eigen orthopedagogisch en -didactisch handelen. Hierdoor sturen ze het handelingsplan nog in te beperkte mate bij. Ouders en leerlingen worden in sommige scholen nauwelijks betrokken bij het bijsturen van de handelingsplanning.

In 39,1 % van de onderzoeken komt de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau tegemoet aan de verwachting. Het multidisciplinaire team reflecteert er geregeld en systematisch over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling. De teamleden sturen het handelingsplan bij indien nodig en betrekken daar vaak de ouders en leerlingen bij.

In één school overstijgt de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau de verwachting.

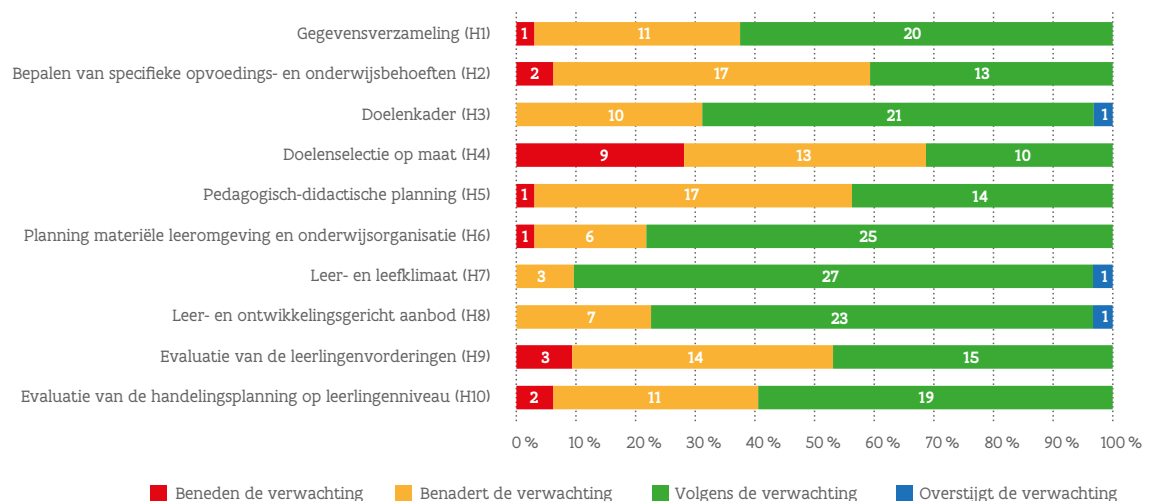


Het multidisciplinaire team reflecteert geregeld en systematisch over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling. Het analyseert en bespreekt de evaluaties en trekt daaruit besluiten die richting geven aan het vervolgtraject. De teamleden bespreken, in overleg met de coördinatoren en de mini-teams, oorzaken van stagnaties of van regressies en sturen hun doelenselectie, hun onderwijsleerproces en didactisch handelen constant bij. Ze betrekken ouders systematisch bij het evaluatieproces en de bijsturing van de handelingsplanning.

5.4.2 Buitengewoon secundair onderwijs

In het buitengewoon secundair onderwijs vonden 32 onderzoeken plaats van de onderwijsleerpraktijk. In tegenstelling tot het buitengewoon basisonderwijs wordt de onderwijsleerpraktijk niet geïntegreerd onderzocht, maar staan een aantal structuuronderdelen uit verschillende opleidingsvormen in de doorlichtingsfocus. De onderzoeken gebeurden aan de hand van dezelfde ontwikkelingschalen als in het buitengewoon basisonderwijs.

Deze onderzoeken werden uitgevoerd in opleidingsvorm 1 (n = 2; 6,3 %), opleidingsvorm 2 (n = 3; 9,4 %) en opleidingsvorm 3 (n = 27; 84,4 %).



Figuur 50: Onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon secundair onderwijs (2021-2022).

In het buitengewoon secundair onderwijs zien we dat de doelenselectie op maat (68,8 %), het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften (59,4 %), de pedagogisch-didactische planning (56,3 %) en de evaluatie van de leerlingenvorderingen (53,1 %) in de meerderheid van de onderzoeken onderwijsleerpraktijk nog niet beantwoorden aan de verwachtingen. De evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau is in 59,4 % van de onderzoeken voldoende kwaliteitsvol. Wat de gegevensverzameling betreft geldt dit voor 62,5 % van de onderzoeken, wat het gebruik van het doelenskader betreft voor 68,8 %.

Het leer- en leefklimaat (90,3 %), de planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie (78,1 %) en het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (77,4 %) worden meestal positief beoordeeld.



Beginsituatiebepaling

In één onderzoek is de **gegevensverzameling (H1)** beneden de verwachting: het multidisciplinaire team verzamelt er onvoldoende en te eenzijdig leerling- en contextgegevens om tot een beginsituatie van iedere leerling te komen. In 34,4 % van de onderzoeken benadert de gegevensverzameling de verwachting en geeft ze een gedeeltelijk beeld van de sterktes en beperkingen van de leerlingen. Deze teams kunnen nog meer volledige, kwaliteitsvolle en actuele gegevens

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN BUITENGEWOON ONDERWIJS

verzamenen of dit op een meer functionele, overzichtelijke en toegankelijke wijze doen. In 62,5 % van de onderzoeken komt de gegevensverzameling tegemoet aan de verwachting. Toch zijn er ook hier soms nog verbeterpunten. Scholen kunnen bijvoorbeeld ook de mogelijkheden van de leerlingen gericht in kaart brengen of in een overzichtelijke registratie voorzien over de schooljaren heen van de verworven competenties. In andere scholen draagt de samenwerking binnen het team, een digitale melding bij wijzigingen in de beginsituatie of een overdrachtsdocument tussen schooljaren bij aan een goede informatiedoorstroming.

In twee onderzoeken scoort het **bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften (H2)** beneden de verwachting: de multidisciplinaire teams analyseren de verzamelde gegevens weinig of niet en komen nog onvoldoende tot het samen formuleren van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften. In 53,1 % van de onderzoeken benadert het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften de verwachting: de teamleden formuleren er elk afzonderlijk specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften. Deze zijn vaak nog te onvolledig of te algemeen om de doelenselectie aan te sturen. Het is er een verbeterpunt om in multidisciplinair overleg samen vanuit een grondige analyse duidelijke opvoedings- en onderwijsbehoeften te bepalen voor iedere leerling.

In 40,6 % van de onderzoeken komt het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften tegemoet aan de verwachting. Het multidisciplinaire team analyseert er samen de verzamelde gegevens om onderwijs op maat mogelijk te maken. De teamleden formuleren voor de individuele leerling of leerlingengroep specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften die bruikbaar zijn voor de totale doelenselectie. Soms gebeurt dit in overleg met ouders en leerlingen. Het concreter en genuanceerder formuleren van de behoeften is in sommige onderzoeken een groeikans. Zo zoomen sommige teams te eenzijdig in op de sociaal-emotionele ontwikkeling en attitudes en kunnen ze duidelijkere prioriteiten bepalen voor de onderwijsbehoeften (bijvoorbeeld voor alle domeinen van de algemene en sociale vorming of de beroepsgerichte vorming).



Doelenselectiefase

In 31,3 % van de onderzoeken benadert het gehanteerde doelenkader de verwachting. De doelenselectie is er beperkt gebaseerd op het gevalideerd doelenkader en de bijhorende uitgangspunten. Het zich verder verdiepen in het gevalideerd doelenkader (bv. de ontwikkelingsdoelen of het opleidingsprofiel) en de mogelijkheden die het biedt, en het maken van duidelijke afspraken over het concretiseren van de doelen, zijn voor deze teams nog werkpunten.

In 65,6 % van de onderzoeken komt het gehanteerde doelenkader tegemoet aan de verwachting. De doelenselectie is er gebaseerd op een of meer passende doelenkader(s) en op de bijhorende uitgangspunten. Het multidisciplinaire team maakt er afspraken over de concretisering van de gehanteerde doelenkaders. Sterk is dan bijvoorbeeld dat de vakgroep de concretisering van de doelen koppelt aan een langetermijnplanning waarmee ze de continuïteit van het aanbod tijdens de schoolloopbaan bewaakt of dat het team een schooleigen doelenkader gebruikt voor de selectie van zorgdoelen en leef- en leerattituden. Er worden ook groeikansen vermeld zoals bijvoorbeeld de samenwerking tussen algemene en sociale vorming en de beroepsgerichte vorming (om samen sleutelvaardigheden en ondersteunende kennis te selecteren en evalueren).

In één onderzoek overstijgt het doelenkader de verwachting en is er sprake van een voorbeeld van goede praktijk.



Het multidisciplinaire team maakt afspraken over de concretisering van het gehanteerde doelenkader. Daarbij gaat er veel aandacht naar de wijze waarop de doelen geformuleerd zijn. Elk doel is gekaderd binnen één van de drie ontwikkelingsdomeinen (psychomotorisch, cognitief en sociaal-emotioneel) en is vervolgens gekoppeld aan een welbepaalde parameter die afgestemd is op het ontwikkelings- en beheersingsniveau van elke leerling.

In 28,1 % van de onderzoeken scoort de **doelenselectie op maat (H4)** beneden de verwachting. De klassenraad stuurt de doelenselectie onvoldoende aan op basis van multidisciplinair overleg. De klassenraad selecteert doelen die weinig of geen rekening houden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep of van individuele leerlingen. De geselecteerde doelen zijn niet gericht op een harmonische ontwikkeling en vertonen weinig of geen samenhang. Zo blijven groepsplannen in deze scholen onveranderd over de jaren heen of houden ze geen rekening met individuele verschillen tussen leerlingen.

In 40,6 % van de onderzoeken benadert de doelenselectie op maat de verwachting. De klassenraad laat er nog kansen liggen om de doelenselectie aan te sturen op basis van multidisciplinair overleg. Teamleden houden bij het bepalen van doelen te weinig rekening met de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit geldt bij uitstek voor de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Vaak gebruiken scholen een groepsplan waarin geen aandacht is voor doelen afge-

stemd op individueel niveau. Teamleden vertalen de geselecteerde doelen soms ook te weinig naar concrete, operationele en haalbare doelen. De samenhang en de gerichtheid op een harmonische ontwikkeling komen hierdoor in het gedrang.

In 31,3 % van de onderzoeken komt de doelenselectie op maat tegemoet aan de verwachting. De klassenraad stuurt er de doelenselectie aan op basis van multidisciplinair overleg en selecteert doelen die alle teamleden gezamenlijk nastreven. De doelenselectie houdt rekening met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep en van individuele leerlingen. De klassenraad vertaalt de doelen in concrete en operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn. De geselecteerde doelen zijn gericht op een harmonische ontwikkeling en vertonen samenhang. In deze onderzoeken worden af en toe ook dezelfde werkpunten als hierboven gesignaleerd. Als sterktes worden vermeld: de samenwerking met de stageplaats voor de doelenselectie, opbouwende leerlijnen die leerlingsspecifiek opgevolgd worden, het gebruik van een differentiatiesysteem afgestemd op het niveau van de leerling of de afstemming van de doelenselectie op nieuwe instromers.



Vorbereidingsfase

In één onderzoek scoort de **pedagogisch-didactische planning (H5)** beneden de verwachting. Het multidisciplinaire team stelt er geen pedagogisch-didactische planning op van het opvoedings- en onderwijsaanbod. Afspraken over het aanbod en het pedagogisch-didactisch handelen ontbreken, wat de verticale en horizontale samenhang hypothekeert.

In 53,1 % van de onderzoeken benadert de pedagogisch-didactische planning de verwachting. Het multidisciplinaire team bepaalt er de leerinhouden, methoden en werkvormen met beperkte aandacht voor alle vormingsonderdelen. Het opvoedings- en onderwijsaanbod en de pedagogisch-didactische aanpak afstemmen op de beginsituatie van leerlingen en de vooropgestelde doelen is er nog een werkpunt. Dit geldt met name voor het multidisciplinair plannen en vastleggen van de individuele benadering en de interne differentiatie van leerlingen. Een vakgroep- of teamlidafhankelijke aanpak en een gebrek aan multidisciplinair overleg over het aanbod brengen er soms ook de horizontale en verticale samenhang in het gedrang.

In 43,8 % van de onderzoeken komt de pedagogisch-didactische planning tegemoet aan de verwachting. Het multidisciplinaire team stelt er in overleg de pedagogisch-didactische planning op voor een groep en voor individuele leerlingen. Het team bepaalt de leerinhouden, methoden en werkvormen met aandacht voor alle vormingsonderdelen. Het opvoedings- en onderwijsaanbod is er afgestemd op de beginsituatie en op de vooropgestelde doelen. Ook hier is de individuele benadering van leerlingen soms nog een groei kans.

In één onderzoek scoort de **planning van de materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie (H6)** beneden de verwachting. De leermiddelen, materialen en infrastructuur zijn onvoldoende afgestemd op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen. In 18,8 % van de onderzoeken benadert de planning van de materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie de verwachting. De ingerichte ruimtes, de leermiddelen, materialen, de groepering van de leerlingen of de organisatie van de lesweek en stage zijn er slechts gedeeltelijk afgestemd op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen en weinig stimulerend voor hun leerproces. In 78,1 % van de onderzoeken komt de planning van de materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie tegemoet aan de verwachting. Het multidisciplinaire team plant doelgerichte organisatorische maatregelen die de realisatie en de evaluatie van de vooropgestelde doelen binnen de vooropgestelde periode mogelijk maken (bijvoorbeeld door met flexibele niveaugroepen te werken). De leermiddelen, materialen en infrastructuur zijn er over het algemeen afgestemd op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen. Zo wordt er gewerkt met instructiefilmpjes, werkbundels op maat van de leerlingen of visueel vormgegeven stappenplannen. Sporadisch wordt er vermeld dat sommige infrastructuur verouderd of onveilig is of dat het in bepaalde lokalen aan fysiek comfort (akoestiek, ruimte ...) ontbreekt.



Uitvoeringsfase

Het **leer- en leefklimaat (H7)** benadert de verwachting in 9,7 % van de onderzoeken. Vooral het leerklimaat blijkt niet altijd voldoende stimulerend. Werkpunten zijn dan het motiveren van leerlingen vanuit betekenisvolle activiteiten met aandacht voor de zone van naaste ontwikkeling, het geven van ontwikkelingsgerichte feedback of het begeleiden van leerlingen naar positieve interactie.

In 87,1 % van de onderzoeken komt het leer- en leefklimaat tegemoet aan de verwachting. De teamleden creëren een positief en stimulerend leer- en leefklimaat. De teamleden 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. In sommige scholen wordt ontwikkelingsgerichte feedback systematisch geïntegreerd in het onderwijsleerproces, in andere scholen is het nog een werkpunt om bij het geven van (mondelinge én schriftelijke) feedback aandacht te besteden aan de doelen en de volgende stappen in het leerproces of om de leerlingen hierbij actief te betrekken (bv. via een zelfevaluatie).

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE


ANALYSE VAN DE RESULTATEN BUITENGEWOON ONDERWIJS

In één onderzoek overstijgt het leer- en leefklimaat de verwachting. De teamleden motiveren, ondersteunen en waarderen de leerlingen, gaan vaak met hen in interactie, houden rekening met hun inbreng en zorgen voor duidelijke regels en afspraken. Dit zorgt voor een rustige werksfeer en een grote zelfstandigheid van de leerlingen. Het geven van ontwikkelingsgerichte feedback wordt er systematisch ingebed in het onderwijsleerproces via ingeplande momenten voor zelfevaluatie en leerlingcontacten.

Het **leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (H8)** benadert in 22,6 % van de onderzoeken de verwachting. Het multidisciplinaire team benut er nog niet voldoende de mogelijkheden om het onderwijsaanbod passend, activerend, betekenisvol en samenhangend te maken. Er gaat te weinig aandacht naar de toepassing van vaardigheden in functionele contexten. Het aanbod is er beperkt afgestemd op de geselecteerde doelen en op passende doelenkaders en daardoor vaak onevenwichtig. Dat de teamleden te weinig inspelen op de noden van de leerlingen, vormt een rode draad. De bijsturing van het onderwijsaanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning zijn er nog werkpunten.

In 74,2 % van de onderzoeken komt het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod tegemoet aan de verwachting. In deze onderzoeken realiseert het multidisciplinaire team (grotendeels) een passend, activerend, betekenisvol en samenhangend aanbod gericht op een optimale integratie. De meeste teamleden sturen hun aanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning voortdurend bij op basis van de noden van de leerlingen, maar soms gebeurt dit nog eerder intuïtief. Een groeikans blijft vooral een meer planmatige (klasinterne) differentiatie op maat van individuele leerlingen. Soms kan het aanbod ook nog gevarieerder en functioneler. In een aantal scholen wordt de samenwerking met externen (bv. praktijklessen op verplaatsing of een goede afstemming van de stageactiviteiten op de schoolse opleiding en op het profiel van de leerling) genoemd als een sterkte.

In één school is het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod een voorbeeld van goede praktijk.



Het multidisciplinaire team realiseert een passend, activerend, betekenisvol en samenhangend aanbod dat afgestemd is op de geselecteerde doelen en op het opleidingsprofiel. De teamleden zetten (ortho) didactische methodes, werkvormen, leermiddelen en infrastructuur bewust en gepast in tijdens het onderwijsleerproces zoals opgenomen in de planning. Toch spelen ze flexibel in op de noden van de leerlingen. Ze sturen hun onderwijsaanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning voortdurend bij. Voor elke leerling worden individuele werkstukken aangeboden die steeds aansluiten bij de individuele noden van de leerling, maar waar mogelijk ook bij diens persoonlijke interesse. De stages worden adequaat en efficiënt voorbereid en begeleid, zowel op afstand als ter plaatse en in overleg met de stagementor van de stageplaats.



Evaluatiefase

In drie onderzoeken blijft de **evaluatie van de leerlingenvorderingen (H9)** beneden de verwachting.

De evaluatie sluit er niet of nauwelijks aan bij de geselecteerde doelen en de passende doelenkaders. De evaluatie is niet of weinig representatief voor het aanbod. Ze is niet of weinig transparant, betrouwbaar en breed. De teamleden evalueren weinig of niet in multidisciplinair overleg.

In 43,8 % van de onderzoeken benadert de evaluatie van de leerlingenvorderingen de verwachting. Ook in deze onderzoeken doen er zich werkpunten voor op vlak van de afstemming op de doelen, de transparantie, de betrouwbaarheid of de breedte van de evaluatiepraktijk. Een slechts occasioneel overleg binnen de vakgroep en binnen het multidisciplinaire team ligt aan de basis van de werkpunten.

In 46,9 % van de onderzoeken komt de evaluatie van de leerlingenvorderingen tegemoet aan de verwachting. De evaluatie is er afgestemd op de geselecteerde doelen en de passende doelenkaders. Ze is er over het algemeen representatief voor het aanbod, transparant, betrouwbaar en breed. In sommige onderzoeken hanteren teamleden objectieve evaluatiecriteria en trachten ze, waar mogelijk, ook de leerlingen een rol te geven in hun evaluatieproces. In andere onderzoeken is dit nog een groeikans, net zoals het voldoende breed evalueren van de doelen.

In twee onderzoeken scoort de evaluatie van **handelingsplanning op leerlingenniveau (H10)** beneden de verwachting. Het multidisciplinaire team reflecteert er weinig of niet over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling. Het eigen handelen wordt er onvoldoende in vraag gesteld. Het is er een werkpunt om multidisciplinair de actuele beginsituatie en de gepaste evaluatie-gegevens te analyseren en daaropvolgend de (individuele) doelenselectie, het onderwijsaanbod of de eigen aanpak bij te sturen waar nodig.

In 34,4 % van de onderzoeken benadert de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau de verwachting. Ook hier laat het multidisciplinaire team nog kansen liggen om systematisch samen te reflecteren over de doelen en aanpak binnen de handelingsplanning en deze zo nodig bij te sturen.

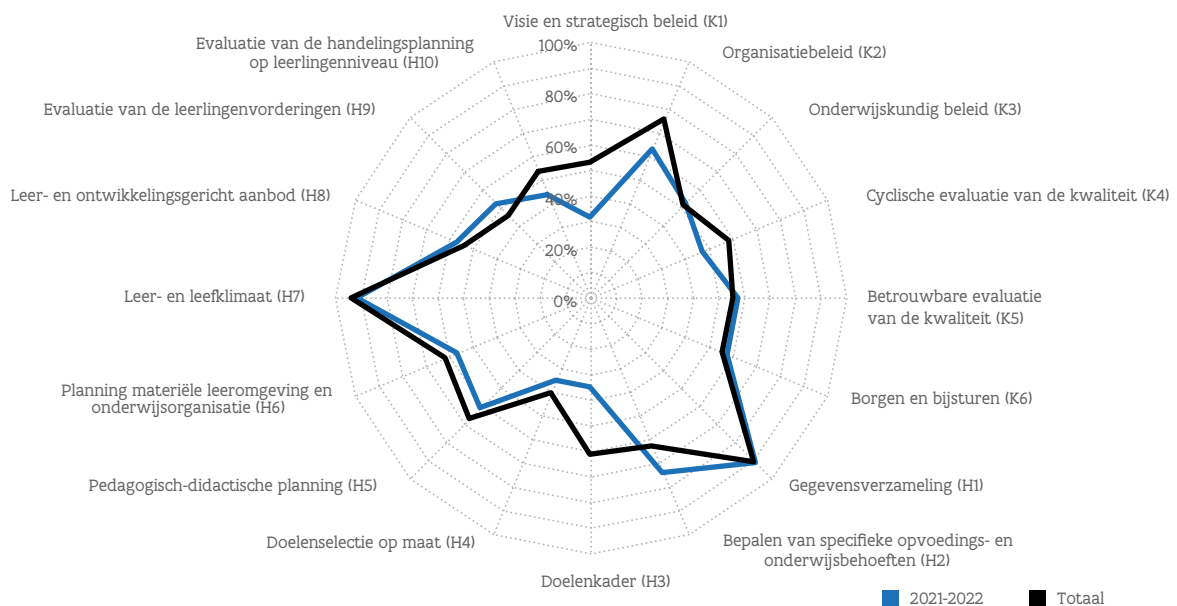
In 59,4 % van de onderzoeken komt de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau tegemoet aan de verwachting. In deze onderzoeken reflecteert het multidisciplinaire team systematisch over de handelingsplanning en stuurt het deze bij waar nodig. Soms zijn er nog groeikansen op vlak van doelmatige registratie of op vlak van de bijsturing van de behoeftenbepaling, doelenselectie of de aanpak op basis van de evaluatie.

5.5 Kwaliteitsprofielen

Hieronder vind je een sterkte-zwakteprofiel van de doorgelichte scholen in het buitengewoon basis- en secundair onderwijs. Hierin beschouwen we 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.

Bubao	Uitdaging	Kans	Kracht
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Visie en strategisch beleid • Cyclische evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisatiebeleid • Onderwijskundig beleid • Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit • Borgen en bijsturen 	
Onderwijsleerpraktijk	<ul style="list-style-type: none"> • Doelenkader • Doelenselectie op maat • Evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau 	<ul style="list-style-type: none"> • Bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften • Pedagogisch-didactische planning • Planning materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie • Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod • Evaluatie van de leerlingenvorderingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gegevensverzameling • Leer- en leefklimaat

Figuur 51: Kwaliteitsprofiel van het buitengewoon basisonderwijs (op basis van de doorlichtingen in 2021-2022).



Figuur 52: Percentage inschalingen 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' voor de verschillende ontwikkelings-schalen in het buitengewoon basisonderwijs (totaal voor 2018-2019, 2019-2020 en 2021-2022 (aantal scholen = 70) en schooljaar 2021-2022 (aantal scholen = 19)). Het aantal onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk lag hoger.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN BUITENGEWOON ONDERWIJS

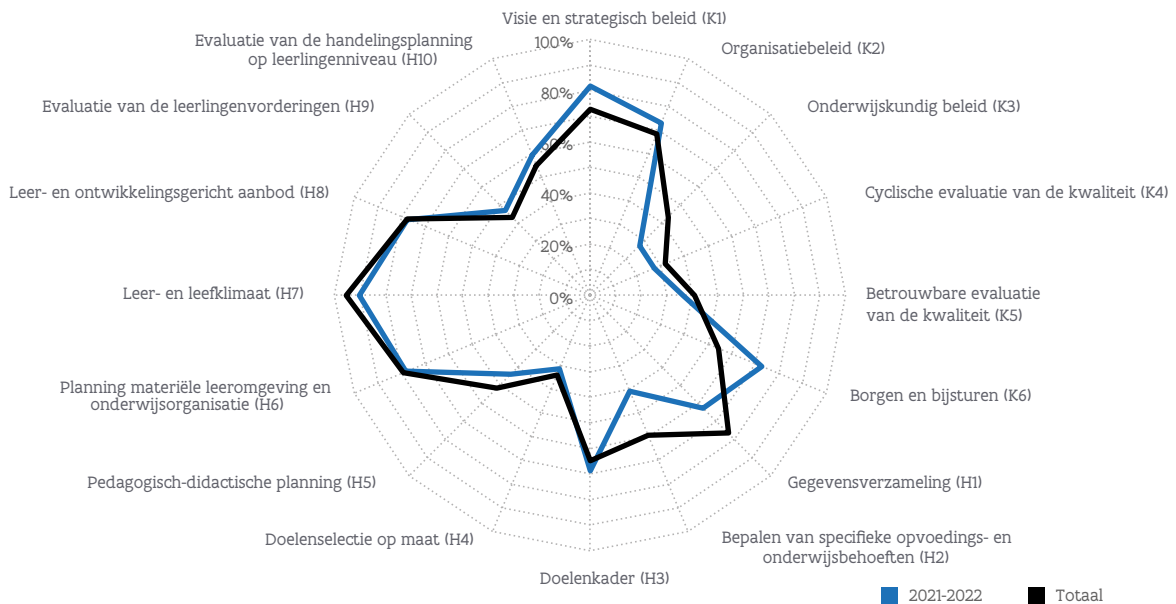
Wat betreft de kwaliteitsontwikkeling vormen visie en strategisch beleid en de cyclische evaluatie van de kwaliteit in 2021-2022 *uitdagingen* in het buitengewoon basisonderwijs. Wat betreft de onderwijsleerpraktijk zijn er *uitdagingen* op het vlak van het doelenkader, de doelenselectie op maat en de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau. De *uitdaging* op vlak van de doelenfase heeft een rechtstreekse invloed op de score voor de evaluatiefase.

Kansen op beleidsniveau doen zich voor op vlak van het organisatiebeleid, het onderwijskundig beleid, de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit en borgen en bijsturen. Wat de handelingsplanning betreft zijn er *kansen* voor het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften, de pedagogisch-didactische planning, de planning van de materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie, het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod en de evaluatie van de leerlingenvorderingen.

De gegevensverzameling en het leer- en leefklimaat zijn een *kracht* binnen het buitengewoon basisonderwijs.

Buso	Uitdaging	Kans	Kracht
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> Onderwijskundig beleid Cyclische evaluatie van de kwaliteit Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> Organisatiebeleid Borgen en bijsturen 	<ul style="list-style-type: none"> Visie en strategisch beleid
Onderwijsleerpraktijk	<ul style="list-style-type: none"> Bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften Doelenselectie op maat Pedagogisch-didactische planning Evaluatie van de leerlingenvorderingen 	<ul style="list-style-type: none"> Gegevensverzameling Doelenkader Evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau 	<ul style="list-style-type: none"> Planning materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie Leer- en leefklimaat Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod

Figuur 53: Kwaliteitsprofiel van het buitengewoon secundair onderwijs (op basis van de doorlichtingen in 2021-2022).



Figuur 54: Percentage inschalingen 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' voor de verschillende ontwikkelingsschalen in het buitengewoon secundair onderwijs (totaal voor 2018-2019, 2019-2020 en 2021-2022 (aantal scholen = 44) en schooljaar 2021-2022 (aantal scholen = 11)). Het aantal onderzoeken onderwijsleerpraktijk lag hoger.

In het buitengewoon secundair onderwijs vormen het onderwijskundig beleid, de cyclische evaluatie van de kwaliteit en de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit in 2021-2022 *uitdagingen* op het vlak van kwaliteitsontwikkeling. Wat betreft de onderwijsleerpraktijk zijn er *uitdagingen* zichtbaar op het vlak van het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften, de doelenselectie op maat, de pedagogisch-didactische planning en de evaluatie van de leerlingenvorderingen.

ringen.

Kansen op beleidsniveau doen zich voor op vlak van organisatiebeleid en borgen en bijsturen. Wat de handelingsplanning betreft zijn er kansen voor de gegevensverzameling, het doelenkader en de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingniveau.

De visie en het strategisch beleid, de planning van de materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie, het leer- en leefklimaat en het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod zijn een kracht binnen het buitengewoon secundair onderwijs.

De kwaliteitsprofielen illustreren dat de scholen voor buitengewoon onderwijs voor grote uitdagingen staan. In de focusgroepen buitengewoon basis- en secundair onderwijs signaleren de onderwijsinspecteurs een aantal factoren of tendensen in het werkveld die de scholen voor belangrijke uitdagingen stellen en mogelijk een impact hebben op de kwaliteit:

- de veranderingen binnen de doelgroepen (meer heterogene profielen, toename van meervoudige problematieken, toename van leerlingen die eerder faalervaringen in het regulier onderwijs achter de rug hebben)
- een gebrek aan beleidsmatige continuïteit (directiewissels, beperkt middenkader)
- een complexere organisatie van de werkvloer (bv. scholen die verschillende opleidingsvormen aanbieden, de werking met multidisciplinaire teams ...) in combinatie met personeelsverloop binnen het team
- nieuwe uitdagingen zoals de modernisering so en samenwerkingen met het gewoon onderwijs die om visie-ontwikkeling vragen
- een gebrek aan vakdidactische expertise bij de multidisciplinaire teams.

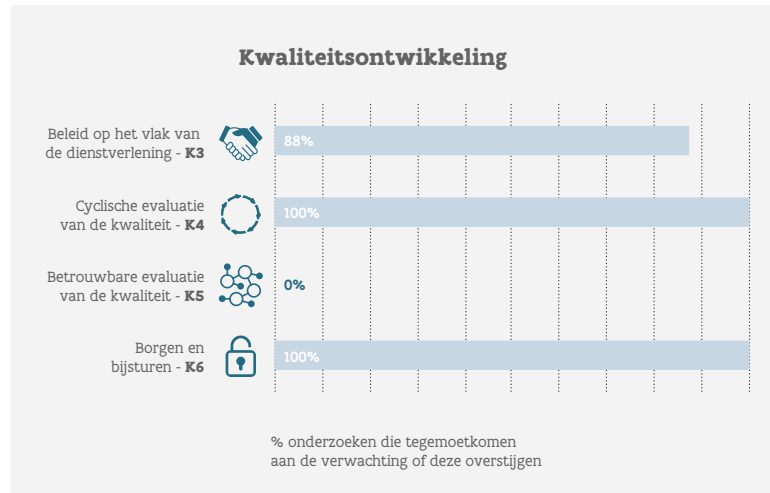
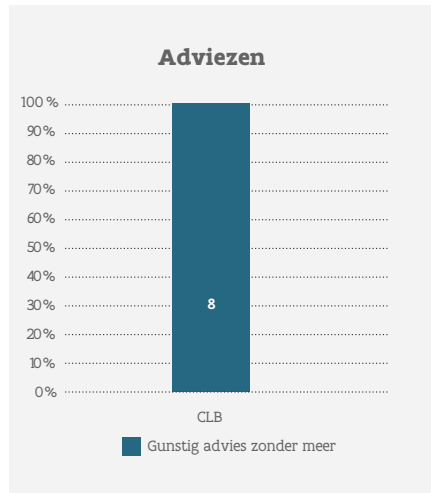
Kortom, vele scholen buitengewoon onderwijs worstelen met de doelgerichte vormgeving van onderwijs op maat vanuit een handelingsmatige aanpak zoals de regelgeving voorschrijft: wat betekent dit voor de klasvloer? Het voeren van een sterk onderwijskundig beleid is geen evidentie gezien de hierboven geschetste factoren. Toch slaagt een aantal scholen er wel in om een kwaliteitsvol beleid en onderwijs op maat neer te zetten.



1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

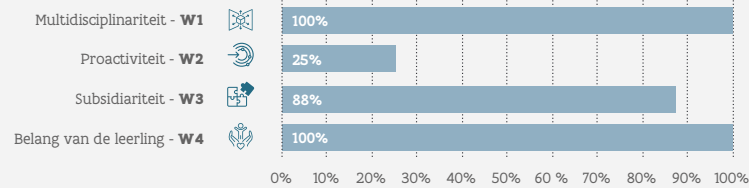
ANALYSE VAN DE RESULTATEN VOOR DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

Resultaten CLB 2021-2022 in een notendop

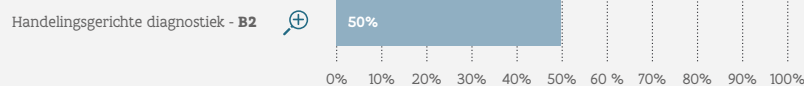


Resultaten substantief niveau

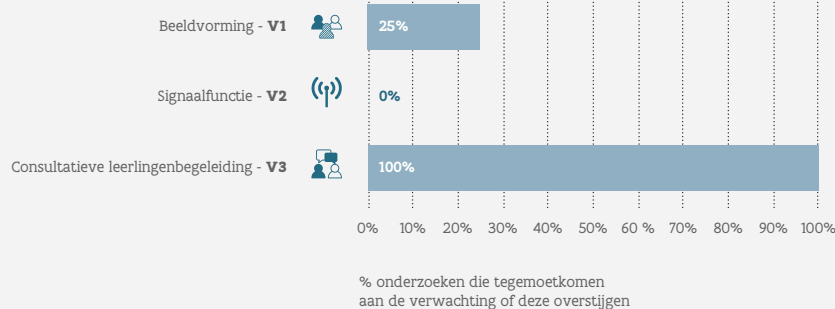
Werkingsprincipes



Handelingsgerichte diagnostiek



Versterking van het schoolteam



Fusies en gemeenschappelijk beleid geven stimulansen aan beleidsvoering

Toch nog verbeterpunten met impact op leerlingen:
bv. op vlak van proactief werken, beeldvorming, signaalfunctie

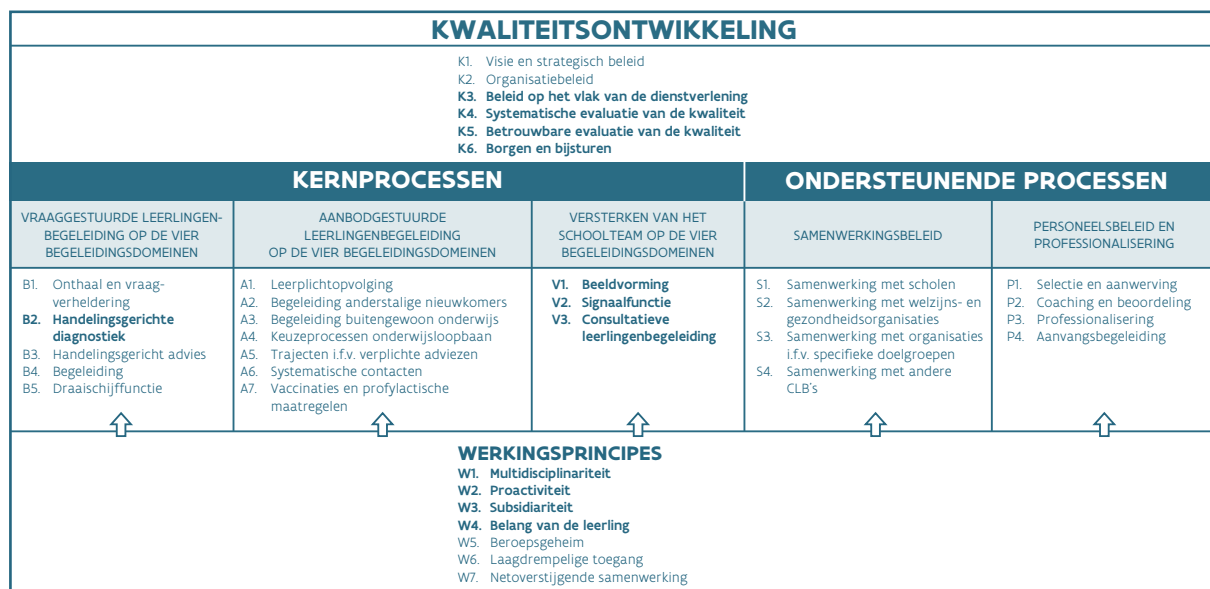
6

ANALYSE VAN DE RESULTATEN VOOR DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

In het schooljaar 2021-2022 werkte de onderwijsinspectie voor de CLB-doorlichtingen met een *gerichte focus*: in elke doorlichting onderzochten de onderwijsinspecteurs het beleid op vlak van dienstverlening (K3), de cyclische evaluatie van de kwaliteit (K4), de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5) en het borgen en bijsturen (K6). Op uitvoeringsniveau onderzochten de onderwijsinspecteurs enerzijds de handelingsgerichte diagnostiek (B2) en anderzijds het versterken van het schoolteam op de vier begeleidingsdomeinen (de beeldvorming (V1), de signaalfunctie (V2) en de consultatieve leerlingenbegeleiding (V3)). De werkingsprincipes die telkens in de focus stonden, waren multidisciplinariteit, proactiviteit, subsidiariteit en het belang van de leerling. Deze werkingsprincipes, die we verderop in detail zullen bespreken, onderzochten de onderwijsinspecteurs geïntegreerd met de andere thema's in de focus.

Deze gerichte focus voor het schooljaar 2021-2022 werd bepaald op basis van een analyse van de resultaten van eerdere doorlichtingen en ander onderzoek door de onderwijsinspectie³³. Ook de nasleep van de coronacrisis en de uitrol van het leersteundecreet speelden een rol bij de gemaakte keuzes, net zoals de expliciete verwachting in het kwaliteitsdecreet vanaf het schooljaar 2021-2022 dat de onderwijsinspectie tijdens een doorlichting nagaat of het CLB de kernactiviteiten signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding kwaliteitsvol uitvoert.

CLB's zijn een belangrijke actor in het vrijwaren en bevorderen van optimale onderwijskansen voor alle leerlingen. Dit geldt in het bijzonder voor de meest kwetsbare leerlingen, wiens ontwikkelkansen tijdens de coronacrisis het sterkst bedreigd werden. Om dit te realiseren zijn een kwaliteitsvolle brede basiszorg en verhoogde zorg in de school nodig. Daarom koos de onderwijsinspectie ervoor om steeds de versterking van het schoolteam te onderzoeken. Ook de kwaliteit van de handelingsgerichte diagnostiek werd omwille van zijn bepalende rol voor de onderwijskansen die leerlingen krijgen, steeds onderzocht. Voor de werkingsprincipes en de kwaliteitsontwikkeling maakte de onderwijsinspectie eveneens een selectie van ontwikkelingschalen op basis van de bovenvermelde analyse.



Figuur 55: Gerichte focus tijdens de CLB-doorlichtingen 2021-2022.

Eveneens in 2021-2022 werden *alle scholen leerplichtonderwijs bevraged over hun samenwerking met een centrum voor leerlingenbegeleiding*. Eerste doelstelling van de bevraging was om de betrouwbaarheid te versterken van het onderzoek naar de dienstverlening van een CLB tijdens de doorlichting. Centra kunnen de resultaten daarnaast gebruiken in het kader van hun interne kwaliteitszorg. Om het beleid en het onderwijsveld te informeren werden de resultaten ook teruggekoppeld in een onderzoeksrapport³⁴. De samenvatting van dat rapport vind je in deel 2 van deze Onderwijspiegel.

33 Zie *Onderwijspiegel 2021* en de *bevraging van de CLB's over de prioriteiten voor 20-21*.

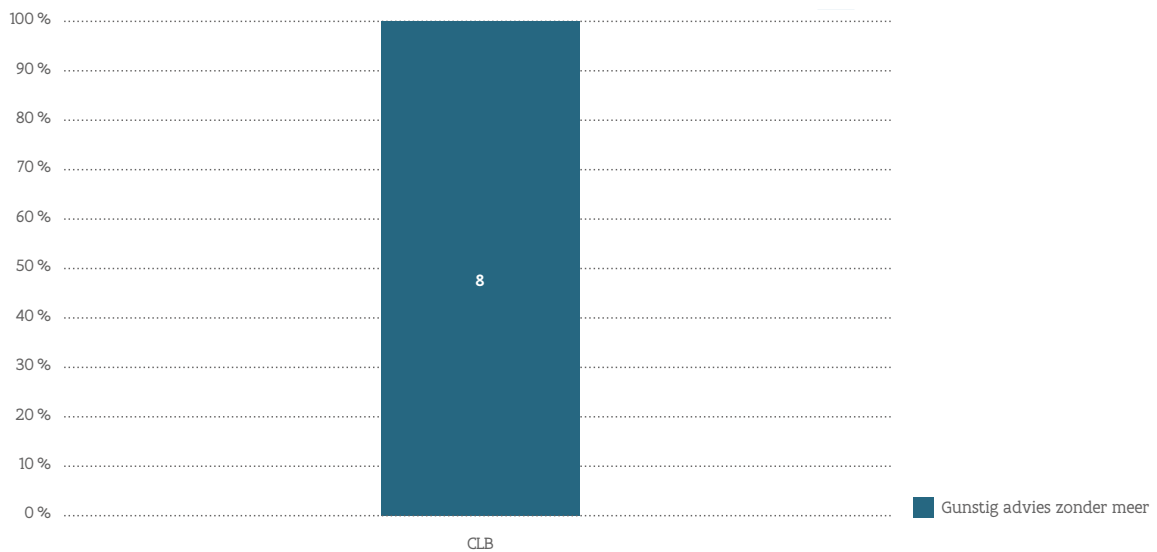
34 Zie <https://onderwijsinspectie.be/nl/bevraging-samenwerking-school-clb-schooljaar-2021-2022>.

6.1 Steekproef

De centra voor leerlingenbegeleiding kregen vanaf 2021-2022 de mogelijkheid om op hun vraag gezamenlijk te worden doorgelicht³⁵. Acht administratieve instellingen gingen op dit aanbod in en werden gezamenlijk doorgelicht. Deze gezamenlijke doorlichting resulteerde in één verslag en wordt in de cijfers hieronder weergegeven als één instelling. Daardoor spreken we over acht in plaats van over vijftien doorlichtingen.

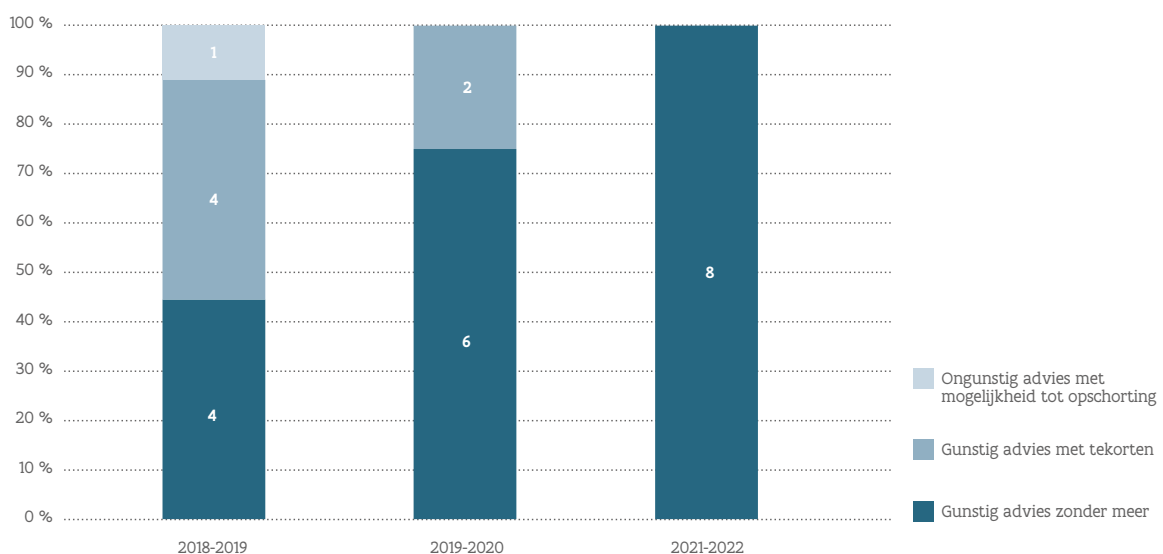
In de steekproef van acht centra behoren er vijf (62,5 %) tot de gesubsidieerde vrije centra en drie (37,5 %) tot de centra van het gemeenschapsonderwijs. In totaal werden drie centra in de provincie West-Vlaanderen doorgelicht, twee in Antwerpen, één in Limburg, één in Vlaams-Brabant en één in Oost-Vlaanderen.

6.2 Adviezen



Figuur 56: Adviezen CLB (2021-2022).

In 2021-2022 kregen alle acht doorgelichte CLB's een gunstig advies zonder meer. In 2019-2020 was dit voor zes van de acht centra het geval, in 2018-2019 voor vier van de negen centra.



Figuur 57: Adviezen CLB (2018-2019, 2019-2020 en 2021-2022).

35 Scholen krijgen al langer de mogelijkheid om als doorlichtingseenheid te worden doorgelicht als ze een gezamenlijk pedagogisch beleid voeren.

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

Het referentiekader voor CLB-kwaliteit³⁶ vraagt dat elk centrum een beleid voert rekening houdend met zijn context- en inputkenmerken en dat elk CLB op systematische wijze zijn begeleidingskwaliteit onderzoekt en ontwikkelt. Het beleid en de kwaliteitszorg zijn gericht op het bereiken van bepaalde resultaten en effecten. Het CLB bereikt resultaten op het vlak van de leerlinggerichte en schoolgerichte werking rond leerlingenbegeleiding. Het centrum streeft naar betrokkenheid en tevredenheid bij de lerenden, de ouders en het schoolteam, naar welbevinden bij medewerkers en effecten op langere termijn bij alle lerenden. Het centrum waarborgt de toegang tot dienstverlening voor alle lerenden en ouders.

De resultaten in dit hoofdstuk beschrijven deze onderzochte kwaliteitsaspecten wat betreft het beleid op het vlak van dienstverlening en de kwaliteitsontwikkeling.

	<p>Beleid op het vlak van de dienstverlening (K3)</p> <p>Het centrum ontwikkelt de kwaliteit van de dienstverlening systematisch en samenhangend en heeft aandacht voor de doeltreffendheid, de doelmatigheid en de continuïteit. Het geeft de dienstverlening en de professionalisering samenhangend vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op centrumoverstijgend niveau, centrumniveau, (deel)teamniveau en individueel niveau. Het centrum ondersteunt de medewerkers. Het heeft een of meerdere medewerkers aangewezen voor interne kwaliteitszorg met een doelgerichte opdracht.</p>
	<p>Cyclische evaluatie van de kwaliteit (K4)</p> <p>Het centrum evalueert relevante aspecten van de centrumwerking systematisch en cyclisch. Het heeft daarbij nadrukkelijk aandacht voor de doelgerichte evaluatie van de kwaliteit van de dienstverlening.</p>
	<p>Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5)</p> <p>Het centrum evalueert zijn kwaliteit doelgericht op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Het betreft bij zijn evaluaties relevante partners. Het besteedt bij zijn evaluaties nadrukkelijk 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 betrouwbaar.</p>
	<p>Borgen en bijsturen (K6)</p> <p>Het centrum heeft zicht op zijn sterke punten en werkpunten. Het bewaart en verspreidt structureel wat kwaliteitsvol is. Het centrum ontwikkelt systematisch doelgerichte verbeteracties voor zijn werkpunten.</p>

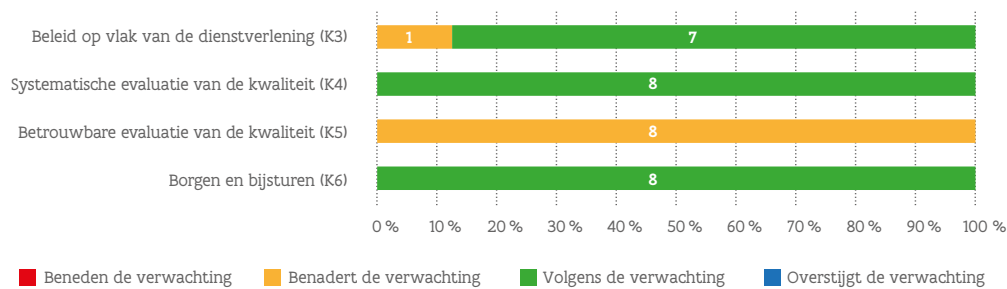
Figuur 58: Geselecteerde ontwikkelingsschalen kwaliteitsontwikkeling met schaaltekst 'volgens verwachting' (2021-2022).

Het beleid op het vlak van dienstverlening komt in zeven van de acht doorgelichte centra tegemoet aan de verwachting. Alle centra komen tegemoet aan de verwachting voor de cyclische evaluatie van de kwaliteit en borgen en bijsturen. De betrouwbare evaluatie van de kwaliteit benadert in alle doorgelichte centra de verwachting.

³⁶ Meer informatie over het RclbK vind je op <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/doorlichten/doorlichten-in-de-verschillende-onderwijsniveaus>.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN VOOR DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING



Figuur 59: Kwaliteitsontwikkeling in de doorgelichte CLB's (2021-2022).



Beleid op het vlak van de dienstverlening (K3)

In zeven van de acht doorlichtingen stelden we vast dat het beleid op het vlak van de dienstverlening tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachting, ook al zijn er nog enkele verbeterpunten.

Centra ontwikkelen de kwaliteit van de dienstverlening over het algemeen systematisch, samenhangend en met aandacht voor continuïteit. Alle centra zetten planmatig de nodige financiële en personele middelen in om de maatregelen en afspraken te realiseren. Zo goed als alle centra verdelen over het algemeen de taken en verantwoordelijkheden billijk, evenwichtig en transparant onder de medewerkers en stimuleren professionalisering op basis van behoeften en noden. Toch stelden we in heel wat centra naast deze sterktes enkele belangrijke verbeterpunten vast. In vijf van de acht doorlichtingen is de aandacht voor de doeltreffendheid van de dienstverlening op het vlak van handelingsgerichte diagnostiek en de versterking van het schoolteam nog een werkpunt. In vier van de acht doorlichtingen bestaan er nog onvoldoende afspraken over sommige aspecten van de dienstverlening waardoor bestaande afspraken de dienstverlening slechts gedeeltelijk aansturen. Enkele keren zagen we dat de ondersteuning op maat van de individuele medewerkers nog een uitdaging vormt. Dit zijn aandachtspunten met een impact op de kwaliteit van de dienstverlening, vooral wanneer de dienstverlening in belangrijke mate vorm krijgt vanuit zelfsturende teams en wanneer scholen en ondersteuners daarnaast persoonsgebonden verschillen signaleren inzake de kwaliteit van de dienstverlening.



Cyclische evaluatie van de kwaliteit (K4)

In alle doorlichtingen stelden we vast dat de centra tegemoetkomen aan de kwaliteitsverwachting om hun werking cyclisch te evalueren, ook al kunnen bepaalde kwaliteitsaspecten nog verbeteren. De centra evalueren op regelmatige basis relevante aspecten van de centrumwerking, rekening houdend met prioriteiten, de centrumvisie en de beleidsdoelen. De aandacht gaat daarbij vooral naar de evaluatie van interne werkprocessen zoals afspraken over de organisatie van multidisciplinair overleg, de vormgeving van een verslag en de organisatie van de teamwerking. In twee centra zijn de evaluaties beperkt gepland en beperkt georganiseerd volgens een systematiek. Zo goed als alle centra evalueren verbeteracties die ze namen naar aanleiding van eerdere evaluaties. In drie centra bouwen de opeenvolgende evaluaties in beperkte mate verder op elkaar.



Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5)

In alle centra komt de evaluatie van de kwaliteit nog niet tegemoet aan de kwaliteitsverwachtingen op het vlak van betrouwbaarheid. De centra kunnen nog grote stappen zetten op het vlak van informatiegeletterdheid en de onderbouwing van evaluaties. In zes van de acht doorlichtingen maken de centra beperkt gebruik van kwalitatieve en kwantitatieve informatie. Vijf centra houden bij hun evaluaties beperkt rekening met context- en inputkenmerken. De centra baseren hun evaluaties maar af en toe op verschillende bronnen. In de helft van de doorlichtingen kunnen de centra systematischer relevante partners betrekken bij hun evaluaties. Alle centra besteden bij hun evaluaties te weinig aandacht aan de resultaten en effecten van de leerlingenbegeleiding en de professionele samenwerking met de scholen. De centra moeten sinds 2000 een kwaliteitsbeleid voeren waardoor er zich in alle centra een kwaliteitszorgsysteem ontwikkelde. Het

komt er vooral op aan dat systeem op een meer betrouwbare manier te gebruiken door doelgericht gebruik te maken van de kwalitatieve en kwantitatieve informatie, relevante partners meer te betrekken bij de evaluaties en nadrukkelijker aandacht te besteden aan de resultaten en effecten van hun dienstverlening en van de professionele samenwerking met de scholen en andere partners. Dat zou zowel de relevantie van wat er wordt geëvalueerd als de betrouwbaarheid van de evaluaties aanzienlijk verbeteren.



Borgen en bijsturen (K6)

Centra bewaren structureel wat goed is (bijvoorbeeld in nieuwe afspraken of maatregelen) en ze verspreiden hun sterke punten intern en communiceren over hun kwaliteitsontwikkeling (bijvoorbeeld via werkgroepen, teamoverleg en personeelsvergaderingen). Zo goed als alle centra stellen hun werking systematisch bij op basis van hun werkpunten. Toch kan het zicht van heel wat centra op hun werkpunten en sterktes nog verbeteren. Centra zouden meer consequent oog moeten hebben voor de resultaten en effecten van de dienstverlening en van de professionele samenwerking met scholen en andere partners. Ook het voorzien in voldoende opvolging van en ondersteuning voor de medewerkers bij de uitrol van verbeterinitiatieven is voor sommige centra een werkpunt.

6.4 In welke mate verstrekken de centra kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding?

Naast een onderzoek op systeemniveau, voert de onderwijsinspectie in elk centrum ook een onderzoek uit op substantief niveau. Dit bestond voor de CLB's in 2021-2022 uit een onderzoek van een selectie van werkingsprincipes, een onderzoek naar de handelingsgerichte diagnostiek en een onderzoek van het kernproces versterken van het schoolteam.

Het referentiekader voor CLB-kwaliteit (Rclbk) verwacht dat het CLB bijdraagt tot de ontwikkeling van alle lerenden, onder meer door de lerenden vraaggestuurd en op maat te begeleiden. De handelingsgerichte diagnostiek speelt daarbij een belangrijke rol. Ook door de advisering van het schoolteam kunnen CLB's bijdragen aan de ontwikkeling van alle lerenden. Door in te zetten op de signaalfunctie en de consultatieve leerlingenbegeleiding versterkt het CLB de leerlingenbegeleiding van de school op de vier begeleidingsdomeinen. De werkingsprincipes vormen het kader voor het CLB om deze opdrachten multidisciplinair, proactief, subsidiair en met oog voor het belang van de lerenden vorm te geven.



1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

ANALYSE VAN DE RESULTATEN VOOR DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

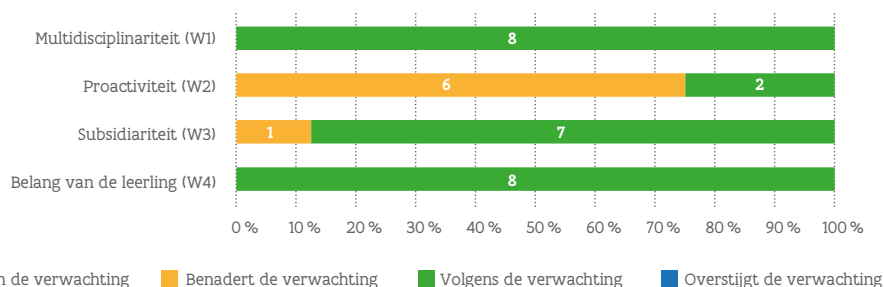
1. Werkingsprincipes

De werkingsprincipes werden in alle acht centra geïntegreerd onderzocht in relatie tot de handelingsgerichte diagnostiek en het versterken van het schoolteam op de vier begeleidingsdomeinen en dit aan de hand van een selectie van vier ontwikkelingsschalen: multidisciplinariteit (W1), proactiviteit (W2), subsidiariteit (W3) en het belang van de leerling (W4).

	Multidisciplinariteit (W1) De medewerkers respecteren een integrale, multidisciplinaire aanpak. Ze starten voor elke leerling in begeleiding een multidisciplinair dossier op. De medewerkers registreren daarin zowel de gegevens van de verplichte begeleiding inzake leerplicht, de preventieve gezondheidszorg als de vraag- en aanbodgestuurde begeleiding en houden het dossier up-to-date. Ze organiseren met alle disciplines gestructureerd multidisciplinair teamoverleg op basis van transparante criteria, hanteren een afgesproken referentiekader en nemen de conclusies van het overleg op in het dossier.
	Proactiviteit (W2) De medewerkers zetten consequent in op het detecteren van risicofactoren en het versterken van beschermende factoren voor de vier begeleidingsdomeinen. Ze zijn alert voor de signalen van leerlingen en ouders. Vanuit hun expertise hebben de medewerkers een zicht op de begeleidingsbehoeften van de schoolpopulatie en gaan daarover in dialoog met de school. Daardoor voorkomen de medewerkers problemen in het functioneren van leerlingen, leveren ze een positieve en doeltreffende bijdrage aan hun ontwikkeling en welbevinden en streven ze naar een daling van de individuele zorgvragen.
	Subsidiariteit (W3) De medewerkers 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 (W4) De medewerkers stellen 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 de medewerkers consequent de rechtspositie van de minderjarige in de hulpverlening.

Figuur 60: Geselecteerde ontwikkelingsschalen werkingsprincipes met schaaltekst 'volgens verwachting' (2021-2022).

Alle acht centra komen tegemoet aan de verwachtingen op het vlak van de werkingsprincipes multidisciplinariteit en belang van de leerling. Voor het werkingsprincipe subsidiariteit komen zeven van de acht doorgelichte centra tegemoet aan de verwachting. De proactiviteit benadert de verwachting in zes van de acht centra.



Figuur 61: Werkingsprincipes in de doorgelichte CLB's (2021-2022).



Multidisciplinariteit (W1)

In alle centra komt het werkingsprincipe multidisciplinariteit tegemoet aan de verwachting, ook al kunnen bepaalde kwaliteitsaspecten nog verbeteren. De medewerkers organiseren gestructureerd multidisciplinair teamoverleg en starten voor elke leerling in begeleiding een multidisciplinair dossier op. Desalniettemin kunnen medewerkers in alle centra, in het kader van de handelingsgerichte diagnostiek en de versterking van het schoolteam nog meer vertrekken vanuit een brede beeldvorming van de leerlingen (lichamelijk, psychologisch, pedagogisch, sociaal ...) en op basis daarvan de argumentatie voor bepaalde keuzes verfijnen. De meeste centra kunnen nog groeien in een relevante registratie van de beeldvorming, hypothesen, argumenten en conclusie van het overleg binnen het handelingsgericht diagnostisch traject.



Proactiviteit (W2)

Centra zetten in op het detecteren van risicofactoren en het versterken van beschermende factoren voor de vier begeleidingsdomeinen, maar doen dit nog onvoldoende systematisch en analyseren de verzamelde gegevens te weinig gericht voor het versterken van de brede basiszorg. Medewerkers benutten hun expertise nog niet altijd om alert te reageren op de signalen van leerlingen en ouders, die mogelijks wijzen op een problematische wisselwerking tussen de leraar en de leerling en op drempels in de leeromgeving. Het merendeel van de centra gaat ook te weinig met de school in dialoog over de begeleidingsbehoeften van de leerlingen en de ondersteuningsbehoeften van het schoolteam. Daardoor laten de medewerkers nog kansen liggen om via een preventieve aanpak de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen.



Subsidiariteit (W3)


In de meeste centra werken de medewerkers aanvullend ten aanzien van de school en de ouders en kiezen ze doorgaans voor de minst ingrijpende vorm van begeleiding. Het vormt evenwel in het algemeen nog een uitdaging om meer emancipatorisch en duurzaam te werken vanuit een alertheid voor wat leerlingen en ouders zelf aankunnen en wat ze nodig hebben om voor de leerling de minst ingrijpende hulp te realiseren. Een tweede werkpunt in de helft van de bezochte centra is de afstemming van de aanvullende begeleiding op de begeleiding die door de school wordt aangeboden. Enkele centra kunnen nog meer nagaan of de school zelf nog maatregelen kan nemen op vlak van brede basiszorg en verhoogde zorg.



Belang van de leerling (W4)

In alle centra stellen de medewerkers het belang van de leerling centraal. Ze treden op als vertrouwenspersoon voor de leerling. De meeste centra bewaken systematisch hun onafhankelijke positie ten aanzien van de school en de externe hulpverlening. In enkele centra kan dit nog versterkt worden door een onafhankelijke afweging te maken van de reeds genomen maatregelen en wat de impact daarvan is op de leerling. Tijdens het hulpverleningstraject respecteren de medewerkers in de meeste centra consequent de rechtspositie van de minderjarige in de hulpverlening, in enkele centra kan dit nog systematischer. Met name de aandacht voor de actieve betrokkenheid en inbreng van het jonge kind kan beter in een aantal CLB's.

2. Vraaggestuurde leerlingenbegeleiding op de vier begeleidingsdomeinen: handelingsgerichte diagnostiek

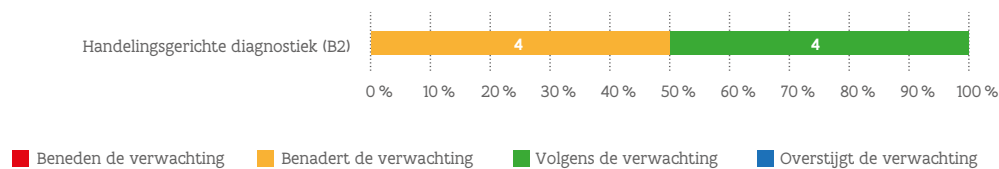


Handelingsgerichte diagnostiek (B2)

De medewerkers doorlopen 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, voor de participatieproblemen en voor 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 vervoltraject.

Figuur 63: Ontwikkelingsschaal handelingsgerichte diagnostiek met schaaltekst 'volgens verwachting' (2021-2022).

In het schooljaar 2021-2022 lag de focus binnen het onderzoek van de vraaggestuurde leerlingenbegeleiding op de handelingsgerichte diagnostiek. In de helft van de centra kwam de kwaliteit hiervan tegemoet aan de verwachting, in de andere centra benaderde ze de verwachting.



Figuur 63: Handelingsgerichte diagnostiek in de doorgelichte CLB's (2021-2022).




Handelingsgerichte diagnostiek (B2)

De helft van de centra voldeed aan de verwachting, de andere helft benaderde de verwachting. We zagen echter in beide groepen, in meerdere of mindere mate, dezelfde werkpunten opduiken.

De medewerkers van de meeste centra doorlopen cyclisch en flexibel een handelingsgericht diagnostisch traject. In de meerderheid van de centra laten de medewerkers echter kansen liggen op vlak van een doelgerichte aanpak met aandacht voor de doelstellingen van de verschillende fasen. De medewerkers benoemen de fasen in een gesprek of in het dossier, maar ze staan onvoldoende stil bij wat er in een bepaalde fase beoogd wordt en hoe deze fase bijdraagt aan de volgende stap in het traject. Medewerkers hebben oog voor participatieproblemen, maar het is in alle centra nog een verbeterpunt om binnen een handelingsgericht diagnostisch traject voldoende aandacht te besteden aan de wisselwerking tussen de leerling en de leeromgeving. De meeste centra kunnen de sterktes van de leerlingen nog meer inzetten om de participatie te verhogen. Drie centra hebben nog te weinig aandacht voor de actieve betrokkenheid van de (jonge) leerling. Alle centra kunnen nog groeien in het concreet formuleren van de ondersteuningsbehoeften van ouders en leraren. In twee centra die niet aan deze verwachting voldoen, geldt dit ook voor het formuleren van de ondersteuningsbehoeften op maat van de leerling en voor alle centra blijft het een werkpunt om dit vanuit een wisselwerking te doen. Het vervoltraject wordt hier niet altijd consequent op afgestemd. Dit maakt dat de meerderheid van de centra slechts een gedeeltelijk en niet altijd even kwaliteitsvol antwoord geeft op de gestelde zorgvraag.

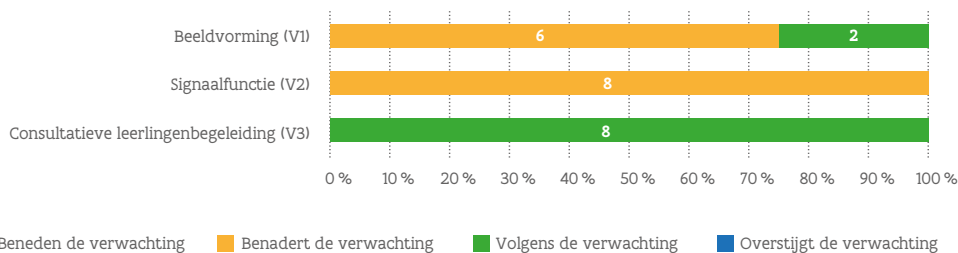
3. Versterken van het schoolteam op de vier begeleidingsdomeinen

Het versterken van het schoolteam onderzochten we aan de hand van drie ontwikkelingsschalen: beeldvorming (V1), signaalfunctie (V2) en consultatieve leerlingenbegeleiding (V3).

	<p>Beeldvorming (V1)</p> <p>De medewerkers kennen de context en de leerlingenpopulatie 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. Die beeldvorming is relevant voor de medewerkers om te bepalen hoe ze de leerlingenbegeleiding kunnen versterken, op maat van de leerlingen en het schoolteam.</p>
	<p>Signaalfunctie (V2)</p> <p>De medewerkers signaleren aan de school consequent en doelgericht noden met betrekking tot de schoolpopulatie of knelpunten in de leerlingenbegeleiding. Ze baseren zich daarvoor op data of herhaalde individuele zorgvragen. Daardoor versterken de medewerkers consequent de brede basiszorg.</p>
	<p>Consultatieve leerlingenbegeleiding (V3)</p> <p>De medewerkers ondersteunen 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. Daardoor versterken de medewerkers consequent de leraren bij de invulling en uitvoering van de verhoogde zorg op de vier begeleidingsdomeinen.</p>

Figuur 64: Ontwikkelingsschalen versterking van het schoolteam met schaalteksten 'volgens verwachting' (2021-2022).

Voor beeldvorming benaderen zes van de acht centra de verwachting, de twee overige centra komen eraan tegemoet. De signaalfunctie benadert de verwachting in alle doorgelichte centra. Alle centra komen tegemoet aan de verwachting op vlak van consultatieve leerlingenbegeleiding.



Figuur 65: Versterken van het schoolteam op de vier begeleidingsdomeinen in de doorgelichte CLB's (2021-2022).

Beeldvorming (V1)

In de meeste doorgelichte centra hebben de medewerkers nog onvoldoende systematisch zicht op de context- en leerlingengegevens van de scholen die ze begeleiden. Ze steunen daarbij vooral op hoe vertrouwd ze zijn met de scholen. Ze hebben doorgaans wel een globaal zicht op de mogelijkheden en ondersteuningsnoden van het schoolteam voor de vier begeleidingsdomeinen. De beeldvorming is in de meerderheid van de centra nog maar gedeeltelijk overzichtelijk, toegankelijk en actueel. De centra kunnen meer inzetten op het betrekken van het schoolteam en andere relevante partners om relevante parameters in kaart te brengen. De kwantitatieve en kwalitatieve data worden nog onvoldoende geanalyseerd, waardoor ze slechts in beperkte mate gebruikt worden voor de signaalfunctie en de versterking van het schoolteam inzake de brede basiszorg en verhoogde zorg. Daardoor laten de medewerkers nog kansen liggen om de leerlingenbegeleiding te versterken, op maat van de leerlingen en het schoolteam.



Signaalfunctie (V2)

Het consequent en doelgericht signaleren aan de school van noden met betrekking tot de schoolpopulatie of knelpunten in de leerlingenbegeleiding is nog in alle centra een werkpunt. De medewerkers baseren zich hiervoor eerder op een patroon van herhaalde individuele zorgvragen en weinig op een analyse van beschikbare data. De medewerkers versterken schoolteams nog niet consequent bij de uitbouw van een krachtige leeromgeving, het verminderen van risicofactoren en het versterken van beschermende factoren. Daardoor laten medewerkers kansen liggen om de brede basiszorg te versterken.



Consultatieve leerlingenbegeleiding (V3)

In alle centra bieden de medewerkers versterking aan het schoolteam bij de aanpak van problemen op de vier begeleidingsdomeinen bij individuele leerlingen of bij een groep van leerlingen. In alle centra nemen medewerkers de consultatieve leerlingenbegeleiding op tijdens het gestructureerd overleg tussen school en CLB, naar aanleiding van een vraag van de school. Het blijft echter een uitdaging voor vele medewerkers om, bij weerkerende problemen, zelf het initiatief te nemen om in interactie met leraren en leerlingenbegeleiders, de scholen te ondersteunen in het plannen, evalueren en uitvoeren van passende maatregelen in de onderwijsleerpraktijk. Zo kunnen ze bijdragen aan een meer adequate toeleiding van zorgvragen en het versterken van de verhoogde zorg.

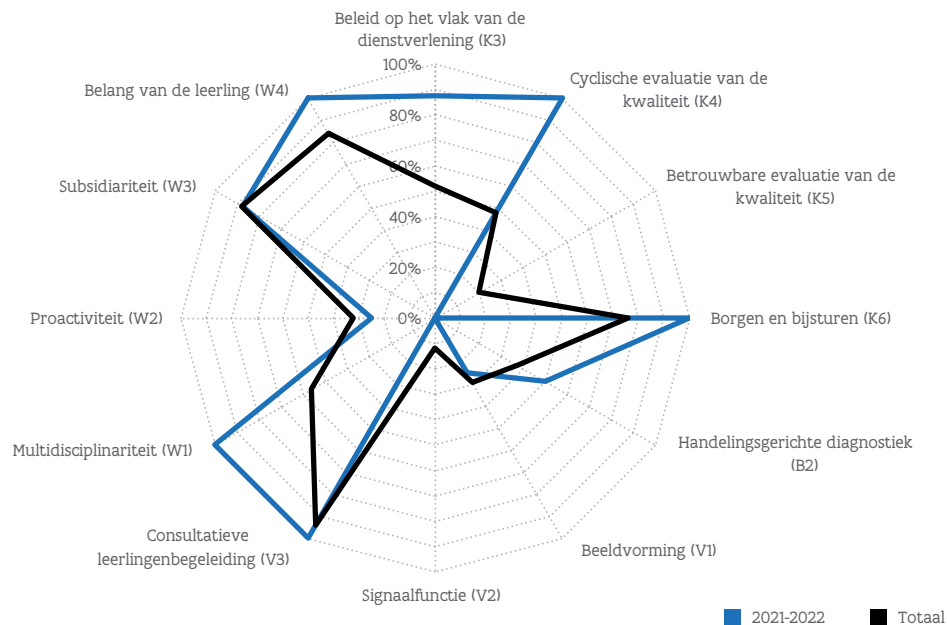
6.5 Kwaliteitsprofiel

Hieronder vind je een sterkte-zwakteprofiel van de doorgelichte centra voor leerlingenbegeleiding. Hierin beschouwen we 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.

CLB	Uitdaging	Kans	Kracht
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit 		<ul style="list-style-type: none"> Beleid op het vlak van dienstverlening Cyclische evaluatie van de kwaliteit Borgen en bijsturen
Werkingsprincipes	<ul style="list-style-type: none"> Proactiviteit 		<ul style="list-style-type: none"> Multidisciplinariteit Subsidiariteit Belang van de leerling
Vraaggestuurde leerlingenbegeleiding		<ul style="list-style-type: none"> Handelingsgerichte diagnostiek 	
Versterking van het schoolteam	<ul style="list-style-type: none"> Beeldvorming Signaalfunctie 		<ul style="list-style-type: none"> Consultatieve leerlingenbegeleiding

Figuur 66: Kwaliteitsprofiel van de doorgelichte centra voor leerlingenbegeleiding (2021-2022).

Uitdagingen voor de in 2021-2022 doorgelichte centra vormen de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit, de proactieve werking en de beeldvorming en de signaalfunctie in het kader van de versterking van het schoolteam. De handelingsgerichte diagnostiek vormt een kans. Krachtig zijn het beleid op vlak van de dienstverlening, de cyclische evaluatie van de kwaliteit en het borgen en bijsturen. De werkingsprincipes multidisciplinariteit, subsidiariteit en het belang van de leerling vormen eveneens een kracht, net zoals de consultatieve leerlingenbegeleiding.



Figuur 67: Percentage inschalingen 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' voor de verschillende ontwikkelingsschalen voor de centra voor leerlingenbegeleiding voor 2018-2019, 2019-2020 en 2021-2022 in totaal (aantal CLB = 25) en 2021-2022 (aantal CLB = 8). De handelingsgerichte diagnostiek werd 16 maal onderzocht, de beeldvorming, signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding telkens 17 maal, de overige ontwikkelingsschalen tijdens alle 25 doorlichtingen. Enkel de ook in 2021-2022 onderzochte schalen zijn terug te vinden in de figuur.

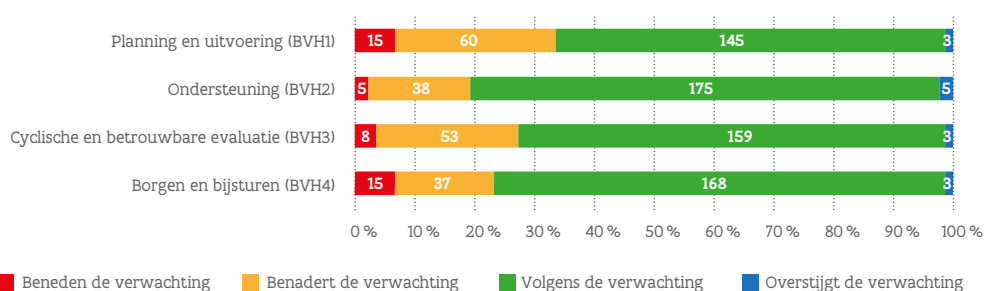
Op de acht doorlichtingen in 2021-2022 waren er vier nieuw samengestelde centra na fusie en was er sprake van een gezamenlijk beleid voor acht administratieve centra die gezamenlijk werden doorgelicht. Het feit dat centra samen beleid voeren of een fusie verwerken, geeft een extra stimulans aan de beleidsvoering op het vlak van dienstverlening en kwaliteitszorg. Werkingsprincipes en andere aspecten van de werking komen dan aan bod omdat de cultuur en praktijk worden gestroomlijnd tussen de samenwerkende centra of fusiepartners. Ook de evolutie naar een andere arbeidsorganisatie en de werking met zelfsturende teams stimuleerde de reflectie over het beleid op vlak van de dienstverlening, kwaliteitszorg en werkingsprincipes, ondanks de hoge druk van contactopsporing tijdens de coronacrisis. Daarnaast gingen de centra aan de slag met handelingsgerichte diagnostiek naar aanleiding van de M-verkenning (schooljaar 2016-2017) en kwam er na het decreet leerlingenbegeleiding (2018) stilaan een hernieuwde aandacht voor de versterking van het schoolteam. Dit neemt niet weg dat in de doorlichtingsverslagen naast sterktes ook een aantal belangrijke verbeterpunten aan bod komen met impact op de leerlingen.

7

IN WELKE MATE VOEREN INSTELLINGEN EEN DOEL-TREFFEND BELEID OP HET VLAK VAN BEWOONBAARHEID, VEILIGHEID EN HYGIËNE?

In tegenstelling tot de Onderwijspiegel van 2021³⁷ opteren we er in deze editie niet voor om uitgebreid in te gaan op de resultaten voor het beleid op de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. We beperken ons tot een beknopte weergave van de algemene resultaten.

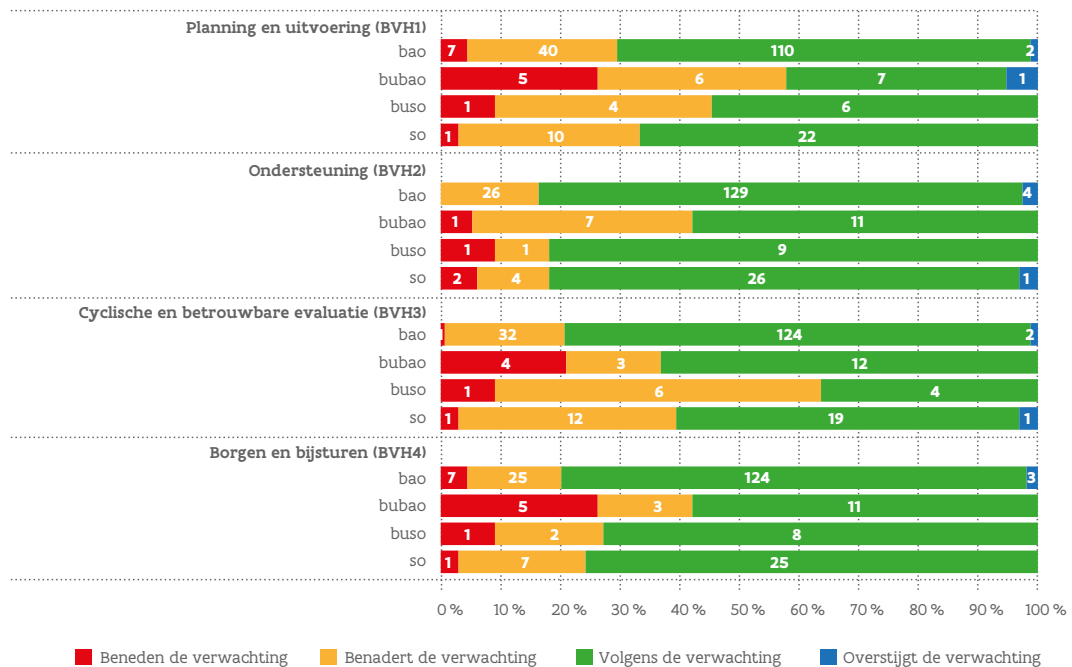
In het schooljaar 2021-2022 onderzochten we in 223 onderwijsinstellingen het beleid inzake bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH). De inspectieteams brengen de doeltreffendheid van het beleid in kaart aan de hand van vier ontwikkelingschalen: planning en uitvoering (BVH1), ondersteuning (BVH2), systematische en betrouwbare evaluatie (BVH3) en borgen en bijsturen (BVH4). Uit de resultaten blijkt dat ondersteuning (BVH2) het best scoort, al slaagt ook 20 % van de onderwijsinstellingen er niet in minstens 'volgens de verwachting' te scoren. Voor planning en uitvoering (BVH1) kregen bovendien meer dan 30 % van alle onderwijsinstellingen een beoordeling 'beneden of benadert de verwachting.'



Figuur 68: Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de 223 doorgelichte instellingen bao, bubao, buso, so, dbso en dko (2021-2022).

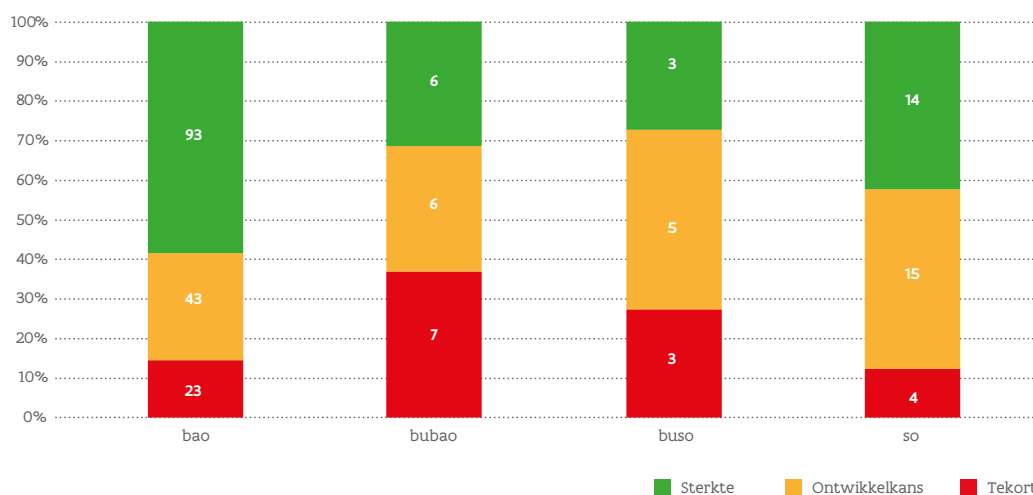
³⁷ Zie <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/OS2021-web.pdf>

Onderstaande figuur toont de resultaten op vlak van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne in 159 scholen voor gewoon basisonderwijs, 19 scholen voor buitengewoon basisonderwijs, 33 scholen gewoon secundair onderwijs (met inbegrip van één dbso) en 11 scholen buitengewoon secundair onderwijs. Voor alle ontwikkelingschalen valt op dat de doorgelichte scholen buitengewoon basisonderwijs minder vaak voldoen aan de verwachtingen dan de doorgelichte scholen gewoon basisonderwijs. De doorgelichte scholen buitengewoon secundair onderwijs voldoen minder vaak aan de verwachting voor planning en uitvoering (BVH1) en cyclische en betrouwbare evaluatie (BVH3) dan de doorgelichte scholen gewoon secundair onderwijs.



Figuur 69: Woonbaarheid, veiligheid en hygiëne in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs en het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs (2021-2022).

Vervolgens worden de vier BVH-schalen samengevat in tekorten, ontwikkelkansen of sterke punten. Ook hier zien we dat de resultaten in het gewoon onderwijs over het algemeen beter zijn dan deze in het buitengewoon onderwijs. Binnen het gewoon onderwijs zijn er in het basisonderwijs meer sterktes zichtbaar dan in het secundair onderwijs.



Figuur 70: Tekorten, ontwikkelkansen en sterke punten voor woonbaarheid, veiligheid en hygiëne in bao, so, bubao, en buso (2021-2022).

In alle onderwijsinstellingen 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

HET SAMENSPEL TUSSEN ONDERWIJSKUNDIG BELEID EN (ONDERWIJSLEER-) PRAKTIJK TOT OP DE KLASVLOER

Uit de resultaten van de doorlichtingen in het basis- en secundair onderwijs blijkt dat scholen in beide onderwijsniveaus er moeilijker in slagen om hun kwaliteitsontwikkeling - en dan bij uitstek hun onderwijskundig beleid (K3) - kwaliteitsvol vorm te geven. In het basisonderwijs voldoet net iets meer dan de helft van de scholen (52 %) aan de vooropgestelde verwachting voor onderwijskundig beleid, in het secundair onderwijs geldt dit voor slechts een vijfde (21 %) van de onderzochte scholen. Concreet betekent dit dat een aanzienlijk deel van de scholen het moeilijk heeft om schoolbreed de onderwijsleerpraktijk vorm te geven, dit wil zeggen doelgerichte maatregelen en afspraken te maken op schoolniveau, deelteamniveau en individueel niveau en te zorgen voor ondersteuning van de teamleden. Een sterk onderwijskundig beleid is nochtans noodzakelijk om als school onderwijskwaliteit te realiseren. Onderzoek naar schooleffectiviteit laat zien dat leraren die werken in een school met een schoolbeleid dat zich richt op het realiseren van een krachtige onderwijsleerpraktijk (kortom, met een sterk onderwijskundig beleid), er beter in slagen een gunstige invloed te hebben op de prestaties van hun leerlingen in de klas (Kyriakades et al., 2015)³⁸.

Tegelijkertijd stellen we ook vast dat de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk vaak nog beter kan. Het gaat dan over de beeldvorming en de begeleiding, de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie, het geven van effectieve feedback ... Hetzelfde geldt voor de afstemming van het aanbod en de evaluatie op de doelen. Bij een gerichte lezing van de verslagen van de onderwijsleerpraktijk zagen we bovendien heel wat verwijzingen naar een gebrek aan onderwijskundige afspraken die door het schoolteam gedragen zijn.

Omwille van het cruciale belang van een sterk samenspel tussen schoolbeleid, met daarin voldoende aandacht voor het onderwijskundig beleid, en de onderwijsleerpraktijk voor de leerlingen, gaan we er hier in dit hoofdstuk dieper op in. Hoe ziet de samenhang tussen het schoolbeleid en de onderwijsleerpraktijk er precies uit? In welke mate zetten scholen met een sterk schoolbeleid ook een sterke onderwijsleerpraktijk neer, en voor welke aspecten van het schoolbeleid is die samenhang het sterkst? En wat verklaart dat scholen met een sterk onderwijskundig beleid er ook beter in slagen om een sterke onderwijsleerpraktijk te realiseren? We beantwoorden deze vragen naar het samenspel tussen schoolbeleid en onderwijsleerpraktijk eerst aan de hand van een kwantitatieve analyse van de resultaten van de doorlichtingen. De vraag naar verklaringen beantwoorden we vervolgens op basis van een reflectie hierop vanuit de focusgroepen met onderwijsinspecteurs basis- en secundair onderwijs³⁹. We focussen daarbij vooral op het samenspel tussen onderwijskundig beleid en onderwijsleerpraktijk. De onderwijsinspecteurs haalden daarbij voorbeelden en terugkerende patronen uit hun doorlichtingspraktijk aan. De reflecties worden ook verbonden met empirische evidentie uit de wetenschappelijke literatuur.

Duidelijke verbanden tussen de inschalingen voor onderwijskundig beleid en onderwijsleerpraktijk in het basis- en secundair onderwijs⁴⁰

Algemeen zien we dat alle inschalingen voor de kwaliteitsontwikkeling en de onderwijsleerpraktijk in het gewoon basis- en secundair onderwijs heel wat eerder sterke tot matige positieve samenhangen vertonen. Er doen zich echter ook een aantal zwakke samenhangen voor en tussen enkele ontwikkelingsschalen is er geen significante correlatie vast te stellen.

38 Kyriakides, L., Creemers, B. P., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. Y. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113-124.

39 Zie 2.2 methodologie voor meer informatie over de focusgroepen met onderwijsinspecteurs.

40 Voor deze analyse gebruiken we voor de onderwijsleerpraktijk de gemiddelde inschalingen over de leergebieden of vakken (clusters) heen per school. We onderzochten de samenhangen tussen de inschalingen aan de hand van spearmanrangcorrelatiecoëfficiënten. We vermelden enkel significante verbanden (met $p < 0.05$). De resultaten zeggen niets over een oorzaak-gevolgrelatie tussen de variabelen. De analyse gebeurde op basis van de 159 doorlichtingen in het basisonderwijs en 33 doorlichtingen in het secundair onderwijs in het schooljaar 2021-2022.

De correlatiecoëfficiënt kan in theorie variëren tussen -1 en 1. Tussen 0 en 0.30 spreken we over zwakke positieve samenhang, tussen 0.30 en 0.50 over matige positieve samenhang en boven 0.50 over sterke positieve samenhang. Er deden zich geen negatieve samenhangen voor.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

HET SAMENSPEL TUSSEN HET ONDERWIJSKUNDIG BELEID EN (ONDERWIJSLEER) PRAKTIJK TOT OP DE KLASVLOER

De **sterkste samenhangen treden op tussen het onderwijskundig beleid (K3) en een aantal aspecten van de onderwijsleerpraktijk**, terwijl net voor het onderwijskundig beleid de resultaten van de doorlichtingen het minst positief zijn. Het gaat - in afnemende volgorde - om de beeldvorming en begeleiding (O2), de leereffecten (O8), de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4). Vooral het verband tussen het onderwijskundig beleid met de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2) valt op. We kunnen ervan uitgaan dat impulsen vanuit het schoolbeleid, duidelijke en gedragen afspraken, samenwerking en expertisedeling ondersteunend zijn om een sterke brede basiszorg en verhoogde zorg in de praktijk waar te maken op de klasvloer, net zoals trouwens een goed uitgebouwde evaluatie van de effecten van het gevoerde beleid en bijsturing op basis daarvan.



Figuur 71: Samenhang tussen de inschalingen voor ontwikkelingschalen kwaliteitsontwikkeling en onderwijsleerpraktijk in het gewoon onderwijs (2021-2022).

Ook voor andere schalen van de kwaliteitsontwikkeling zien we significante verbanden met de onderwijsleerpraktijk. Zo merken we voor het borgen en bijsturen (K6) en een aantal aspecten van de onderwijsleerpraktijk duidelijke verbanden op, die het sterkst zijn voor de beeldvorming en begeleiding (O2), de leereffecten (O8) en de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4). Daarnaast valt het verband tussen de visie en het strategisch beleid (K1) en opnieuw de beeldvorming en begeleiding (O2) op. Tot slot zijn er ook duidelijke verbanden zichtbaar tussen enerzijds de cyclische evaluatie van de kwaliteit (K4) en anderzijds weerom de leereffecten (O8) en de beeldvorming en begeleiding (O2).

Enige variatie in de samenhangen tussen de kwaliteitsontwikkeling en de onderwijsleerpraktijk voor de kleuterafdeling en Nederlands, wiskunde en muzische vorming in het basisonderwijs

We onderzochten ook meer in detail de verbanden tussen de inschalingen voor de kwaliteitsontwikkeling en de inschalingen voor de onderwijsleerpraktijk van de kleuterafdeling en de meest onderzochte leergebieden van de lagere afdeling⁴¹. Uit de analyses blijkt enige variatie in de aanwezigheid en sterkte van de correlaties naargelang het leergebied of de afdeling.

Voor de kleuterafdeling, wiskunde en muzische vorming zien we dat het sterkste aanwezige verband telkens aan het onderwijskundig beleid (K3) gelinkt is. Concreet gaat het dan om de kwaliteit van de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie in de kleuterafdeling en voor het leergebied wiskunde (O4) en de leereffecten (O8) voor muzische vorming. Nederlands vormt hierop de enige uitzondering: we zien een eerder sterk verband tussen het onderwijskundig beleid (K3) en de beeldvorming en begeleiding (O2) maar de O2-schaal is nog sterker gecorreleerd met de cyclische evaluatie van de kwaliteit (O4) en het borgen en bijsturen (O6).

We zien trouwens ook in deze analyses telkens een sterke relatie tussen de kwaliteit van de beeldvorming en begeleiding (O2) en de kwaliteitsontwikkeling. Die relatie is het scherpst voor Nederlands. Dit wil zeggen dat scholen die beleidsmatig sterk staan, hun begeleiding met name voor het leergebied Nederlands vaak sterker afstemmen op de behoeften van hun leerlingen, die ze beter in kaart zullen brengen. Tot slot zien we ook telkens de verbanden tussen de inschalingen voor de leereffecten en de kwaliteitsontwikkeling weerkeren.

Een erg opvallende vaststelling is tot slot dat de afstemming van het aanbod en de evaluatie op de doelen voor wiskunde en Nederlands weinig of niet verbonden is met de kwaliteit van het gevoerde schoolbeleid. Voor de kleuterafdeling is er wel een duidelijke relatie zichtbaar, voor muzische vorming is dit in enige mate het geval.

Naar een interpretatie van en verklaring van het samenspel tussen onderwijskundig beleid en onderwijsleerpraktijk

Zoals blijkt uit de resultaten van de doorlichtingen, voldoet het onderwijskundig beleid in Vlaamse scholen nog vaak niet aan de verwachtingen. De statistische analyses laten bovendien zien dat tussen de kwaliteit van het onderwijskundig beleid dat scholen voeren en de krachtige leeromgeving die ze creëren (kwaliteit van de instructie, de begeleiding, de leerlingenevaluatie en de ingeschatte leereffecten) zich **duidelijke verbanden** aftekenen. Dit wil zeggen dat scholen met een sterk onderwijskundig beleid ook vaker een sterke onderwijsleerpraktijk realiseren. De aanwezigheid van een verband zegt echter niets over de oorzaak-gevolgrelatie van de variabelen. Op basis van deze statistische analyse kunnen we dus niet zeggen of een sterk onderwijskundig beleid de oorzaak is van een sterke onderwijsleerpraktijk, of andersom dat een sterk beleid het gevolg is van een sterke onderwijsleerpraktijk.

Verder blijken de **verbanden** volgens de statistische analyse **niet absoluut**. Ook in scholen waar het beleidsmatig niet vlot, kunnen individuele leraren een sterke onderwijsleerpraktijk neerzetten, of omgekeerd. Dit bevestigen ook de onderwijsinspecteurs die deelnamen aan de focusgroepen. Zij voegen er aan toe dat scholen die werkpunten hebben voor hun onderwijsleerpraktijk beleidsmatig wel volop in ontwikkeling kunnen zijn. Het is belangrijk om te erkennen dat het onderwijskundig beleid van scholen in de goede richting evolueert, maar nog niet aan alle vereisten voldoet en nog niet op alle terreinen van de onderwijsleerpraktijk zichtbaar is. Een beleidsteam moet ook tijd krijgen om effecten te creëren, vanuit de overtuiging dat een sterk beleidsvoerend vermogen op lange termijn een sterke onderwijsleerpraktijk creëert.

Tijdens de focusgroepen basis- en secundair onderwijs, gaven de onderwijsinspecteurs op basis van hun ervaringen tijdens de doorlichtingen ook mogelijke **verklaringen voor de positieve verbanden tussen het onderwijskundig beleid en de onderwijsleerpraktijk**. Dit gebeurde aan de hand van de volgende vraag: **hoe verloopt het samenspel tussen onderwijskundig beleid en onderwijsleerpraktijk in scholen?** Ten eerste benadrukken de onderwijsinspecteurs dat dit samenspel gevoed wordt vanuit een sterk schoolbeleid. Scholen met een sterk samenspel tussen hun onderwijskundig beleid en hun onderwijsleerpraktijk hebben een schoolontwikkelings- of prioriteitenplan dat gebaseerd is op hun visie en strategie. Vanuit die visie en strategie maken deze scholen concrete afspraken tot op uitvoeringsniveau en volgen ze ook de kwaliteit van de uitvoering hiervan op (K6 borgen en bijsturen). Of ze werken evidence-informed door zich te laten inspireren door externe bronnen en door onderwijsleerpraktijken die hieruit voortvloeiën met hun leraren systematisch en vanuit een reflectieve insteek te evalueren en bij te sturen. Kortom: **een sterk onderwijskundig beleid is gebouwd op een sterke visie op kwaliteitsvol onderwijs** (K1: visie en strategisch beleid).

⁴¹ Analyse op basis van 152 onderzoeken in de kleuterafdeling, 80 voor wiskunde, 76 voor Nederlands en 74 voor muzische vorming in de lagere afdeling (schooljaar 2021-2022). Het hogere aantal onderzoeken in de kleuterafdeling kan ertoe bijdragen dat samenhangen sneller boven de significantiedrempel komen te liggen.

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

HET SAMENSPEL TUSSEN HET ONDERWIJSKUNDIG BELEID EN (ONDERWIJSLEER) PRAKTIJK TOT OP DE KLASVLOER

Die visie wordt daarbij best al van bij het begin gericht ontwikkeld op het onderwijskundig beleid en de onderwijsleerpraktijk, waardoor een logisch geheel ontstaat met een samenhang tussen kwaliteitsontwikkeling en onderwijsleerpraktijk. De visie bevat dan meer bepaald een onderwijskundig luik dat duidelijk maakt wat de visie is van de school op bijvoorbeeld goed wiskundeonderwijs, *waarom* het bepaalde praktijken in de klas introduceert en dat het doelmatig nadenkt over de inzet van zijn personeels- en werkmiddelen.

Die aanpak zorgt er vervolgens voor dat leraren weten *waarom* bepaalde afspraken nodig zijn. Ook onderzoek naar de succesfactoren van een sterk strategisch personeelsbeleid komt tot gelijkaardige conclusies. Zo stellen Vekeman & Devos (2019)⁴² vast dat een succesvolle implementatie van een strategisch personeelsbeleid zijn voedingsbodem vindt bij een schoolvisie waaruit blijkt 'wat' en 'hoe' leerlingen leren. De inspecteurs beoordelen vanuit dat perspectief ook de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijken. Te vermijden zijn volgens hen nieuwe praktijken op de klasvloer die worden geïmplementeerd als doel op zich. Volgens de onderwijsinspecteurs gaat het in die gevallen om scholen die vooraf niet genoeg aan visieontwikkeling hebben gedaan. De implementatie van de praktijken op de klasvloer gebeurt er niet op basis van hun doelen en de schoolvisie, er is te weinig nagedacht over welke praktijken die doelen het best kunnen realiseren, en er is weinig draagvlak gezocht.

Om het samenspel tussen onderwijskundig beleid en onderwijsleerpraktijk kwaliteitsvol vorm te geven, is het echter niet voldoende om als school een mooie visie en strategisch plan te hebben en dit te communiceren met de leraren op een teamvergadering. De onderwijsinspecteurs wijzen ook op het **belang van het installeren van een professionele leermeenschap**, een inzicht dat ook breed gedragen wordt in de literatuur (zie ook Killinç et al., 2022; Vekeman, Tuytens & Devos, 2020 inzake strategisch personeelsbeleid; Kyriakades, 2015; Juchtmans & Nicaise, 2020 inzake GOK-beleid⁴³). Op die manier wordt het onderwijskundig beleid een gezamenlijke verantwoordelijkheid, en is de kans op een samenspel dat ook gevoed wordt vanuit de onderwijsleerpraktijk groter. Het gebeurt volgens de onderwijsinspecteurs echter zelden dat leraren mee de visie en het strategisch beleid (K1) en het onderwijskundig beleid (K3) vormgeven (dit concludeerden we ook al in de Onderwijsspiegel 2022). Goede voorbeelden bestaan wel. Voor het secundair onderwijs verwijzen de onderwijsinspecteurs vooral naar scholen die erin slagen om samen met hun team een visie uit te werken en daarbij kiezen voor een helder taalgebruik dat gemakkelijk vertaalbaar is naar de onderwijsleerpraktijk. Of naar een school die samen met het team een checklist voor goed onderwijs had opgemaakt en de checklist daarna gebruikte als leidraad voor zelfevaluatie en functioneringsgesprekken. Dat die checklist samen met de leraren was gemaakt en vervolgens geïntegreerd werd in het personeelsbeleid, zorgde voor draagvlak.

Verder geven de onderwijsinspecteurs aan dat het draagvlak voor het onderwijskundig beleid groter wordt als **directies vanuit transformationeel leiderschap ondersteunend en waarderend werken met hun leraren en vakgroepen**. Dit vereist directies en beleidsondersteuners die hun leraren ondersteunen waar leraren aangeven dit nodig te hebben en die ondersteuning blijven aanbieden totdat hun leraren het in de vingers hebben. Een strategisch personeels- en professionaliseringsbeleid dat die ondersteuning mogelijk maakt, is daarvoor een belangrijke voorwaarde (Vekeman, Tuytens & Devos, 2020). Ondersteuning bieden verloopt echter best in **evenwicht met het aansturen en opvolgen van de (samen) gemaakte afspraken voor de onderwijsleerpraktijk**. Ook dat is de taak van het schoolbeleid. Dit is echter geen gangbare praktijk. In secundaire scholen laten directeurs de vakgroepen vaak autonoom werken omdat ze vinden dat ze niet mogen ingrijpen voor vakken waarin ze zelf geen expert zijn. In die scholen zijn vakgroepen en beleid aparte werelden. In sterke scholen voert de directeur daarentegen zijn mandaat om beleid te voeren ook uit tot op het niveau van de vakgroepen. In een doorgelichte school waar dit gebeurde, vroeg de directeur aan de vakgroepen om hun knelpunten op te lijsten, waarna hij stimulerend met hen aan de slag ging. De directeur wist zo ook welke vakgroepen goed bezig waren en welke vakgroepen ondersteuning nodig hadden. Een andere piste is om als directeur de verslagen van vakgroepen te lezen en hierover, indien nodig, met de vakgroepen in gesprek te gaan. Directeurs kunnen ook kiezen om externen in te schakelen (pedagogische begeleidingsdiensten, flankerend onderwijsbeleid ...) bij de ondersteuning en opvolging van leraren of vakgroepen.

In het basisonderwijs stelden we in de statistische analyses een variatie vast aan **relaties tussen de kwaliteitsontwikkeling en de inschalingen voor de kleuterafdeling en de vaakst onderzochte leergebieden in de lagere afdeling**. Ook de focusgroep basisonderwijs ging in op deze kwestie. Zij zagen op basis van hun ervaringen tijdens de doorlichtingen mogelijke variaties vooral ontstaan door de aan- of afwezigheid van onderwijsleerpakketten (methodes). Volgens de onderwijsinspecteurs wordt in bepaalde leergebieden, zoals bijvoorbeeld muzische vorming dat minder vaak voldoet aan de kwaliteitsverwachtingen dan andere leergebieden, of in de kleuterafdeling, sneller zichtbaar dat het onderwijskundig beleid onvoldoende sterk is. Dit komt omdat leraren bij de vormgeving van hun aanbod of evaluatiepraktijk niet kunnen terugvallen op onderwijsleerpakketten (methodes). Tegelijk benadrukken de onderwijsinspecteurs ook dat methodes

⁴² Vekeman, E., & Devos, G. (2019). Het strategisch selecteren en ontwikkelen van beginnende leerkrachten: een onmogelijke opdracht?. In Startende leerkrachten: bouwen aan zelfvertrouwen en begeleiding. Brussel: Politeia.

⁴³ Tuytens, M., Vekeman, E. & Devos, G. (2020). De rol van culturele schoolkenmerken en schoolleiderschap voor strategisch personeelsbeleid. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent; Killinç, A. Ç., Polatcan, M., Savaş, G., & Er, E. (2022). How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal. Educational Management Administration & Leadership; Juchtmans, G. & Nicaise, I. (2020). Naar een versterking van het Vlaamse gelijke-onderwijskansenbeleid. Verslag van een consensusbevraging van experts. Leuven: HIVA/Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

niet automatisch leiden tot een meer doordachte en onderbouwde vormgeving van de onderwijsleerpraktijk, vooral niet wanneer leraren een methode zonder veel nadenken en zonder verdere afspraken over klassen heen implementeren. Het werken met een methode kan er in die zin ook net voor zorgen dat scholen minder investeren in het creëren van een samenspel tussen de onderwijsleerpraktijk en het onderwijskundig beleid. Al bij al roept de rol van methodes in dat samenspel nieuwe vragen op die verder onderzoek vereisen.

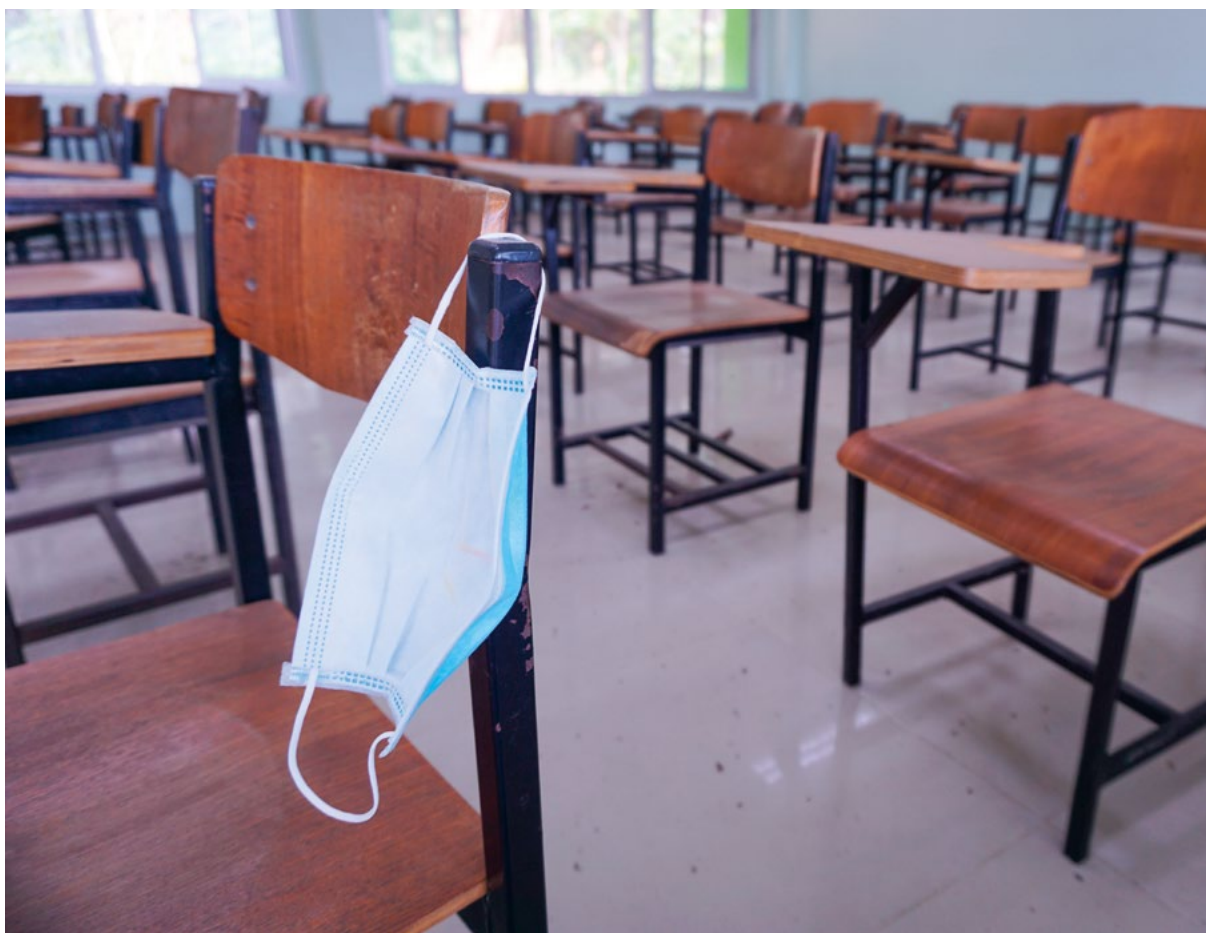
Wat de kleuterafdeling betreft houden de onderwijsinspecteurs een pleidooi om beleidsmatig meer na te denken over een visie op kleuteronderwijs en de samenhang met het lager onderwijs. Dit vereist, zoals eerder gesteld, het installeren van een professionele leergemeenschap waar men afspraken kan maken tussen directie, leraren kleuteronderwijs en leraren lager onderwijs, over wat men met kleuters wil bereiken tegen het einde van het kleuteronderwijs en hoe ze dit op de klasvloer gradueel zullen opbouwen. Op dit moment is die dialoog zeker nog niet in alle kleuterafdelingen vanzelfsprekend, zoals ook blijkt uit de resultaten van de doorlichtingen met betrekking tot de kleuterafdeling. Uit die analyse blijkt dat er nog meer kan worden ingezet op het samen vormgeven van de leerlingenbegeleiding (O2) en op een graduele opbouw van het aanbod binnen de klasgroep en over de klasgroepen heen in functie van een kwaliteitsvolle leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4). Tijdens de focusgroep van het basisonderwijs verwees men daarbij vooral naar de nood aan meer kwaliteitsvolle afspraken inzake de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden bij kleuters. Op dit vlak ontbreken vaak nog afspraken over de klassen heen, bijvoorbeeld over de wijze waarop ze samen probleemoplossende vaardigheden bij kleuters zullen stimuleren, of over het gebruik van stappenplannen die de zelfregulatie bevorderen. Daardoor is de aandacht voor het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden vaak eerder intuïtief en soms beperkt tot het versterken van de zelfredzaamheid van kleuters. Sterke scholen maken gezamenlijke afspraken waarbij de moeilijkheidsgraad zich opbouwt en hebben aandacht voor de wijze waarop ze het leerproces dat ze wensen te zien bij kleuters zichtbaar kunnen maken. In een doorgelichte school maakt men bijvoorbeeld filmopnames of foto's van wat leerlingen deden om dit vervolgens met de kinderen in de kring te bespreken.

De onderwijsinspecteurs wijzen tot slot ook voor de onderwijsleerpraktijk Nederlands en wiskunde in de lagere afdeling op het belang van het maken van gezamenlijke en pedagogisch-didactisch onderbouwde afspraken vanuit een duidelijke visie op goed taal- en wiskundeonderwijs, bijvoorbeeld over een logisch en systematisch opgebouwd aanbod. Voor Nederlands is er aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs nodig met voldoende oefenkansen en begeleiding. Voor wiskunde beschikken sterke scholen dan weer over een stapsgewijze, logisch opgebouwde instructie die van concreet, over schematisch, naar abstract gaat en die tegelijk rekening houdt met de noden van de leerlingen.

9

CONTEXT VAN DE DOORLICHTINGEN: OVER DE SPOREN VAN DE CORONACRISIS IN HET ONDERWIJSVELD

De coronacrisis liet in het schooljaar 2021-2022 opnieuw sporen na in het onderwijsveld. Ook inspectieteams zagen deze sporen tijdens hun doorlichtingen. In de focusgroepen benadrukten de onderwijsinspecteurs dat het onmogelijk is om de gevolgen van de coronacrisis op de kwaliteitsontwikkeling en onderwijsleerpraktijk te veralgemenen. Scholen hadden meer of minder met de afwezigheid van leraren te maken omwille van de coronacrisis, het lerarentekort manifesteerde zich meer in een grootstedelijke context en scholen en leraren gingen ook anders om met de gevolgen van de coronacrisis in hun school of klas. De coronacrisis zette daarbij vaak de scholen en leraren onder druk die het door andere omstandigheden al moeilijker hadden of die onvoldoende gewapend waren om met crisissen als deze om te gaan. Andersom waren scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen of een reeds goed uitgebouwde ICT-werking, beter voorbereid op de coronacrisis. Ze konden hierop anticiperen of er ook de opportuniteiten van zien. Zo gaf de focusgroep over het buitengewoon secundair onderwijs aan dat de coronacrisis in het buitengewoon onderwijs niet enkel negatieve effecten had, maar scholen stimuleerde om hun aanpak te digitaliseren en om hun communicatie en interactie met ouders en leerlingen te versterken.



De onderwijsinspecteurs uit de focusgroepen beschrijven de invloed van de coronacrisis op niveau van de leerlingen, de leraren en de scholen. Ze baseren zich daarbij op wat ze hiervan tijdens hun doorlichtingen ervaren hebben of gehoord hebben⁴⁴. Naast de algemene leervertraging die in onderzoek benoemd wordt, wijzen de onderwijsinspecteurs voor het basis- en secundair onderwijs vooral op een vertraging van de motorische ontwikkeling bij leerlingen die lange tijd thuisbleven of online les volgden. Bij kleuters gaat het bijvoorbeeld om het inoefenen van de fijne motoriek en het beschikken over de voorbereidende competenties voor wiskunde en Nederlands, bij leerlingen uit het secundair onderwijs om de motorische vaardigheden die nodig zijn om sport te beoefenen of die een basisvoorwaarde vormen om te leren in andere vakken. Ook voor de coronacrisis was het basisoniveau op dat vlak al niet goed. De coronacrisis heeft een bestaand probleem verder versterkt. In basisscholen hoorden de onderwijsinspecteurs verder dat het opschorten van de lessen er in het kleuteronderwijs soms toe geleid heeft dat kleuters problemen vertoonden met klasstructuur en klasregels. Ze moesten hier opnieuw aan wennen.

Wat de invloed van de coronacrisis op de leraren betreft rapporteren de onderwijsinspecteurs uit de focusgroepen het volgende. Voor leraren in het secundair onderwijs leidde de opschorting van lessen ertoe dat leraren soms moesten schrappen in de leerstof. De onderwijsinspecteurs stelden vast dat sommige leraren of vakgroepen niet altijd heldere of eenduidige criteria gebruikten om te beslissen over wat al dan niet geschrapt kon worden. Ze kozen er eerder voor om verder te werken in het handboek en merkten dan op dat ze op het einde van het schooljaar bepaalde leerstof niet hadden gezien. Of ze lieten thema's vallen die volgens het leerplan elk schooljaar moeten behandeld worden, zonder zich hiervan bewust te zijn. Niettemin troffen de onderwijsinspecteurs ook leraren die goed hadden nagedacht over de prioritaire leerplandoelen of eindtermen en op die basis bepaalden welke leerstof zeker moest behandeld worden. Op dit vlak zagen de onderwijsinspecteurs ook verschillen tussen vakken of scholen. Aan het vak wiskunde gaven scholen tijdens de coronacrisis bijvoorbeeld vaak voorrang, waardoor het volledige aanbod van de doelen minder in het gedrang kwam of waardoor er bewuster werd stilgestaan bij de wijze waarop de leerplandoelen gerealiseerd konden worden. In die gevallen heeft de coronacrisis, wellicht samen met de hervorming van het secundair onderwijs, leraren uitgedaagd om meer naar hun leerplandoelen te kijken. Daarnaast wijzen de onderwijsinspecteurs op de creativiteit waarmee sommige leraren en scholen erin geslaagd zijn lesactiviteiten toch te laten doorgaan, ook buiten de school. De focusgroep over het basisonderwijs geeft ook nog aan dat de toename van het online professionaliseringsaanbod een positieve invloed had op de leraren. Dit verlaagde voor leraren immers de drempel om zich bij te scholen en zich zo professioneel te ontwikkelen.

De onderwijsinspecteurs die deelnamen aan de focusgroep over het basisonderwijs zagen daarnaast vooral effecten van de coronacrisis op schoolniveau. Volgens hen betekende de coronacrisis voor basisscholen een uitdaging voor lopende vernieuwings- of professionaliseringstrajecten. Aangezien de ontwikkeling van deze trajecten online moest gebeuren of de school geen externe betrokkenen kon ontvangen, was het vaak onmogelijk deze trajecten goed te implementeren. Hoe scholen erin slaagden de afwezigheid van leraren omwille van de coronacrisis op te vangen, hing ook af van de wijze waarop scholen hierop konden anticiperen. Scholen die werken met co-teaching of veel zorgleraren tellen (vaak scholen met veel SES-uren) konden dit soms beter opvangen. Tegelijk merkten de onderwijsinspecteurs op dat het vervangen van leraren via co-teaching of door zorgleraren ook gevolgen heeft, met name voor de werking van de brede basiszorg en verhoogde zorg.

Samengevat: de coronacrisis zorgde voor grote uitdagingen voor scholen en leerlingen. Afhankelijk van hun context en beleidsvoerend vermogen gingen scholen hier verschillend mee om. De coronacrisis heeft niet alleen negatieve effecten gegenereerd op scholen, maar creëerde soms ook nieuwe kansen en opportuniteiten voor scholen, bijvoorbeeld op het vlak van schoolorganisatie, het bewuster omgaan met leerplandoelen en digitalisering.

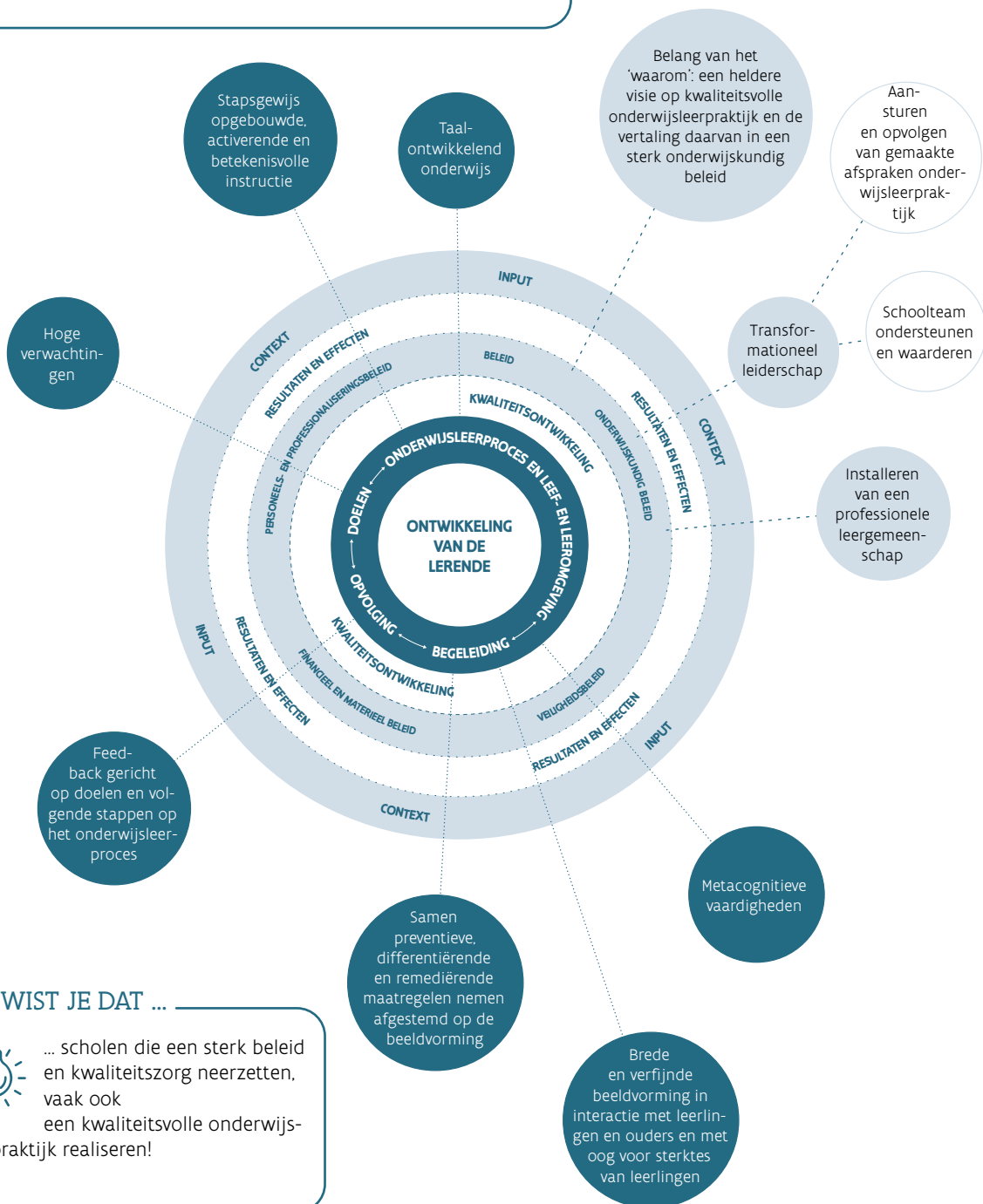
44 Maldonado, J.E. & De Witte, K. (2020). The effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes. Working paper Department of Economics KU Leuven.

10 DE RODE DRAAD

WIST JE DAT ...



... de onderwijsleerpraktijk het sterkst samenhangt met het onderwijskundig beleid, terwijl net voor het onderwijskundig beleid de resultaten het minst positief zijn.



WIST JE DAT ...



... scholen die een sterk beleid en kwaliteitszorg neerzetten, vaak ook een kwaliteitsvolle onderwijsleerpraktijk realiseren!

Het voeren van een sterk – ook onderwijskundig – beleid en het doelmatig uitbouwen van de kwaliteitszorg blijft een uitdaging voor vele scholen. Scholen verschillen in hoe veerkrachtig ze omgaan met veranderingen zoals de coronacrisis. Het lerarentekort slaat in wisselende mate toe. Ook andere veranderingen zoals de modernisering secundair onderwijs, het decreet leersteun ... komen op de scholen af. In deze veranderlijke en uitdagende context is het beleidsvoerend vermogen van scholen, het onderwijskundig beleid en het leveren van teamwork cruciaal.

Uit de kwantitatieve en kwalitatieve analyses die we in het kader van de Onderwijsspiegel 2023 uitvoerden, blijkt telkens dat het (onderwijskundig) beleid en de kwaliteitszorg in scholen van belang zijn voor het uitbouwen van een kwaliteitsvolle onderwijsleerpraktijk en leerlingenbegeleiding. Leraren die een kwaliteitsvolle onderwijsleerpraktijk neerzetten zullen op hun beurt betere resultaten en effecten boeken bij de lerenden⁴⁵. De leraar doet ertoe, dat weten we allemaal. En net om die leraar te doen floreren, doet ook het schoolbeleid ertoe, zeker als scholen met hun team duurzame resultaten en effecten bij de lerenden willen realiseren.

Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) geeft dit samenspel treffend weer en vormt vanzelfsprekend de rode draad voor ons toezicht. We hangen daarom de belangrijkste bevindingen uit de doorlichtingen op aan de kwaliteitsverwachtingen van het OK. We vermelden de kwaliteitsverwachtingen tussen haakjes in de tekst.

Het belang van het waarom

Het belang van een doelgericht en gedragen onderwijskundig beleid (BL7) dat reikt tot op de klasvloer en duurzame resultaten en effecten bij alle lerenden nastreeft, springt er in de analyses telkens uit. Het moet duidelijk zijn voor alle teamleden waarom de school kiest voor bepaalde prioriteiten en waarom het daar specifieke acties en maatregelen aan koppelt (BL3-BL6). Dit vereist volgens de doorlichtingsverslagen en focusgroepen een heldere visie op wat kwaliteitsvol onderwijs (K1) betekent voor de school en de vertaling daarvan in een strategisch beleid (BL1). Verder blijkt uit de analyses hoe belangrijk het binnenbrengen van externe expertise en kennis is in de school, en hoe het samenwerken met partners (BL5) een bevorderende factor is voor een sterk onderwijskundig beleid en praktijk. Ook een doordachte onderwijsorganisatie (BL2) en een doeltreffend personeels- en professionaliseringsbeleid (BL8-9) bieden daarnaast mogelijkheden om de expertisedeling te bevorderen (BL4) en de ondersteuning te bieden die het team nodig heeft om de onderwijsleerpraktijk en de leerlingenbegeleiding op de klasvloer vorm te geven. Voldoende pedagogisch-didactische aansturing en opvolging en coaching tot op de klasvloer met aandacht voor de balans tussen autonomie en samenwerking vormen daarbij een rode draad. Het planmatig borgen en bijsturen (K3) van de onderwijsleerpraktijk op basis van een betrouwbare en cyclische evaluatie die de effecten bij de lerenden in kaart brengt (K2) vormt het sluitstuk van een sterk beleid met impact tot op de klasvloer en bij de lerenden.

Ontwikkeling stimuleren

In de analyses zien we duidelijke verbanden tussen de sterkte van beleid en kwaliteitsontwikkeling enerzijds en tussen de mate waarin scholen de ontwikkeling van leerlingen stimuleren anderzijds.

Kenmerkend voor de inspirerende praktijken zijn het samen vormgeven van inhoudelijke afspraken over de onderwijsleerpraktijk en de leerlingenbegeleiding vanuit een duidelijke en gedragen visie. Concreet keren een aantal elementen regelmatig terug in de verslagen onderwijsleerpraktijk, als sterkte of als verbeterpunt. Meer bepaald vormen volgende sterktes of verbeterpunten de rode draad in de analyses:

- De afstemming van het aanbod op de doelen (D1-D2) en op de voorkennis van leerlingen waarbij scholen voor alle leerlingen voldoende hoge maar haalbare verwachtingen blijven stellen (D3). Het expliciteren van de doelen en successcriteria hangt daarmee samen (D4).
- Een voldoende brede en verfijnde beeldvorming in interactie met leerlingen en ouders en met oog voor sterktes van leerlingen (B3-B4).
- Het als schoolteam samen nemen van doordachte preventieve, differentiërende en remediërende maatregelen die rekening houden met de beeldvorming en waarbij verhoogde zorg planmatig wordt uitgebouwd (B1-B2-B3-B4).
- Een logisch en stapsgewijs opgebouwde, activerende en betekenisvolle leer- en ontwikkelingsgerichte instructie. Ook de verticale en horizontale samenhang van het aanbod zijn daarbij van belang (V4).
- Taalontwikkeldend onderwijs dat voldoende kansen biedt tot rijke interactie (V4).
- Voldoende aandacht voor de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden: strategieën aanbieden die het leren, het probleemoplossend denken en de zelfregulatie bevorderen, als leraar model staan voor het aanleren van strategieën, leerlingen stimuleren om te reflecteren over hun leerproces en leerlingen ruimte voor zelfsturing bieden. Leerlingen denkprocessen laten verwoorden is daarbij ook voor de taalontwikkeling nuttig (V4-B2).

⁴⁵ Zie bijvoorbeeld het bronnendocument van de Onderwijsinspectie bij het referentiekader voor onderwijskwaliteit dat een literatuurstudie van wetenschappelijk onderzoek over kenmerken van effectieve klas- (en school)praktijken en praktijkgerichte literatuur bevat: <https://www.vlaanderen.be/publicaties/bronnendocument-referentiekader-voor-onderwijskwaliteit>

1 DE DOORLICHTINGEN: EEN ANALYSE

DE RODE DRAAD

- Het geven van effectieve feedback die ook gericht is op de doelen, de volgende stappen in het leerproces en de zelfregulatie (O1).
- De afstemming van de evaluatiepraktijk op de doelen, het verduidelijken van beoordelingscriteria en het betrekken van leerlingen bij de evaluatie (O2-O3-O4).

Ook in het buitengewoon onderwijs keren dezelfde elementen terug, met daarbinnen een uitgesproken accent op het bieden van onderwijs op maat, dat rekening houdt met de behoeften van de leerlingen, ook op onderwijskundig vlak. Sommige scholen buitengewoon onderwijs kunnen nog meer nadenken over wat de handelingsplanmatige aanpak die de regelgeving van hen verwacht voor hen betekent, andere staan hier sterk in.

Tot slot wijzen ook de doorlichtingen in de CLB's op het belang van een brede beeldvorming waarbij CLB-teams de samenwerking tussen leerling en omgeving in kaart brengen en de brede basiszorg en de verhoogde zorg in scholen versterken vanuit een preventieve en proactieve houding.



Figuur 72: Visuele voorstelling van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK).

2

ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

Ook in het schooljaar 2021-2022 voerde de onderwijsinspectie een aantal thematische onderzoeken uit. In dit deel vind je de samenvattingen, de volledige rapporten zijn terug te vinden op onze website.



1 DIGITAAL ONDERWIJS IN VLAANDEREN: EEN BREDE INKLIJK

De onderwijsinspectie kreeg de opdracht om mee te werken aan de evaluatie van de implementatie van Digisprong door jaarlijks te rapporteren over de digitale vooruitgang van de scholen gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs. De eerste evaluatie - een nulmeting - voerden we uit aan de hand van een digitale bevraging via de VOI.CE-app, een laagdrempelig communicatiekanaal. De bevraging liep van 30 mei tot 17 juni 2022 en peilde naar de mate waarin digitaal onderwijs vorm krijgt in het Vlaamse leerplichtonderwijs.

Het volledige rapport is terug te vinden op www.onderwijsinspectie.be. In deze bijdrage vind je een samenvatting van het onderzoeksopzet, de resultaten, de conclusies en enkele aanbevelingen.

Het onderzoeksopzet: hoe organiseren onze basis- en secundaire scholen hun digitaal onderwijs?

In het volledige rapport vind je resultaten over (1) het ICT-beleid op scholen, (2) het ICT-gebruik in de onderwijsleerpraktijk en over randvoorwaarden zoals (3) digitale competenties, (4) attitudes en (5) infrastructuur, tijd en ondersteuning. Dit doen we vanuit het perspectief van verschillende actoren: onderwijsprofessionals (schoolleiders, leden van het zorgteam, ICT-coördinatoren en leraren), leerlingen vanaf het vierde leerjaar en ouders van leerlingen uit het leerplichtonderwijs. In totaal analyseerden we de antwoorden van 7481 respondenten op de VOI.CE-bevraging. De aantallen zijn breed gespreid over de verschillende doelgroepen en onderwijsniveaus:

		bao	so	bubao	buso
2443	Leerlingen	1497	854	42	50
2801	Ouders	1301	1413	41	46
2237	Onderwijsprofessionals	1387	664	105	81

De resultaten: een verhaal van verschillende invalshoeken

Een doeltreffend ICT-beleid?

Volgens zeven op de tien onderwijsprofessionals beschikt hun school over een schooleigen ICT-visie en hebben ze ook een doeltreffende strategie om die visie te realiseren. Ongeveer een kwart van de schoolleiders stelt dat dit voor hun school (nog) niet het geval is. Verder beschikken scholen naar eigen zeggen over voldoende autonomie om een eigen ICT-beleid te voeren (82 %), maar ervaren ze het beschikken over voldoende middelen om het eigen ICT-beleid te verwezenlijken in 45 % van de gevallen als een knelpunt.

Het hebben van pedagogisch-didactische en technische afspraken over het gebruik van ICT in de onderwijsleerprocessen die de praktijk aansturen en de horizontale en verticale samenhang stimuleren, blijkt dan weer een aandachtspunt te zijn binnen elk van de onderwijsniveaus en -vormen. Bijna een kwart van de bevroegde onderwijsprofessionals geeft aan dat hun school niet over dergelijke technische afspraken beschikt (23 %), voor pedagogisch-didactische afspraken is dat zelfs meer dan een kwart (26 %). Hoewel uit de bevraging naar voren komt dat volgens een groot deel van de onderwijsprofessionals (82 %) de eigen school de ICT-gerelateerde professionalisering stimuleert en kansen creëert voor haar teamleden om expertise en ervaringen over ICT te delen met elkaar, blijkt het toch ook een werkpunt te zijn om een doelgericht professionaliseringsbeleid uit te bouwen. Vooral in het buitengewoon onderwijs blijkt het afstemmen van de ICT-gerelateerde professionalisering op de behoeften en noden van de teamleden een aandachtspunt.

De leerlingen en ouders geven tot slot aan dat zij het gevoerde ICT-beleid in scholen als weinig participatief en transparant ervaren. Ruim een op de drie leerlingen en vier op de vijf ouders heeft het gevoel dat hun mening niet gevraagd wordt over het ICT-beleid dat de school voert. Een ruime meerderheid van ouders geeft aan dat ze niet altijd op de hoogte zijn van de wijze waarop hun kind digitale toestellen, zoals laptops of tablets, in de klas gebruikt.

Een doordacht gebruik van ICT in de onderwijsleerprocessen?

80 % van de leraren geeft aan te vertrekken vanuit de didactische meerwaarde die ICT biedt in hun onderwijsleerprocessen. Toch blijkt dit nog niet voor elke leraar een vanzelfsprekendheid te zijn. Het is belangrijk om digitale leermiddelen niet als een doel op zich te zien, maar als een middel om de efficiëntie en de effectiviteit van het leren, en het realiseren van de leerplandoelen te versterken.

78 % van de leraren geeft aan dat ze ook vanuit de onderwijsbehoeften van leerlingen vertrekken wanneer ze digitale leermiddelen inzetten in hun onderwijsleerprocessen. Toch schijnen heel wat leraren de verschillende mogelijkheden van ICT nog te onderbenutten en zetten ze ICT vooral in om informatie op te zoeken, te verwerken en te presenteren en om leerstof in te oefenen. Daartegenover staat dat minder dan twee op drie leraren kiest voor communicatie, online samenwerking en mediawijsheid als prioritaire doelen.

Uit de antwoorden van de onderwijsprofessionals blijkt dat leraren wel gebruikmaken van ICT om de kennisverwerving en ontwikkeling van vaardigheden en attitudes bij leerlingen te stimuleren, maar dat slechts iets meer dan de helft van de leraren de digitale competenties breed evalueert. Reflecteren op een beter gebruik van ICT met leerlingen gebeurt zelfs door minder dan de helft van de leraren. Slechts een op de twee leerlingen geeft aan feedback te krijgen op digitale taken die hen vooruithelpt in hun leerproces. Driekwart van de leden van het beleidsteam bevestigen deze resultaten en geven aan dat afspraken op schoolniveau hiervoor (nog) ontbreken. Zowel het basis- als het secundair onderwijs kan dus nog werk maken van een schoolbrede en systematische observatie en evaluatie van de ICT-competenties van leerlingen.

Tot slot zien we in het secundair onderwijs verschillen binnen de vakgebieden om de digitale onderwijsleerpraktijk verder te versterken. Dat is jammer want kwaliteitsvol digitaal onderwijs mag geen praktijk zijn van enkel de ICT-leraar in de scholen. De integratie van ICT in de verschillende vakgebieden verdient extra aandacht.

Zijn de nodige digitale competenties aanwezig?

Op vlak van digitale competenties onderscheiden we binnen deze bevraging didactische en technische digitale competenties bij leraren. Uit de resultaten blijkt dat vooral leraren zichzelf voor beide aspecten sterk inschatten, terwijl leden van het beleidsteam aangeven meer kennis van de didactische mogelijkheden en minder technische digitale competenties te hebben. Beleidsleden schatten de digitale competenties van hun eigen schoolteam echter minder sterk in en worden hierin bevestigd door de antwoorden van de ICT-coördinatoren. Leerlingen tonen datzelfde hoge vertrouwen in de eigen digitale competenties, dat zelfs verder toeneemt naarmate leerlingen vorderen in het secundair onderwijs. Ander onderzoek toont echter aan dat beide groepen de neiging hebben om hun digitale competenties te overschatten (Maderick et al., 2016; Poret et al., 2018). Het is als school dus belangrijk om blijvend in te zetten op de digitale geletterdheid van zowel het schoolteam als van de leerlingen.

Tot slot stellen we vast dat, ondanks het feit dat de meerderheid van de ouders zich voldoende digitaal competent voelt om hun kind te ondersteunen bij het maken van digitaal huiswerk, er toch verschillen zijn tussen de ouders onderling (afhankelijk van de buurtcontext, de talige achtergrond, het opleidingsniveau ...).

En wat met de attitudes?

We stellen vast dat een zeer ruime meerderheid van de onderwijsprofessionals in Vlaanderen een positieve attitude heeft ten aanzien van ICT. Leraren zijn zowel van mening dat ICT een belangrijke meerwaarde kan bieden in de lessen als dat ze het belangrijk vinden dat leerlingen tijdens hun lessen met ICT leren werken. We stellen echter vast dat de antwoorden van leraren in het secundair onderwijs zeer uiteenlopend zijn en dat nog niet alle leraren overtuigd zijn van de relevantie om leerlingen ook tijdens de eigen lessen met ICT te leren werken.

Ook de leerlingen in deze bevraging hebben een positieve attitude ten aanzien van ICT. Ongeveer driekwart van de leerlingen vindt het belangrijk dat ze leren werken met digitale toestellen. Minder overtuigd, maar nog steeds positief, zijn ze van het feit dat het gebruik van digitale toestellen hen ook effectief helpt bij het leren. Naarmate leerlingen vorderen in het secundair onderwijs, neemt hun positieve houding ten aanzien van ICT echter af.

Ouders die deelnamen aan de bevraging delen over het algemeen de mening van leerlingen. Ze vinden het belangrijk dat hun kind leert werken met digitale toestellen op school, maar zijn minder overtuigd dat digitale toestellen hun kind ook daadwerkelijk helpen bij het leren. We kunnen ons vanuit die vaststelling de vraag stellen of toestellen altijd even functioneel worden ingezet.

Randvoorwaarden voor succes: hoe zit het met infrastructuur, tijd en ondersteuning?

Wanneer we aan onderwijsprofessionals de vraag stellen welke randvoorwaarden in hun school reeds vervuld zijn, dan geeft de meerderheid aan dat de school en de klas voldoende uitgerust zijn met digitale leermiddelen en materialen. Zeven op de tien onderwijsprofessionals stellen dat elke leraar op school een eigen ICT-toestel ter beschikking heeft. De analyse volgens onderwijsniveau wijst uit dat dit vooral in het gewoon basisonderwijs het geval is, terwijl de percentages voor de andere onderwijsniveaus lager liggen.

Hoewel meer dan de helft van de leerlingen volgens zowel de ouder- als leerlingenbevraging over een eigen digitaal toestel beschikt, is dat lang niet voor alle leerlingen het geval. In zeer veel gevallen kan het kind een toestel van de school gebruiken. Sommige van die toestellen blijven op school, andere leerlingen en ouders geven aan dat ze het toestel mee naar huis kunnen nemen. Zeker binnen het secundair onderwijs stellen we vast dat de beschikbaarheid van digitale toestellen binnen de onderwijsvormen nog sterk wisselt. Leerlingen uit bso lijken minder gebruik te kunnen maken van digitale toestellen van de school en delen vaker een toestel met andere gezinsleden dan leerlingen uit aso en tso.

Leerlingen die geen gebruik kunnen maken van een digitaal toestel van de school en die thuis niet over een eigen toestel beschikken, dreigen digitaal uit de boot te vallen. Ook gezinnen die thuis geen internettoegang hebben, vormen weliswaar de minderheid in deze bevraging, maar zijn wel nog steeds aanwezig. We adviseren dan ook dat scholen in hun ICT-beleid rekening houden met de bestaande verschillen tussen leerlingen.

De meeste onderwijsprofessionals wijzen ook op een gebrek aan voldoende tijd om ICT te leren gebruiken. Ook de didactische ondersteuning in de scholen is in ruim de helft van de gevallen onbestaande, terwijl bijna twee derde van de onderwijsprofessionals wel beroep kan doen op technische ondersteuning. Dat blijkt ook uit de bevraging van de ICT-coördinatoren die zichzelf sterker inschatten op vlak van technische competenties dan op vlak van didactische competenties. Bij de aanwerving van ICT-coördinatoren is het als school dus zeker interessant om voor een breed profiel te kiezen of om er ten minste voor te zorgen dat beide vormen van ondersteuning aanwezig zijn.

Conclusies en aanbevelingen: een verhaal van verschillende snelheden

Op basis van de antwoorden in dit perceptieonderzoek lijken de visie en het strategisch beleid op ICT alsook de nodige professionalisering in de scholen vlot te verlopen. Toch zijn er verschillende snelheden in scholen waar te nemen. Zo heeft niet elke school een visie op ICT die is afgestemd op de context en input van de school. Ook hebben scholen niet altijd een doeltreffende strategie om die visie te realiseren.

Daarnaast stellen we ook verschillende snelheden vast op het vlak van digitale competenties bij het schoolteam. Een goed professionaliseringsbeleid dat rekening houdt met de noden en behoeften van het schoolteam kan deze competenties versterken. Bovendien onderstreept de positieve relatie tussen digitale competenties en attitudes van leraren ten aanzien van ICT het belang om bij professionaliseringsactiviteiten te vertrekken vanuit de meerwaarde die digitale leermiddelen kunnen hebben als ze functioneel worden ingezet.

De meerderheid van ouders en leerlingen voelen zich in mindere mate betrokken bij het ICT-beleid op school. De communicatie met leerlingen en ouders over het gevoerde ICT-beleid op school en in de klas, alsook welke kansen de school biedt om op het niveau van de school, de leerling en het gezin digitale drempels weg te werken, kan beter. Daarnaast is het belangrijk om rekening te houden met de vastgestelde verschillen tussen leerlingen en hun ouders op vlak van digitale competenties en attitudes ten aanzien van ICT.

De meerderheid van de bevroegde leraren geeft aan dat ze zowel vanuit de didactische meerwaarde die ICT biedt als vanuit de onderwijsbehoeften van hun leerlingen vertrekken bij het integreren van digitale leermiddelen in de onderwijsleerprocessen. Wel blijkt het voor deze leraren nog geen evidentie om digitale competenties van leerlingen breed te evalueren. Ook beleidsleden geven aan dat afspraken op schoolniveau hierover vaak ontbreken. Door leerlingen actief te betrekken bij de evaluatie en samen te reflecteren over het gebruik van digitale leermiddelen kunnen ze immers zicht krijgen op hun eigen leerproces en krijgt ook de competentie mediawijsheid de aandacht die het verdient.

Wanneer we tot slot polsen naar de randvoorwaarden voor kwaliteitsvol digitaal onderwijs maken de onderwijsprofessionals zich niet zozeer zorgen over competenties en attitudes dan wel over de middelen (voor de aankoop en het onderhoud van de toestellen, internetaansluitingen, updates van softwareprogramma's, informatiebeveiliging ...). De zorg om structurele middelen die de garantie moeten bieden voor voldoende continuïteit is hierbij een belangrijk aandachtspunt om aan de blijvende digitale noden te voldoen en kwaliteitsvol digitaal onderwijs ook op lange termijn te waarborgen.



2 AAN DE SLAG MET HET RIK: WELKE PLAATS KRIJGT HET REFERENTIEKADER IN DE HUIDIGE INTERNAATSWERKING?

In 2018 kwam naar analogie met het referentiekader onderwijskwaliteit (OK) het referentiekader voor internaatskwaliteit (RiK) tot stand. Het kader werd in cocreatie ontwikkeld door de onderwijsinspectie, onderwijsverstrekkers, beleidsmakers en andere partners uit de internaatssector.

Begin 2022 lanceerde de onderwijsinspectie, opnieuw in cocreatie met de onderwijsverstrekkers, een bevraging om zicht te krijgen op de impact van het RiK op de onderwijsinternaten. Heel wat beheerders en opvoeders gaven aan al initiatieven te nemen om met het referentiekader aan de slag te gaan. Uit de bevraging blijkt dat het RiK resulteert in concrete veranderingen in de onderwijsinternaten, zowel op het niveau van het beleid als op het niveau van de internen. Het volledige rapport vind je op www.onderwijsinspectie.be, de belangrijkste bevindingen lees je in deze samenvatting.

Methode en respons

De impactmeting had als doel na te gaan of het RiK beantwoordt aan de oorspronkelijke doelstellingen, of er een impact is op de internaatswerking en of er eventueel noden zijn in verband met het RiK. De vragenlijst bestond uit een 20-tal vragen. De bevraging was gericht aan alle beheerders, internaatsmedewerkers en bestuurders van de onderwijsinternaten en werd door de onderwijsverstrekkers in een communicatie met de internaten opgenomen en verspreid. De bevraging liep van 12 januari tot 4 februari 2022.

Na de bevraging werden de resultaten besproken in een klankbordgroep waar een afvaardiging van de onderwijsverstrekkers en de onderwijsinspectie deel van uitmaakten. Daarnaast vonden drie focusgroepen plaats waaraan internaatsmedewerkers, beheerders en -bestuurders participeerden. In het rapport over de impactmeting worden de resultaten van de bevraging gepresenteerd. De resultaten van de gesprekken in de klankbordgroep en focusgroepen werden eveneens verwerkt in de toelichting van de resultaten, de conclusies en de aanbevelingen van het rapport.

De bevraging werd ingevuld door 429 respondenten. Meer dan de helft van deze groep bestond uit internaatsmedewerkers/opvoeders (56 %), gevolgd door beheerders (35 %), bestuurders (8 %) en 'overige' medewerkers zoals administratief medewerkers en meester-, vak- en dienstpersoneel (1 %). Van de 168 internaten die werden aangeschreven, namen minstens 150 internaten deel via de beheerders, goed voor 89 % van alle internaten. Het grote aantal respondenten geeft duidelijk aan dat de internaten zich aangesproken voelen om met het RiK aan de slag te gaan.

Conclusies en aanbevelingen: verschillende startposities zorgen voor verschillende snelheden

In het eerste deel van de bevraging werd nagegaan of de respondenten het RiK kenden of er al mee aan de slag waren gegaan. Het tweede deel peilde naar de helderheid van het taalgebruik in het RiK en naar de inhoud van het RiK. Niet-tegenstaande de sterke impact van de coronapandemie én het ontbreken van een regelgevend kader gaven heel wat beheerders en opvoeders aan het RiK te kennen en ermee aan de slag te gaan. Uit de gesprekken met de beheerders en de internaatsmedewerkers in de focusgroepen komt nadrukkelijk naar voor dat het RiK, zoals het nu wordt voorgesteld, een concrete vertaalslag naar de dagelijkse praktijk mist. Dat brengt een doeltreffende implementatie ervan in het gedrang. Het is dan ook noodzakelijk om bij de ontwikkeling én de implementatie van een referentiekader aandacht te hebben voor een concrete vertaalslag naar het werkveld. Van de beheerders gaf 89 % aan het RiK te kennen via de pedagogische begeleidingsdienst. Het is dan ook wenselijk dat de overheid in de nodige middelen voorziet zodat de pedagogische begeleidingsdiensten de internaten kunnen blijven ondersteunen. Gezien de centrale positie van de beheerder in het verspreiden en 'hertalen' van het RiK is het sterk aanbevolen om in ondersteuning te voorzien en hen op dat vlak te versterken.

Uit de resultaten van de bevraging over de implementatie van het RiK blijkt dat de lancering van het RiK voor een positieve dynamiek in het werkveld zorgt: 80 % van alle respondenten gaf aan met het RiK aan de slag te gaan. Daarnaast komt uit de verschillende gesprekken naar voor dat beheerders en internaatsmedewerkers druk ervaren wanneer het RiK aanleiding geeft tot een controle vanuit de overheid. De implementatie van het RiK wordt dan ook best geflankeerd door de nodige ondersteuning, met in het bijzonder aandacht voor de professionaliseringsnoden. De overheid moet zo snel mogelijk het regelgevend kader verduidelijken. Daarnaast verwoorden heel wat gesprekspartners de nood aan een

2 ONDERZOEKEN IN DE KUKER

AAN DE SLAG MET HET RIK: WELKE PLAATS KRIJGT HET REFERENTIEKADER IN DE HUIDIGE INTERNAATSWERKING?

nulmeting die de beginsituatie van de internaten in kaart brengt. Wanneer het RiK een verbindende factor moet vormen tussen de interne kwaliteitsontwikkeling van de internaten en een extern kwaliteitstoezicht is het essentieel om in te zetten op een periodiek kwaliteitstoezicht dat een gefaseerde implementatie bevordert.

De bevraging peilde ook naar de impact van het RiK op de internaatswerking. De antwoorden op die stellingen gaven eerder een verdeeld beeld. Uit de focusgroepen bleek dat de antwoorden te duiden zijn vanuit de verschillende startposities van de internaten. In die internaten waar de werking reeds aansluit bij de kwaliteitsverwachtingen van het RiK, wordt het RiK minder ervaren als ondersteunend of richtinggevend voor het handelen van de teamleden.

De impact van het RiK op de interne en externe communicatie bevat nog heel wat groeimarge. Een mogelijke verklaring is te vinden in de nog beperkte kennis van het RiK. Daarnaast vormt ook de aanpak van de beheerder, waarbij een bewuste keuze gemaakt werd om het RiK nog niet te laten indalen op de werkvloer, een verklaring voor de geringe impact van het RiK op de communicatie. Het is dan ook aan te bevelen om op een later tijdstip het effect van de implementatie opnieuw te monitoren. Zo kan men nagaan of het RiK erin slaagt de communicatie tussen alle belanghebbenden te verhogen, zoals vooropgesteld in de doelen bij de ontwikkeling van het referentiekader.

Heel wat internaten gaven aan dat het RiK bovendien voor veranderingen in de internaatswerking zorgde. Uit de open antwoorden van de respondenten blijkt dat heel wat van die veranderingen zeer relevant zijn voor het realiseren van de kwaliteitsverwachtingen. Concreet benoemden de respondenten veranderingen op het niveau van de realisatie van resultaten en effecten. Ook de meerwaarde voor de ontwikkeling van de internen (meer aandacht voor inspraak en tevredenheid, betere studiebegeleiding en ondersteuning ...) en het positieve effect op het vlak van beleid en kwaliteitsontwikkeling (meer reflectie op de eigen werking, meer aandacht voor borgen en bijsturen ...) benoemden de respondenten als zichtbare veranderingen die het RiK al teweegbracht.

De anciënniteit van de beheerders zorgde voor een recente instroom van jonge medewerkers in het ambt van beheerder/directeur. Het is sterk aan te bevelen om daar op het vlak van professionalisering rekening mee te houden. Daarnaast kan de overheid de werking van de internaten versterken door in te zetten op de opleiding van internaatsmedewerkers, die de nodige kennis en vaardigheden met betrekking tot aspecten van onderwijs (bijvoorbeeld studie en schoolloopbaan) én aspecten van ontwikkeling (bijvoorbeeld omgaan met specifieke doelgroepen) omvat. Aanvangsbegeleiding en initiatieven die de continue instroom in het werkveld ondersteunen, zijn essentieel om de expertise van de internaatsmedewerkers te verhogen. Het verdient bijzondere aandacht om de internaten systematisch te betrekken bij overheidsinitiatieven voor onderwijs die een rechtstreekse impact hebben op de internaatswerking en begeleiding, bijvoorbeeld de Digisprong of de modernisering van het secundair onderwijs. De professionalisering moet ook gericht zijn op een kwaliteitsvolle implementatie van (nieuwe) kennis en inzichten in de werking van de onderwijsinternaten.

Tot slot

Sedert de conceptnota 'Onderwijsinternaten, een plaats binnen de samenleving' (eind 2020) maakt de Vlaamse Regering werk van een nieuw en coherent regelgevend kader waarin ook de kwaliteitsverwachtingen uit het RiK worden verankerd. Zo hechtte de Vlaamse Regering op 23 december 2022 voor de tweede maal haar principiële goedkeuring aan het voorontwerp van decreet over de onderwijsinternaten.



3

HBO5-OPLEIDINGEN VERPLEEGKUNDE: NA DE TERREINVERKENNING, DE RESULTATEN VAN DE BEOORDELINGEN

Hoe zit het met de kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling van de twintig hbo5-opleidingen Verpleegkunde die in Vlaanderen binnen een samenwerkingsverband tussen een hogeschool en één of meer scholen voor secundair onderwijs georganiseerd worden? De onderwijsinspectie en de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) onderzochten dit aan de hand van zeven kwaliteitsverwachtingen die samen gestalte geven aan een kwaliteitsvolle invulling van de hbo5-opleiding. Gemengde teams van onderwijsinspecteurs en externe deskundigen bezochten de scholen tussen november 2021 en november 2022. De algemene resultaten en conclusies lees je hier, het volledige rapport met alle details vind je op www.onderwijsinspectie.be.

Adviezen

Bij de beoordelingen van de hbo5-opleidingen kregen drie van de twintig scholen (15 %) een eindbeoordeling 'voldoet' die resulteerde in een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kreeg 65 % van de scholen (dertien scholen) een eindbeoordeling 'voldoet gedeeltelijk' die resulteerde in een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. Vier scholen (20 %) kregen een eindbeoordeling 'voldoet niet' of een ongunstig advies.

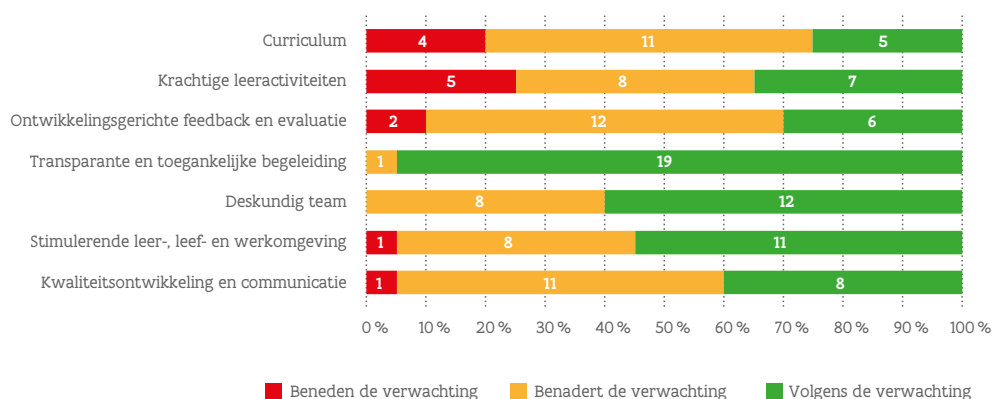
Resultaten kwaliteit(ontwikkeling) en regelgeving

Zestien van de twintig scholen kregen een gunstig advies, waarvan dertien scholen tekorten hebben die ze moeten wegwerken. De onderwijsinspectie heeft vertrouwen in het beleidsvoerend vermogen van die scholen om met de tekorten en de ontwikkelkansen aan de slag te gaan en een kwaliteitsvolle uitstroom te garanderen.

De vier overige scholen kregen een ongunstig advies omwille van vastgestelde tekorten in bepaalde trajecten en/of vestigingsplaatsen. De opvolging van die scholen volgt op korte termijn. Samen vertegenwoordigen drie van deze scholen ongeveer 40 % van de lerenden van de totale schoolpopulatie van de hbo5-opleidingen Verpleegkunde. Daarenboven hebben deze tekorten betrekking op de opleiding van een groot deel van de schoolpopulatie. De onderwijsinspectie maakt zich voor die scholen ernstige zorgen over de kwaliteit van de aangeboden opleiding.

In welke mate bieden de scholen een kwaliteitsvolle hbo5-opleiding Verpleegkunde aan?

Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van de inschaling ('beneden', 'benadert' of 'volgens de verwachting') van zeven kwaliteitsverwachtingen: curriculum (KV1), krachtige leeractiviteiten op de school en in het werkveld (KV2), ontwikkelingsgerichte feedback en evaluatie (KV3), transparante en toegankelijke begeleiding (KV4), deskundig team (KV5), stimulerende leer-, leef- en werkomgeving (KV6), kwaliteitsontwikkeling en -communicatie (KV7).



Figuur 73: Inschalingen kwaliteitsverwachtingen hbo5-opleidingen Verpleegkunde (2021-2022).

Scholen scoren het sterkst volgens de verwachting voor de kwaliteitsverwachting 'transparante en toegankelijke begeleiding'. Ook voor 'deskundig team' en 'stimulerende leer-, leef- en werkomgeving' scoort meer dan de helft van de scholen volgens de verwachting. Voor de andere kwaliteitsverwachtingen is dat niet het geval. Vooral 'curriculum', 'krachtige leeractiviteiten op de school en in het werkveld' en 'ontwikkelingsgerichte feedback en evaluatie' komen in een ruime meerderheid van de scholen gedeeltelijk of niet tegemoet aan de kwaliteitsverwachtingen. Wat 'kwaliteitsontwikkeling en -communicatie' betreft zien we dat iets minder dan de helft van de scholen volgens de verwachting scoort.

Allereerst stellen we voor 'curriculum' vast dat scholen meestal het aanbod binnen de hbo5-opleidingen wel afstemmen op de noodzakelijke competenties eigen aan het verpleegkundig beroep. De meest voorkomende werkpunten zijn het uitwerken van de leerdoelen conform het beheersingsniveau 5 van het Europees Kwalificatiekader, alsook het aanbieden van alle domeinen zowel binnen het theoretisch als het klinisch onderwijs conform de Europese Richtlijn. Het diploma van 'algemeen verantwoordelijke ziekenverpleger' kent geen specialisaties en de polyvalente inzetbaarheid van verpleegkundigen mag niet in het gedrang komen, wat in een aantal trajecten en/of 'afstudeerrichtingen' nu wel het geval is. Wat evidence based nursing betreft houden de meeste scholen de vinger aan de pols. Het actualiseren van het cursusmateriaal en van de bronnenlijst is daarentegen een aandachtspunt. Een groot aantal scholen heeft onvoldoende zicht op de internationale mobiliteitsmogelijkheden van zowel lerenden als leraren. Interculturele gerichtheid komt meestal voldoende aan bod in het curriculum, maar een aantal kansen (zoals het betrekken van de eigen vaak interculturele doelgroep) wordt niet altijd benut.

Wat de kwaliteitsverwachting 'krachtige leeractiviteiten op de school en in het werkveld' betreft tonen de resultaten aan dat de scholen daar in het algemeen voldoende op inzetten. Het aantal inbreuken op de regelgeving binnen die kwaliteitsverwachting, in combinatie met werkpunten, leidt er in een aantal gevallen toe dat scholen beneden de verwachting scoren. De meeste scholen bieden een evenwichtig pakket aan waarbij zowel de theoretische als de praktische component (praktijklessen en klinisch onderwijs) voldoende aan bod komen. De brede basiszorg is in de meeste scholen reeds goed uitgebouwd, maar kan verder versterkt worden. Zeker het taalontwikkelen lesgeven is nog een uitdaging voor vele scholen. Het efficiënt en functioneel inzetten van ICT-toepassingen binnen betekenisvolle situaties is eveneens een werkpunt. De meeste stageplaatsen zijn tevreden over de sterk praktijkgerichte benadering van de opleiding, de bedsidebegeleiding en het vaardigheidsniveau van de lerenden. Ze uiten soms hun bezorgdheid over de theoretische kennis. In de gesprekken geven meerdere scholen aan dat het geen evidentie is om kwaliteitsvolle stageplaatsen te vinden. De resultaten tonen echter aan dat er grote verschillen zijn in de manier waarop scholen de leertijd effectief benutten. Zo stemmen een aantal scholen het afstandsonderwijs niet af op de diversiteit en de specifieke noden van de lerenden.

Binnen de kwaliteitsverwachting 'ontwikkelingsgerichte feedback en evaluatie' stellen we vast dat er in alle scholen een feedbackcultuur aanwezig is die de lerenden in staat stelt om te groeien. Vaak blijven kansen liggen om de feedback ontwikkelingsgericht te formuleren en de lerenden aan te zetten tot reflectie en zelfsturing. De kwaliteit van de evaluatie is eveneens een werkpunt in de meeste scholen. De evaluaties zijn vaak niet evenwichtig of onvoldoende doelgericht afgestemd op de diverse competenties. Ze zijn beperkt representatief voor het gevalideerd doelenkader en in enkele gevallen overheerst de reproductie van kennis. Dat leidt ertoe dat in één op de twee scholen de eindevaluatie voor de opleiding of voor één of meerdere trajecten binnen de opleiding niet of slechts gedeeltelijk conform het beheersingsniveau 5 gebeurt.

De inschalingen van de kwaliteitsverwachting 'transparante en toegankelijke begeleiding' tonen aan dat bijna alle scholen erin slagen om de begeleiding van de lerenden kwaliteitsvol en evenwichtig uit te bouwen volgens de verschillende fasen van het zorgcontinuüm. Er gaat veel tijd naar coaching en ondersteuning. Het is voor de scholen een groeikans om de lerenden stapsgewijs en doelgericht te begeleiden naar meer zelfsturing en zo de draagkracht van het team te beschermen.

Voor de kwaliteitsverwachting 'deskundig team' stellen we vast dat in de meeste scholen een doelgerichte selectie en aanwerving de basis vormen voor een deskundig team. Coaching en feedback worden echter voornamelijk ingezet bij beginnende, nieuwe en disfunctionerende teamleden. Het behoort in heel wat scholen niet tot de schoolcultuur om teamleden die langer in dienst zijn, systematisch en doelgericht feedback te geven over de manier waarop ze hun opdracht vervullen en hoe ze zich verder kunnen professionaliseren. Voor de expertiseontwikkeling zijn er minder inhoudelijke afspraken en stellen we vast dat leraren veeleer vakgebonden nascholingen volgen dan algemeen pedagogisch-didactische nascholingen. Het delen van expertise gebeurt in sommige scholen weinig systematisch en structureel.

Wat de kwaliteitsverwachting 'stimulerende leer-, leef- en werkomgeving' betreft tonen de resultaten aan dat de materiële leeromgeving, net als het leef- en leerklimaat, over het algemeen positief ingeschaald wordt. In de meeste scholen is een positief klimaat aanwezig met betrekking tot het welbevinden van lerenden en personeel. Het systematisch bevragen van beide doelgroepen is niet in elke school aan de orde. In het kader van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne zijn er verschillende terugkerende verbeterpunten: het opmaken van risicoanalyses, een functioneel globaal preventieplan en een jaaractieplan met doelgerichte acties. Ook laten scholen kansen liggen om hun werking vanuit systematische evaluaties bij te stellen. Niettegenstaande er geen 'direct gevaar voor de veiligheid van lerenden en personeel' is vastgesteld, is het toch belangrijk voor de scholen om de veiligheid en het welzijn van de teamleden en de lerenden maximaal te garanderen.

2 ONDERZOEKEN IN DE KUKER

HBO5-OPLEIDINGEN VERPLEEGKUNDE: NA DE TERREINVERKENNING, DE RESULTATEN VAN DE BEOORDELINGEN

In welke mate draagt de kwaliteitsontwikkeling bij?

We stellen ook verschillen vast in de mate waarin de scholen zelf hun kwaliteit bewaken.

De meeste scholen weten wat ze met hun onderwijs willen bereiken en hoe ze de ontwikkeling van de lerenden wil stimuleren. Toch worstelen een aantal scholen met de manier waarop ze dat kunnen realiseren. Geregeld ontbreekt in die scholen naast het strategisch beleid ook een duidelijke doelgerichtheid, prioritering en fasering. In meerdere scholen vindt de schoolvisie slechts gedeeltelijk ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk.

De resultaten tonen aan dat de meeste scholen hun kwaliteit evalueren op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen, maar dat ze kansen laten liggen om dat op een systematische wijze te doen. Ook zien we dat scholen grotendeels zicht hebben op sterke punten en werkpunten, maar er niet altijd in slagen sterke punten te borgen en werkpunten doelgericht bij te sturen.

Tot slot verloopt de communicatie over de kwaliteitsontwikkeling van de scholen naar interne belanghebbenden meestal goed. Het is voor de meeste scholen een aandachtspunt om de communicatie met externe belanghebbenden te verbeteren.

In welke mate respecteren de scholen de regelgeving?

De beoordelingssteams hebben veel inbreuken opgemerkt, al dan niet op erkenningsvoorwaarden. Die inbreuken situeren zich zowel binnen de reguliere dagtrajecten als binnen de alternatieve trajecten. Tijdens de beoordelingen werden inbreuken inzake de decretale opdrachten van het samenwerkingsverband mee opgenomen, daar waar die een invloed hadden op de kwaliteit van de opleiding.

Een aantal factoren zoals het feit dat de scholen hoger onderwijs aanbieden binnen een secundaire school, het een opleiding uit het experimenteel modulair onderwijs betreft, de scholen gebonden zijn aan een Europese Richtlijn ... maken het toepassen van de regelgeving complex.

De dalende populariteit van het verpleegkundig beroep maakt dat de meeste scholen minder instroom hebben. Tegelijk is de vraag naar verpleegkundigen vanuit het werkveld groot. Om instroom te genereren, zoeken scholen naar allerlei creatieve mogelijkheden onder de vorm van diverse trajecten. Daarbij verliezen ze soms de regelgeving en de kwaliteit uit het oog. Het is een werkpunt voor de scholen om zo snel mogelijk de vastgestelde inbreuken weg te werken.

Een greep uit de aanbevelingen

Naar een duidelijk profiel en een bijhorend gevalideerd doelenkader op niveau 5

De onderwijsinspectie deelt de bezorgdheid van de scholen over de toekomst van de hbo5-opleiding Verpleegkunde en de plaats van het beroepsprofiel binnen de zorgladder. Er is al geruime tijd onduidelijkheid over dat profiel en de daarbij horende opleidingsprofielen. Het opvolgen van de Europese Richtlijn brengt de haalbaarheid van de opleiding in het gedrang. Tevens zijn de leerplannen verouderd en scholen voelen zich regelmatig geremd om aanpassingen in het curriculum door te voeren gezien de onduidelijke toekomst.

Duidelijkheid over zowel het beroeps- als opleidingsprofiel conform het beheersingsniveau 5 van het Europees Kwalificatiekader en de toekomst van de hbo5-opleiding Verpleegkunde is nodig. Eens het beroepsprofiel op federaal niveau is vastgelegd, is het noodzakelijk om op korte termijn knopen door te hakken betreffende het profiel van de opleiding en het al dan niet voldoen aan de Europese Richtlijn. Eenmaal die keuze is gemaakt, dringt zich een actualisatie van het gevalideerd doelenkader op waarbij zeker ook een taak voor de samenwerkingsverbanden is weggelegd.

Behoud van goed uitgebouwd klinisch onderwijs

De hbo5-opleiding Verpleegkunde is een praktijkgerichte opleiding. De Europese Richtlijn geeft aan dat minstens de helft van de opleidingstijd moet bestaan uit klinisch onderwijs. Bij een nieuw beroeps- en opleidingsprofiel onderstreept de onderwijsinspectie het belang van een evenwichtig programma met een groot aandeel klinisch onderwijs in nauwe samenwerking met het werkveld. Ook de bedsidebegeleiding ter plaatse wordt zowel door lerenden, mentoren en stagebegeleiders als een meerwaarde gezien voor de kwaliteit van deze opleiding. Het is aangewezen dat ook in de toekomst in de nodige tijd en ruimte voorzien wordt voor een stagebegeleiding ter plaatse.

Het vinden van een kwaliteitsvolle stageplaats voor de lerenden blijkt geen evidentie te zijn in sommige regio's. Bekijk als school de klassieke settings ruimer en speel in op een snel evoluerend zorglandschap, in nauwe samenwerking met het werkveld en andere belanghebbenden.

Wat de evaluatie van de stages betreft zijn de stageplaatsen vragende partij voor een uniform feedback- en evaluatiedocument dat alle samenwerkingsverbanden hanteren. Een coördinerende instantie kan daarbij eventueel een meerwaarde zijn.

Naar een flexibele onderwijsorganisatie

In 2001 ging het experimenteel modulair onderwijs voor onder andere de hbo5-opleiding Verpleegkunde van start. De beoordelingsteams stelden vast dat de scholen tegen een aantal zaken aanlopen. De opleiding is een voltijdse opleiding (36 uren/week) die bestaat uit vijf modules met, uitgezonderd voor twee modules, een volgtijdelijkheid. Het aantal uren GOA (gedifferentieerde onderwijsactiviteiten) en de invulling ervan liggen vast. Vrijstellingen kunnen enkel op modulenniveau toegekend worden. Er zijn twee startmomenten: september en februari.

De vraag naar verpleegkundigen vanuit het werkveld blijft stijgen. Daarnaast zien de scholen een verhoogde instroom van een ander publiek dan de generatiestudenten. Ook werkstudenten ambiëren de opleiding, maar botsen vaak op de haalbaarheid ervan. Ook de veranderende noden van de hedendaagse lerende in het hoger onderwijs maken dat een flexibelere organisatie van de opleiding zich opdringt.

De combinatie van de (vele inbreuken op de) strakke regelgeving vanuit het experimenteel modulair onderwijs en de toenemende vraag naar flexibiliteit leidt tot volgende aanbevelingen voor de beleidsmakers:

- herbekijk het structuurschema met meer mogelijkheden voor trajecten op maat: kleinere opleidingsonderdelen in plaats van de huidige modules, geen vaste startmomenten, het deeltijds volgen van de opleiding mogelijk maken, vrijstellingen voor kleinere gehelen (vakken of thema's) toestaan in plaats van op modulenniveau.
- laat het opgelegde aantal uren GOA los: scholen hebben de opdracht lerenden te begeleiden in hun functioneren op school en in de maatschappij. Iedere school zet op basis van de leernoden van zijn lerenden in op een brede basiszorg waarbij er voldoende aandacht is voor differentiatie.

Naar een kwaliteitsvolle invulling van het interactieve afstandsonderwijs

Op 28 oktober 2022 verleende de Vlaamse Regering haar tweede principiële goedkeuring aan het voorontwerp van decreet over het interactieve afstandsonderwijs in het secundair onderwijs. Dat geldt ook voor de hbo5-opleiding Verpleegkunde. De school bepaalt autonoom de verhouding tussen interactief afstandsonderwijs en contactonderwijs.

Op basis van de beoordelingen uit de onderwijsinspectie haar bezorgdheid over de kwaliteit van het geboden afstandsonderwijs in enkele scholen. De beoordelingsteams merken op dat de trajecten waar er momenteel weinig (fysieke) contacturen worden georganiseerd inhoudelijk niet voldoen aan de verwachtingen. De onderwijsinspectie meent dat het de verantwoordelijkheid van de opleidingen is om alle doelen op het verwachte beheersingsniveau te realiseren zodat het geboden afstandsonderwijs aan dezelfde kwaliteitsstandaard voldoet.

De volledige lijst van aanbevelingen lees je in het rapport.



4 SAMENWERKING CLB - SCHOLEN: EEN ALGEMENE TEVREDENHEID, MAAR NIET IN DEZELFDE MATE IN ELK ONDERWIJSNIVEAU OF VOOR ELKE KERNOPDRACHT

In de loop van het schooljaar 2021-2022 stuurde de onderwijsinspectie een bevraging uit naar alle scholen over de samenwerking met het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB). Aan de hand van 24 stellingen polsten we naar (1) de algemene ervaringen over de samenwerking met het CLB, (2) de samenwerking op het vlak van individuele leerlingenbegeleiding, (3) de samenwerking met als doel het beleid op de leerlingenbegeleiding op de school te versterken (4) en de samenwerking binnen een handelingsplanmatige aanpak in het buitengewoon onderwijs. Elk CLB ontving eind juni 2022 een rapport met de resultaten over de samenwerking met de scholen van het eigen werkgebied. We maakten echter ook een globaal rapport waar we dieper ingaan op de stellingen waarover de scholen in het algemeen tevreden zijn en de stellingen die een meer genuanceerd antwoord kregen. We zetten de resultaten af tegen de huidige context en benoemen de hete hangijzers die de samenwerking mogelijk beïnvloeden. Het globale rapport vind je op www.onderwijsinspectie.be, de belangrijkste bevindingen lees je hier.

Aanleiding en respons

De idee om scholen te bevragen over hun samenwerking met een CLB ontstond vanuit de behoefte om tijdens een doorlichting de betrouwbaarheid te versterken van het onderzoek naar de dienstverlening van een CLB. Elk centrum krijgt een rapport met de antwoorden van de scholen uit zijn werkgebied. Dat rapport kunnen de centra gebruiken voor hun interne kwaliteitszorg en voor het bespreken van de samenwerking met de scholen. Al snel vroegen centra om de eigen resultaten te kunnen vergelijken met andere centra. Daarom beslisten we de bevraging niet enkel voorafgaand aan een doorlichting af te nemen, maar alle scholen in Vlaanderen de kans te geven hieraan deel te nemen. In totaal namen er 2310 van de 3814 scholen deel aan de bevraging, dit is een responsgraad van 60,57 %.

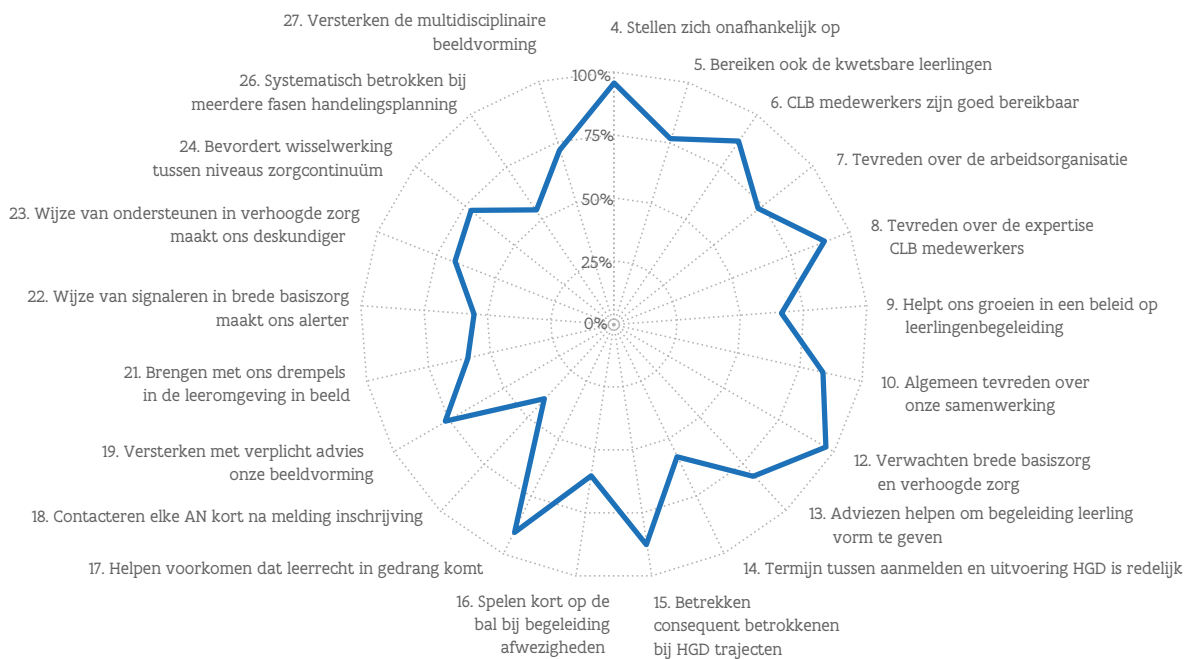
Grotendeels consensus over de resultaten

Het globale overzicht van de resultaten vertoont voor elk centrum ongeveer hetzelfde beeld. De stellingen waar scholen eerder eensgezind akkoord over zijn, zijn telkens dezelfde. De stellingen waar scholen meer van mening over verschillen, zijn ook telkens dezelfde. De te borgen of te versterken kwaliteitsverwachtingen zijn dus van toepassing voor de hele sector.

2 ONDERZOEKEN IN DE KUKER

SAMENWERKING CLB - SCHOLEN: EEN ALGEMENE TEVREDENHEID, MAAR NIET IN DEZELFDE MATE IN ELK ONDERWIJSNIVEAU OF VOOR ELKE KERNOPDRACHT

In de figuur hieronder krijg je een overzicht van het percentage scholen dat 'eerder akkoord' of 'helemaal akkoord' heeft geantwoord.



Alle stellingen werden positief geformuleerd. De stellingen die overwegend positief beantwoord werden (> 75 % eerder of helemaal akkoord), gaan over:

- de werkingsprincipes van het CLB: onafhankelijkheid (stelling 4), bereikbaarheid (stelling 6), subsidiariteit (stelling 12), betrekken van verschillende actoren (stelling 15) en het bewaken van het leerrecht bij definitieve uitsluiting (stelling 17).
- de tevredenheid van de scholen: de algemene tevredenheid van de scholen over de samenwerking (stelling 10) en de tevredenheid over de expertise bij de CLB-medewerkers (stelling 8).
- de adviezen die helpen om de begeleiding van de leerling vorm te geven (stelling 13).

De stellingen waar de meningen vaker over verschillen (> 25 % eerder niet of niet akkoord), gaan over:

- de tevredenheid over de arbeidsorganisatie (stelling 7). Deze stelling valt als enige van de stellingen over tevredenheid nipt binnen deze categorie, waarbij de open tekstvelden vermeldden dat sommige scholen de arbeidsorganisatie in het CLB als vertragend ervaren en regelmatig vaststellen dat de kwaliteit van de dienstverlening erg verschilt naargelang de CLB-medewerker.
- tijdig handelen door het CLB: de termijn tussen het aanmelden en opstarten van een traject (stelling 14), kort op de bal spelen bij afwezigheden (stelling 16) en een contactname met anderstalige nieuwkomers kort na de inschrijving (stelling 18).
- de versterking van het schoolteam met als doel proactief te handelen met effect op de kwaliteit van de brede basis- en verhoogde zorg: de samenwerking versterkt de school in het beleid op de leerlingenbegeleiding (stelling 9), brengt drempels in de leeromgeving in kaart (stelling 21), versterkt de brede basiszorg en verhoogde zorg (stelling 22 en 23) en bevordert de wisselwerking binnen het zorgcontinuüm (stelling 24).
- de handelingsplanmatige samenwerking in het buitengewoon onderwijs (stellingen 26 en 27).

Twee stellingen vertonen een genuanceerd antwoord:

- Het bereiken van de kwetsbare leerlingen (stelling 5, een werkingsprincipe) haalt weliswaar net 75 %, maar het aandeel 'eerder akkoord' is beduidend groter (49,88 %) dan het aandeel 'helemaal akkoord' (25,39 %) en ook uit de toelichting van scholen in de open tekstvelden. weten we dat deze stelling nuance verdient omdat scholen aangeven dat het centrum op dat vlak effectiever kan zijn.
- De verplichte adviezen versterken de beeldvorming over de opvoedings- en onderwijsbehoeften (stelling 19), valt nipt binnen de 75 % eerder of helemaal akkoord, maar enkel doordat er geen rekening werd gehouden met de 9,69 % scholen die 'ik weet het niet of niet van toepassing' hebben aangeduid. Ten aanzien van alle scholen die geantwoord hebben, komt dat op 69,33 % eerder of helemaal akkoord en ook hier weten we uit de extra toelichting van scholen dat deze stelling uiteenlopende meningen genereerde. Zo geven sommige scholen aan dat de informatie voor dat advies vaak van henzelf komt waardoor ze de meerwaarde ervan niet altijd zien.

Daarnaast zien we ook verschillen tussen de onderwijsniveaus. Over het algemeen laat het secundair onderwijs, in het bijzonder het buitengewoon secundair onderwijs (buso) zich kritischer uit dan het basisonderwijs. Dit is vooral zo voor stellingen 6, 7, 9, 21, 23, 24, 26 en 27.

Hete hangijzers die de samenwerking tussen school en CLB beïnvloeden

Er zijn een aantal contextfactoren die deze resultaten beïnvloeden. Dat kunnen we afleiden uit de toelichting in de open tekstvakken bij de stellingen en wordt bevestigd tijdens de doorlichtingen.

Centra worstelen bijvoorbeeld met de druk van individuele begeleidingen en dat vertaalt zich onder meer in het zoeken naar een passend model van arbeidsorganisatie. De wijze waarop het personeel wordt ingezet (arbeidsorganisatie) en maatregelen om de druk van hulpvragen te hanteren zoals het gebruik van quota (bijvoorbeeld hoeveel handelingsgerichte diagnostische trajecten tegelijk in een bepaalde school kunnen lopen), verklaren de uiteenlopende reacties van scholen op stelling 7. Er is tevredenheid (vaak afhankelijk van de CLB-medewerkers waarmee de school samenwerkt), begrip (gelet op de werkdruk in de centra) of onvrede (omdat de school de meerwaarde van de nieuwe arbeidsorganisatie niet ervaart). Omwille van de druk van leerlinggerichte vragen zetten de centra prioritair in op vraaggestuurde begeleidingen. Dat gaat ten koste van de versterking van het schoolteam en proactief handelen.

De druk van individuele begeleidingen in de centra hangt samen met de uitdagingen waar scholen voor staan. Scholen ervaren in toenemende mate (complexe) zorgvragen en zoeken hiervoor steun bij het CLB. Daarnaast wordt de druk van hulpvragen bepaald door de kwaliteit van de brede basis- en verhoogde zorg in de school. De druk op de centra en de vraag naar handelingsgerichte diagnostische trajecten is minder groot naarmate de school erin slaagt de minst ingrijpende zorg zelf te realiseren en aan het CLB enkel uitbreiding van zorg vraagt wanneer dat nodig is. Scholen staan doorgaans open voor een versterking van het schoolteam door het CLB maar niet ten koste van individuele begeleidingen.

Centra signaleren een beperkt toegankelijk aanbod op het vlak van integrale jeugdhulp met drempels naar de niet rechtstreeks toegankelijke hulp en steeds vaker ook naar de rechtstreeks toegankelijke hulp. Scholen en centra ervaren voortdurend dat een doorverwijzing niet (tijdig) werkt en een begeleiding waarvoor werd doorverwezen, vaker of sneller naar hen terugkomt. Het kan verklaren waarom scholen en centra niet enkel over een continue druk van begeleidingen spreken maar ook over een toenemende complexiteit van de hulpvraag.

Uitdagingen en aanbevelingen

Wat is er nodig opdat de CLB's er zouden in slagen proactief te handelen door het schoolteam te versterken, terwijl ze tegelijk de vraaggestuurde begeleiding blijven verzorgen? Dit vraagt een coherent en effectief aanbod van leerlingenbegeleiding, beschikbaar op het juiste moment en met de nodige expertise. Het is geen evidentie om dit met het huidige "model van (leerlingen)begeleiding" van verschillende partijen te realiseren. Elk heeft daarbij een andere rol en verantwoordelijkheid op het vlak van leerlingenbegeleiding, met een eigen leiding en organisatie. Dat plaatst de leerlingenbegeleiding in Vlaanderen voor twee grote uitdagingen: zorgen voor betrouwbare en relevante data die een beeld schetsen over het verloop en de resultaten en effecten van leerlingenbegeleiding en komen tot een samenwerking die flexibel en doelgericht inspeelt op wat nodig is om effectief te zijn.

- Om effectief te handelen en samen te werken, moeten alle partners (CLB, school, ondersteuners, pedagogische begeleiding, onderwijsinspectie) beschikken over een relevante en betrouwbare beeldvorming over de leerlingenbegeleiding. Het gaat dan over het zicht op inputkenmerken in combinatie met resultaten op het vlak van leren en welbevinden en op mechanismen (bv. het gebruik van buitenschoolse trajecten, tijdelijk onderwijs aan huis, (gemotiveerde) verslagen ...) die het verloop van de onderwijsloopbaan beïnvloeden. Bijkomend is er informatie nodig over de wisselwerking tussen de leerling en de leeromgeving.
- De rollen en bevoegdheden zijn voor elk van de partners voldoende uitgeklaard. Dat volstaat echter niet om een efficiënt gebruik van alle beschikbare middelen te verzekeren. Er is binnen het huidige "model leerlingenbegeleiding" dan ook groeimarge om de effectiviteit van leerlingenbegeleiding en de ondersteuning van leraren en andere personeelsleden te vergroten. De samenwerking tussen de betrokken partners dient een taakverdeling te overstijgen, om vanuit een gezamenlijke doelstelling te komen tot effectieve steun voor de leerling en de leraar en versterking van het beleid op leerlingenbegeleiding van de school.

De mate waarin en de wijze waarop die samenwerking onder druk wordt gezet door de organisatie van jeugdhulp, verdient meer aandacht en een passend antwoord van de Vlaamse overheid. Dat antwoord is nodig om te vermijden dat de coherente samenwerking tussen de onderwijspartners en een proactieve aanpak voortdurend onder druk staat als gevolg van aanslepende en complexe leerlingenbegeleiding waarvoor ondersteuning vanuit jeugdhulp is vereist die echter te vaak onbereikbaar is.

In het rapport worden voor elk van de betrokken partners en de overheid, aanbevelingen geformuleerd. De aanbevelingen vind je ook in één oogopslag terug op [Beveraging samenwerking CLB-school \(schooljaar 2021-2022\) | Onderwijsinspectie](#).

5

ACADEMIEBELEID IN UITDAGENDE TIJDEN: VERKENNENDE ONDERZOEKEN IN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

Tijdens de coronacrisis organiseerde de onderwijsinspectie geen doorlichtingen in het deeltijds kunstonderwijs (dko), maar verkennende onderzoeken in de academies die nog niet werden doorgelicht sinds de start van Inspectie 2.0 (september 2018). De focus van die onderzoeken lag op het onderwijskundig beleid en de kwaliteitszorg in veranderende contexten. In het rapport “Academiebeleid in uitdagende tijden” omschrijven we het opzet en het doel van de verkennende onderzoeken, de onderzoeksmethode en de analyse van de resultaten. Daarnaast formuleren we een conclusie en aanbevelingen. Het volledige rapport vind je op onze website www.onderwijsinspectie.be, een samenvatting van onze bevindingen lees je hieronder.

Tussen oktober 2020 en december 2021 organiseerde de onderwijsinspectie verkennende onderzoeken om een antwoord te vinden op de vraag in welke mate academies hun onderwijskundig beleid en de bijhorende kwaliteitsontwikkeling vormgeven in veranderende contexten, zoals het nieuwe niveaudecreet (februari 2018) en de coronacrisis. De recente omschakeling naar een dko dat inzet op competentiegericht onderwijs en academies meer autonomie en verantwoordelijkheid geeft, stelde academieteams voor grote uitdagingen om het kunstonderwijs kwaliteitsvol vorm te geven. De coronacrisis vormde een bijkomende uitdaging en noodzaakte het volledige onderwijsveld tot aanpassingen. Via documentenanalyse, online bevestigingen van belanghebbenden en gesprekken in alle academies die nog niet waren doorgelicht sinds de start van het nieuwe decreet zochten we antwoorden op onze onderzoeksvraag. Door de online bevestigingen ook aan te bieden aan de academies die reeds werden doorgelicht sinds de invoering van het nieuwe decreet, werden vrijwel alle academies in het onderzoek betrokken en kregen we een breed en betrouwbaar zicht op de stand van zaken in het Vlaamse deeltijds kunstonderwijs. Tegelijkertijd trachtten we de academies doorheen de verkennende onderzoeken te stimuleren om hun onderwijskwaliteit ook in uitdagende tijden verder vorm te geven.

We formuleerden in 54 % van de academies die een verkennend onderzoek kregen de *conclusie* om de kwaliteit van de kwaliteitsontwikkeling te borgen, in 30 % om de ontwikkelingskansen te benutten en in 16 % om de tekorten weg te werken.

Op het vlak van **visie en strategisch beleid** stelden we vast dat academies meestal een duidelijk en gedragen beeld hebben over de wijze waarop ze kunstonderwijs kwaliteitsvol willen organiseren en welke waarden daarbij belangrijk zijn. Duidelijke strategische doelen gekoppeld aan en geïnspireerd door die visie kunnen haar echter nog meer zichtbaar maken in het onderwijskundig beleid.

De nieuwe **onderwijsdoelen** vinden geleidelijk ingang in de academiewerking. Academies zijn bezig de leerplandoelen in kaart te brengen, beheersingsniveaus voor de verschillende graden te expliciteren en vakken of graden inhoudelijk op elkaar af te stemmen. Een sterk onderwijskundig beleid begint met een duidelijke visie op en inhoudelijke invulling van de artistieke competenties en de leerplandoelen, dit zowel op het vlak van leerinhouden, verwachte beheersingsniveaus, inzetbare werkvormen als op het vlak van evaluatievormen.

Academies investeren in het geven van ontwikkelingsgerichte (schriftelijke) **feedback** en streven naar een efficiënt gebruik van de evaluatiefiches. Ze kunnen de kwaliteit van de **leerlingenevaluatie** nog versterken. Vanuit een heldere en gedragen visie op evaluatie en haar functie binnen artistieke leerprocessen kunnen academieteams doelgerichte afspraken maken over de evaluatievormen en beoordelingscriteria, over kwaliteitsvolle feedback of over het doel van de evaluatiefiche. Dit alles zal de validiteit, de betrouwbaarheid en de transparantie van de leerlingenevaluatie ten goede komen.

Uit de verkennende onderzoeken bleek dat academies veel aandacht schenken aan de **leerlingenbegeleiding**. De balans houden tussen de leervraag van de leerlingen en de te realiseren onderwijsdoelen blijft een uitdaging. Het toenemend aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften stelt de draagkracht van sommige academies op de proef omdat het inzetten van specifieke expertise onder druk staat en omdat de omkadering er ontoereikend is.

Academies bieden de leraren op verschillende manieren **ondersteuning** bij het implementeren van het nieuwe decreet en het vormgeven van afstandsonderwijs. Op het vlak van **professionalisering** liggen de grootste uitdagingen bij het implementeren van bepaalde kerncompetenties zoals *individuele gedrevenheid tonen, creëren en (drang tot) innoveren en onderzoeken*. Academies kunnen de aanwezige expertise binnen het team nog beter in kaart brengen en efficiënter inzetten, als pijler van een sterk professionaliseringsbeleid. De pedagogische begeleidingsdiensten en de lerarenopleidingen kunnen een belangrijke rol spelen in het uitdiepen en versterken van de expertise met betrekking tot specifieke kerncompetenties.

De meeste academies experimenteerden tijdens de coronacrisis met verschillende vormen van **afstandsonderwijs**, veelal digitaal maar ook via alternatieve initiatieven (zoals thuisopdrachten, opnames allerhande, exposities ...). Wat begon als een manier om contact te onderhouden met de leerlingen groeide met vallen en opstaan uit tot meer doelgerichte vormen van artistiek leren. Met het oog op het toekomstig inzetten van afstandsonderwijs worden academies uitgedaagd om hun ervaringen tijdens de coronacrisis kritisch te evalueren, als onderdeel van hun interne kwaliteitszorg. Dit houdt onder meer in dat ze zich bewust buigen over de vraag welke doelen haalbaar zijn en op welke wijze de didactische mogelijkheden (o.a. van de digitale media) optimaal kunnen worden benut. Een aantal academies wil de opportuniteiten van het afstandsonderwijs verder exploreren en is vragende partij voor een helder regelgevend kader voor de plaats van het afstandsonderwijs in de reguliere (post-corona) academiewerking.

De grote mate van autonomie die het nieuwe niveaudecreet dko biedt, gaat gepaard met een even grote verantwoordelijkheid om kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden. Academies zetten verschillende bronnen en partners in om aspecten van de academiewerking te evalueren en doen de nodige bijstellingen. Ze staan voor de uitdaging om hun kwaliteit systematisch en cyclisch te evalueren met het oog op het borgen van de sterke punten en het bijsturen van de werkpunten. Wat de **kwaliteitszorg** betreft blijkt dat academies hun datagebruik doelmatiger kunnen inzetten om de onderwijskwaliteit gerichter en systematischer te evalueren, bij te sturen en zo te versterken. Onderwijskundige aspecten zoals het omgaan met de doelen en de leerlingenevaluatie (ruimer dan de evaluatiefiches) verdienen hierbij speciale aandacht. Academies kunnen de bestaande overlegstructuren (beleidsteam, vakgroep, werkgroepen ...) meer inzetten om de kwaliteit van hun onderwijs te evalueren en waar nodig bij te sturen.

Algemeen kunnen we stellen dat de academies de **samenhang** in hun beleid nog kunnen versterken. Zo is het maken van doelgerichte afspraken over de evaluatiefiches pas zinvol als de verwachtingen over de onderwijsdoelen voor alle betrokken (leraren, leerlingen, ouders, jury ...) duidelijk zijn en als de visie (op evaluatie) voldoende scherp en in operationele doelen geformuleerd is. Ook de professionalisering kan pas vorm krijgen als er duidelijke afspraken zijn over welke leraren verantwoordelijk zijn voor welke specifieke (kern)competenties. Beide voorbeelden maken ook de onlosmakelijke link duidelijk tussen de visie, het beleid en de kwaliteitszorg. Via een continue en betrouwbare monitoring kan de academie bijsturen totdat de evaluatiefiches hun beoogde doel hebben bereikt of kan zij continu nagaan of de professionalisering leidt tot sterkere leereffecten bij de leerlingen.

De verkennende onderzoeken toonden aan dat de grootste uitdagingen liggen op het vlak van het *onderwijskundig beleid* en de *cyclische evaluatie*. Een onderwijskundig beleid voeren met het oog op een competentiegericht kunstonderwijs, geschaagd door een doelgerichte kwaliteitsbewaking, is nog geen vanzelfsprekendheid in het huidige dko-landschap. We stelden vast dat op het vlak van onderwijskundig beleid en kwaliteitszorg een aantal eerder gesignaleerde werkpunten (onder meer in de Onderwijsspiegel 2021) over het doelgericht werken, de leerlingenevaluatie en het systematische en cyclische karakter van de kwaliteitsevaluatie blijven bestaan. Hoewel sommige academies de beperkingen tijdens de coronacrisis hebben aangegrepen om op beleidsvlak intensief na te denken over de verdere implementering van het nieuwe decreet, gaven andere aan dat het crisismanagement tijdens de pandemie hun beleidsvoerend vermogen heeft gehypothekeerd.

De snelheid waarmee het nieuwe decreet wordt geïmplementeerd, varieert. Sommige academies bevinden zich nog in een explorerende fase, andere lijken er al in te slagen de basiscompetenties en de beroepskwalificaties een concrete invulling te geven tot in de klas of het atelier. Recent onderzoek⁴⁶ toont aan dat zowel structurele determinanten (o.a. contextelementen, leiderschapsstijl, interne kwaliteitszorg) als culturele determinanten (o.a. afstemming op schoolcultuur en individuele opvattingen van leraren, professionele relaties en collegialiteit) een rol spelen bij het implementeren van onderwijsinnovatie. Hoewel we het organisatorisch beleid niet als dusdanig onderzochten tijdens de verkennende onderzoeken, verwijst het OK naar de impact van bijvoorbeeld een participatief beleid of het responsief en lerend vermogen van het academieteam op de ontwikkeling van de leerlingen. Tijdens de gesprekken en in de registraties van de onderwijsinspecteurs doken aspecten uit het organisatorisch beleid regelmatig op als succesfactoren in de aanpak van onderwijsinnovatie. Een daadkrachtig beleid dat ruimte maakt voor overleg en participatie en leiderschap vormgeeft vanuit een sterke en gedragen visie, draagt bij tot de onderwijskwaliteit en de ontwikkeling van de leerlingen.

Ondanks de periode van crisismanagement, de zorg om voldoende draagvlak te behouden bij de leraren en hen ruimte te bieden voor experiment, zagen we tijdens de verkennende onderzoeken dat het gros van de academies er ook in uitdurende tijden in slaagt om de essentie niet uit het oog te verliezen en te blijven focussen op een beleid dat de ontwikkeling van de lerende stimuleert.

46 Kelchtermans, G. (2022) Differentiatie in het kwadraat. De implementatie van proefprojecten gedifferentieerd onderwijs (KU Leuven - COOLS).



6

ONDERWIJS EN TOPSPORT: HOE ONDERSTEUNEN DE VLAAMSE TOPSPORTSCHOLEN DE ONTPLOOIING VAN GETALENTEERDE SPORTERS?

Al meer dan twee decennia nemen de Vlaamse topsportscholen een unieke opdracht op: getalenteerde sporters ondersteunen in hun volledige ontplooiing. Van maart tot juni 2022 onderzocht de onderwijsinspectie in welke mate de zeven topsportscholen dit doel realiseren. Hun opdracht in de praktijk brengen is immers niet eenvoudig: de leerlingen in een gereduceerde onderwijstijd een kwaliteitsvolle, brede vorming bieden, tegelijk hun sportieve talenten ontwikkelen en daarvoor een samenwerking uitbouwen tussen school, unisportfederaties en internaat. De conclusies en aanbevelingen lees je hier, het volledige rapport vind je op www.onderwijsinspectie.be.

In welke mate ondersteunen de topsportscholen de volledig ontplooiing van getalenteerde sporters? Om die centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, formuleerden we zes deelonderzoeksvragen.

1. In welke mate ontwikkelen topsportscholen hun kwaliteit vanuit een gedragen visie die een vertaling krijgt in de onderwijsleerpraktijk van getalenteerde sporters?
2. In welke mate voeren topsportscholen een beleid dat gericht is op de volledige ontplooiing van getalenteerde sporters?
3. In welke mate evalueren topsportscholen hun werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de getalenteerde sporters?
4. In welke mate slagen topsportscholen erin een onderwijsleerpraktijk uit te werken die de getalenteerde sporters maximaal ondersteunt op studievlak?
5. In welke mate bieden topsportscholen begeleiding op het vlak van leren en studeren, schoolloopbaan en welbevinden aan de getalenteerde sporters?
6. In welke mate bereiken topsportscholen de minimaal gewenste output bij een zo groot mogelijke groep getalenteerde sporters?

Een team van onderwijsinspecteurs voerde het onderzoek uit in de zeven topsportscholen en focuste op de studierichtingen met een topsportcomponent in de tweede en derde graad. Het onderzoek beperkte zich tot die graden om de belasting voor de scholen te beperken naar aanleiding van de recente uitrol van de modernisering in de eerste graad. Zowel de algemene vorming als de topsportcomponent maakten deel uit van het onderzoek.

Aan de hand van verschillende bronnen zoals data van het departement Onderwijs (ontsloten via de datawijzer van de onderwijsinspectie), onlinebevestigingen, documentenanalyse, (les)observaties en gesprekken met teamleden van de scholen, de federaties en de internaten verzamelden we kwalitatieve en kwantitatieve data om de vragen te beantwoorden.

Een evenwaardige kwaliteit en een hart voor de leerlingen

Zeven heel diverse scholen maakten deel uit van het onderzoek. Elementen zoals de aangeboden sporttakken, de accommodatie, het opvoedingsproject of de voorgeschiedenis geven elke school een eigen karakter. Overal zijn echter teams aan de slag die met veel energie hun rol opnemen en hun topsportschool en het onderwijs vormgeven met een groot hart voor de leerlingen. Uit de onderzoeken blijkt dat de kwaliteit van het onderwijs wat de algemene vorming betreft door de band genomen evenwaardig is aan de voltijdse trajecten, ondanks de reductie van het aantal lessen. Er zijn uiteraard aandachtspunten maar die verschillen niet structureel van wat we vaststellen in het regulier onderwijs en verschillen ook niet zoveel van het vorige onderzoek naar de schoolse vorming in de topsportscholen van 2011⁴⁷.

In verband met de specifieke opdracht van de topsportscholen zien we een dubbele rode draad in de conclusies. Elke partner - zowel de school, de unisportfederaties als het internaat - speelt op dit moment vooral pragmatisch en ad hoc in op de specificiteit van de topsportleerlingen. Kenmerkend voor het topsportonderwijs zijn de reductie van het lesurenpakket, frequente afwezigheden van leerlingen (met een grote variatie tussen de verschillende sporttakken) en

⁴⁷ https://onderwijsinspectie.paddlecms.net/sites/default/files/2022-06/adoc.pub_de-schoolese-vorming-in-de-vlaamse-topsportscholen.pdf

2 ONDERZOEKEN IN DE KUKER

ONDERWIJS EN TOPSPORT: HOE ONDERSTEUNEN DE VLAAMSE TOPSPORTSCHOLEN DE ONTPLOOIING VAN GETALENTEERDE SPORTERS?

de uitdagende combinatie van het onderwijs met de topsportactiviteiten voor de leerling, wat een hoge mate van zelfredzaamheid veronderstelt. Een structurele aanpak vanuit een visie op het ontwikkelen van die zelfstandigheid en zelfredzaamheid van jonge topsporters is er in het algemeen niet. De tweede rode draad gaat over de samenwerking en wisselwerking tussen de drie partners. Ook daar blijkt een overwegend pragmatische aanpak en een onderschatting van de mogelijkheden tot structurele samenwerking in functie van de onderwijskundige en sportieve doelen die de leerling moet behalen. Daardoor bereikt de ondersteuning niet haar optimum. Sommige topsportscholen staan al verder dan andere. Eén school heeft een visie op onderwijs uitgewerkt die specifiek afgestemd is op de topsportleerling. De werking die eruit voortvloeit, is nog in volle ontwikkeling. Andere scholen staan nog maar aan het begin van dat proces.

De topsportscholen delen enkele didactische aandachtspunten. Er is slechts schoorvoetend structurele aandacht voor metacognitie en zelfregulering. De reductie van het aantal lestijden leidt paradoxaal genoeg vaak tot een meer frontale, leraargestuurde didactiek. Het engagement in het topsportconvenant dat de onderwijsverstrekkers en de scholen aangepaste leermethodes zouden ontwikkelen, blijft grotendeels dode letter. De mogelijkheden van ICT en een digitale didactiek worden nog weinig ingezet. Het vermogen om dergelijke processen bij te sturen of te verfijnen, ontbreekt dikwijls. Zo speelt de professionalisering van trainers, leraren en directies nauwelijks in op de eigenheid en typische context van de topsportscholen, zowel wat het sportieve als het algemeen vormende luik betreft. De topsportschoolcoördinatoren kunnen hier een belangrijke rol spelen, maar hun takenpakket wordt zeer uiteenlopend ingevuld, afhankelijk van tal van lokale factoren (grootte van de school, historiek, accommodatie, aantal topsportleerlingen, het topsportbeleid binnen de unisportfederaties ...).

Op enkele factoren die daarin meespelen, hebben de scholen weinig vat. Keuzes van unisportfederaties en sportclubs kunnen tot een schommelend leerlingenaantal leiden, waardoor een voldoende stabiele basis om een dynamisch beleid te kunnen voeren soms ontbreekt. Het beperkte aanbod aan studierichtingen, zowel in de matrix secundair onderwijs als in de scholen, creëert uitdagingen om leerlingen aan boord te krijgen en te oriënteren. We stellen ook vast dat het regelgevend kader en de convenanten al geëvolueerd zijn, maar dat ze de werkelijkheid van bijvoorbeeld de modernisering secundair onderwijs niet volledig volgen.

Tot slot willen we erop wijzen dat er een groep leerlingen is die geen topsportstatuut hebben, maar wel op hoog niveau sporten. Soms kunnen zij rekenen op de bereidwilligheid van hun school of gaan ze bewust naar een school die zich als topsportschool profileert, al dan niet in samenwerking met een sportclub. Zowel die scholen als die leerling bevinden zich administratief gezien in een grijze zone, bijvoorbeeld wat betreft de afwezigheden van de leerlingen en de invulling van flexibele individuele leertrajecten.

Aanbevelingen

Optimaliseer de samenwerking topsportschool - unisportfederatie(s) - internaat

De samenwerking binnen de driehoek topsportschool - unisportfederatie(s) - internaat krijgt nog te vaak vorm vanuit informeel overleg en mist doelgerichte uitwerking en afstemming. Elke partner levert inspanningen maar heeft te weinig zicht op de aanpak van de andere twee partners. De bijzondere topsportconvenanten zijn symptomatisch voor de informele aanpak: ze worden nauwelijks tot niet geüpdatet en verliezen zo hun potentieel als bron van een dynamische samenwerking. Een herwerking om de drie of vijf jaar is aangewezen. Door nauwer samen te werken kan de kwaliteit van processen zoals leerlingenbegeleiding of leerlingenevaluatie verbeteren.

Geef het beleid van scholen, unisportfederaties en internaten meer vorm vanuit de topsportleerlingen

Een aantal elementen van het beleid van de moederschool kunnen performanter inspelen op de specificiteit van de topsportleerling. De noden situeren zich onder meer op het vlak van de vormgeving van de brede basiszorg en de onderwijsleerpraktijk. De reductie van het aantal lessen algemene vorming heeft geen noemenswaardige invloed op het bereiken van de doelen, maar wel op didactische keuzes en het aanscherpen van de zelfregulatie en metacognitie van de topsportleerlingen. In enkele situaties beïnvloedt het ook het beheersingsniveau voor een vak. De mogelijkheden die de digitalisering biedt om in te spelen op de noden van topsportleerlingen, zoals het werken met flexibele leertrajecten met modulaire leerstofpakketten om afwezigheden voor stages of competities op te vangen, worden op dit moment nog nauwelijks benut.

Verfijn de regelgeving en convenanten vanuit vertrouwen

Topsportscholen organiseren zich op basis van een dubbel kader: enerzijds de regelgeving en anderzijds het topsportconvenant. Deze combinatie zorgt voor duidelijkheid op organisatorisch vlak en nodigt tegelijk uit tot het ontwikkelen van een didactiek op maat. Het is aangewezen om dat kader verder te verfijnen om de kwaliteit van de topsportscholen te versterken. Deze verfijning moet vertrekken vanuit een vertrouwen in de topsportscholen. Dit onderzoek bracht immers geen alarmerende vaststellingen aan het licht over de onderwijskwaliteit en de betrokkenheid en motivatie van de scholen is groot.

In de topsportscholen ontmoeten de sportwereld en de onderwijswereld elkaar. Het huidige kader creëert voor scholen onvoldoende transparantie wie voor welk luik van het studieprogramma verantwoordelijk is en hoe en door wie de kwaliteitscontrole gebeurt. Het formuleren en stroomlijnen van kwaliteitscriteria voor topsportscholen, eventueel gevat in een afdwingbaar kader, kan de verschillende partners aanzetten om, met respect voor elkaars eigenheid, samen te werken aan de kwaliteitsontwikkeling van de topsportscholen.

Uit het onderzoek blijkt ook dat het landschap van topsportscholen versplinterd is, in die mate dat een vorm van herstructurering zich opdringt. Het is aangewezen om toe te werken naar een beperkt aantal topsportscholen met een breed aanbod voor elk leerlingenprofiel. Topsportleerlingen die hun statuut verliezen, kunnen op die manier ook vlotter hun weg verderzetten in het regulier onderwijs. Voor de dubbele finaliteit en arbeidsmarktfinaliteit zien we hier een extra uitdaging. De richtingen daar focussen exclusief op topsport en integreren geen ander domein, wat de uitstroombmogelijkheden beperkt voor leerlingen die hun statuut verliezen.

Een herstructurering kan topsportscholen meer stabiliteit bieden. De topsportscholen worden vaak geconfronteerd met sterk wisselende leerlingenaantallen op enkele schooljaren tijd. Dat maakt het niet gemakkelijk om beleid te voeren. De impact van gewijzigde selectiecriteria, de keuzes van uni-sportfederaties of sportclubs wegen in het versplinterde landschap zwaar door.

Versterk de ondersteuning van de topsportscholen

Er is nood aan een duidelijke liaison tussen sport en onderwijs op Vlaams niveau, met een uitgesproken mandaat. Nu is er ondersteuning vanuit beide domeinen, maar zowel voor onderwijs en sport als voor de scholen zou het interessant zijn mocht er structureel en breed inhoudelijk overleg bestaan om de brug te slaan. Binnen de scholen is dit de rol van de topsportschoolcoördinator. Die vervullen met overgave en een groot hart voor de topsportleerlingen de draaischijf-functie. In de praktijk zien we dat door de uitgebreidheid van hun takenpakket en de weinige ondersteuning die ze vooral in de grotere topsportscholen krijgen, ze te weinig op het terrein komen om zo het topsportluik en de topsporttrainers aan te sturen.

De topsportscholen ontmoeten elkaar reeds in werkgroepen maar het initiatief rond digitalisering toont aan dat dat geen onverdeeld succes is. De verschillende context van de scholen staat gelijkgerichtheid in de weg. Een herstructurering kan ook op dat vlak als een katalysator werken. Voorts zien we een nood aan gezamenlijke professionalisering voor trainers, leraren en directies, gericht op de eigenheid en typische context van de topsportscholen en met aandacht voor zowel het sportieve als de algemene vorming.

Zowel voor het onderwijskundig luik als voor het topsportluik gaan de scholen aan de slag met data. De nieuwe data-wijzer van de onderwijsinspectie biedt de topsportscholen extra mogelijkheden om hun beleid te analyseren en vorm te geven. Het koppelen van deze dataset aan de gegevens van Sport Vlaanderen zal toelaten om nog diepgaander analyses te maken over de in- en uitstroom en de leerlingebewegingen naar en van de topsportscholen.

Implementeer de ontwikkelingen binnen het secundair onderwijs in de werking van de topsportscholen

Processen zoals de modernisering van het secundair onderwijs, de vernieuwde eindtermen of de hervorming van de internaten zorgen voor kansen en uitdagingen die de topsportscholen, de unisportfederaties en de onderwijsverstrekkers met een open en constructieve geest kunnen aangrijpen om de kwaliteit van de topsportscholen verder te ontwikkelen.

Via de curriculumdossiers kunnen de onderwijsverstrekkers en de federaties samenwerken aan een afgestemd en transparant aanbod van doelen voor de gehele vorming van de topsportleerlingen. Hoewel de modernisering het minimale aantal uren basisvorming loslaat, pleiten we ervoor om in lijn met het huidige convenant afspraken te maken over het aantal uren basisvorming, specifieke vorming en topsport. De scholen zouden tevens flexibeler kunnen inspelen op de nood aan een breder aanbod van studierichtingen, zodat leerlingen toegang hebben tot een ruime waaier van studierichtingen, ongeacht de sporttak waarin ze actief zijn.

De hervorming van de regelgeving voor de internaten en het uitwerken van een toezichtskader internaatskwaliteit vormen een goede aanleiding om met de topsportscholen na te denken over een kwaliteitsvolle samenwerking met de internaten, op maat van het specifieke publiek van topsporters.

Tot slot: een aanbeveling voor de onderwijsinspectie

De onderwijsinspectie kan meer structureel de topsportstudierichtingen een plaats geven in haar doorlichtingsfocus. Schoolbesturen kunnen zelf doorlichtingseenheden afbakenen waardoor de topsportscholen niet altijd expliciet in beeld komen. Het geringe leerlingenaantal in studierichtingen topsport versterkt dat nog. Een thematisch onderzoek zoals nu is gevoerd, heeft echter een andere focus dan een doorlichting. Integratie in de doorlichtingen laat ook toe om met meer regelmaat data te verzamelen in functie van macrorapportage.



3

EEN GREEP UIT DE ANDERE ACTIVITEITEN

De onderwijsinspectie voerde naast de doorlichtingen en thematische onderzoeken vorig schooljaar ook een uitgebreid gamma aan andere activiteiten en opdrachten uit. In dit deel brengen we verslag uit van de decretale en recurrente opdrachten van de onderwijsinspectie, de vijfjaarlijkse controle op de internaten, de belondes en dialooggroepen die plaatsvonden in een periode dat de onderwijsinspectie niet kon doorlichten en de try-outs modernisering secundair onderwijs.

1

DECRETALE EN RECURRENTE OPDRACHTEN

In het schooljaar 2021-2022 nam de onderwijsinspectie vele bijkomende opdrachten op zoals de controles huisonderwijs, erkenningsonderzoeken en adviseringen (van onder andere leerplannen, nuttige ervaring, permanent onderwijs aan huis, gelijkwaardigheid getuigschrift bubao, programmatieaanvragen ...). Figuur 74 geeft een overzicht van deze opdrachten en toont het aantal adviezen of dossiers dat de onderwijsinspectie behandelde in het voorbije schooljaar.

Controles internaten	164
Eerste controles huisonderwijs	785
Tweede controles huisonderwijs	33
Advisering permanent onderwijs aan huis	63 (eerste aanvraag) 170 (aanvraag verlenging)
Advisering tijdelijke vrijstelling van leerplicht	13
Advisering definitieve vrijstelling van leerplicht	7
Leerplanadviesing	405
Gelijkwaardigheidsdossier eindtermen	2 aanvragen
Onderzoek afwijking schoolorganisatie basisonderwijs + buitengewoon basisonderwijs	1053
Advisering nuttige ervaring secundair onderwijs	3998
Advisering nuttige ervaring volwassenenonderwijs	700
Herzieningsaanvragen nuttige ervaring	47
Advisering van gelijkwaardigheid van buitenlandse diploma's	107
Erkenningsonderzoeken so	4 voorlopige, 9 definitieve erkenningen
Erkenningsonderzoeken bao	6 voorlopige, 16 definitieve erkenningen
Erkenningsonderzoeken buso	2 definitieve erkenningen
Erkenningsonderzoeken bubao	1 voorlopige, 1 definitieve erkenning
Onderzoek erkenning nieuwe internaten	2
Advisering gelijkwaardigheid getuigschrift bubao	370
Advisering gelijkwaardigheid doelen individueel aangepast curriculum (IAC) met doelen van het gemeenschappelijk curriculum (GC)	4 bao en 21 so
Goedkeuring examenprogramma's examencommissie so	60
Advisering programmatieaanvragen so	1290
Advisering programmatieaanvragen so - duaal leren	313
Advisering programmatieaanvragen bubao	7
Advisering programmatieaanvragen buso	221
Toezichthouder examenscholen bao	toezicht in 11 examenscholen
Vragenlijst welbevinden	24.330 leerlingen uit 220 scholen
Advisering maatwerk CBE	32
Advisering EVC-standaarden	25
Advisering bekwaamheidsbewijzen van de nieuwe opleidingsprofielen vwo	35
Advisering diplomagerichtheid van de nieuwe en vernieuwde opleidingsprofielen vwo	19
Advisering professionele erkenning leraar vwo	1

Figuur 74: Overzicht decretale en recurrente opdrachten 2021-2022.

2 VIJFJAARLIJKSE CONTROLE BEWOONBAARHEID, VEILIG- HEID EN HYGIËNE INTERNATEN

Tussen 16 september en 15 oktober 2021 bezocht de onderwijsinspectie alle 164 internaten voor de vijfjaarlijkse controle van de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH). De opdracht om de internaten te controleren vindt zijn grondslag in de regelgeving (het besluit van de Vlaamse regering betreffende de codificatie van sommige bepalingen voor het onderwijs van 28 oktober 2016, Art. III.4, §2, 5°; Art. III.4, §3 en Art. III.11, §2).

Elke controle bestond uit een systeemonderzoek en een substantief onderzoek. Voor het systeemonderzoek onderzocht de onderwijsinspectie of het internaat een doeltreffend beleid ontwikkelt en voert met het oog op de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne. Of concreter: onderzoekt en bewaakt het internaat systematisch de woonbaarheid, de veiligheid en de hygiëne en voert het internaat een beleid inzake risicobeheersing? De evaluatie gebeurde aan de hand van de BVH-schalen: (BVH1) planning en uitvoering, (BVH2) ondersteuning, (BVH3) cyclische en betrouwbare evaluatie en (BVH4) borgen en bijsturen.

Naast dit systeemonderzoek voerde de onderwijsinspectie ook een substantief onderzoek uit naar de processen. Meer specifiek gaat het om negen processen: (1) elektriciteit, (2) gebouwen en onderhoud, (3) noodplanning, (4) ongevallen en hulpverlening, (5) onthaal, aankoop en controle arbeidsmiddelen, (6) producten met gevaarlijke eigenschappen, (7) valgevaar en toegankelijkheid, (8) verwarming, ventilatie en verluchting, en (9) HACCP en voedselveiligheid.

Elke controle leidde tot een advies over de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne. De adviezen kwamen als volgt tot stand:

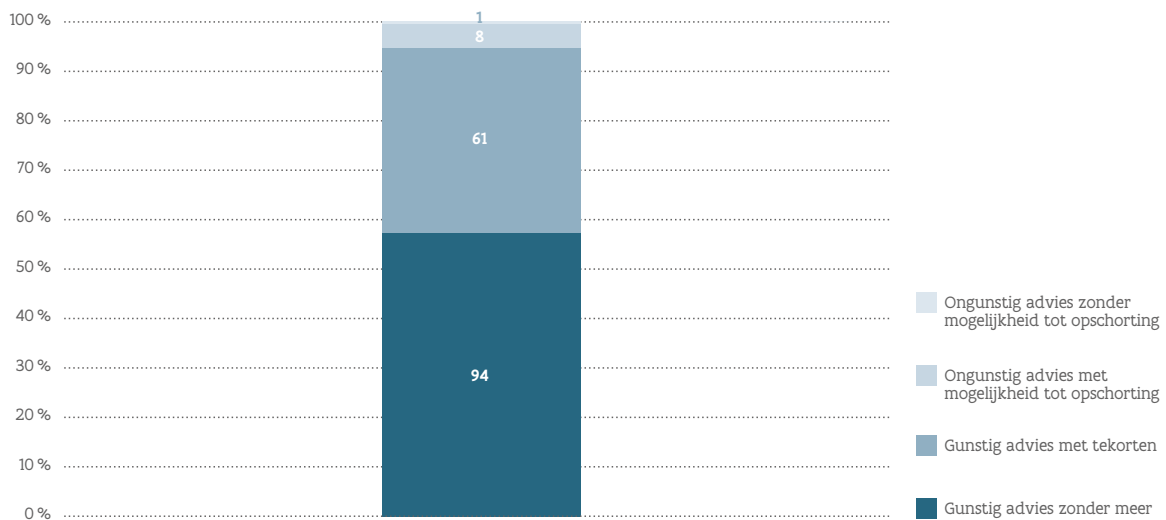
Gunstig advies zonder meer	Alle ontwikkelingsschalen scoren volgens de verwachting.
Gunstig advies met tekorten	Sommige ontwikkelingsschalen scoren niet volgens de verwachting. Het internaat moet werken aan de verbeterpunten.
Ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting	Mogelijkheid 1: Meerdere ontwikkelingsschalen scoren niet volgens de verwachting. Mogelijkheid 2: Een tekort voor het beleid inzake BVH en onmiddellijk acuut gevaar voor de fysieke veiligheid van de internen of van het internaatteam. Het internaat moet werken aan de verbeterpunten met externe begeleiding.
Ongunstig advies zonder mogelijkheid tot opschorting	Er is acuut gevaar voor de fysieke of mentale veiligheid van de internen of van de teamleden, zonder perspectief op verbetering.

Figuur 75: Totstandkoming van de adviezen bij de controle van de internaten (2021-2022).

De controle leverde volgende resultaten op: 94 internaten (57,3 %) kregen een gunstig advies zonder meer, 61 internaten (37,2 %) een gunstig advies met tekorten, acht internaten waarvan twee met onmiddellijk gevaar (5,5 %) kregen een ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting en één internaat een ongunstig advies zonder mogelijkheid tot opschorting.

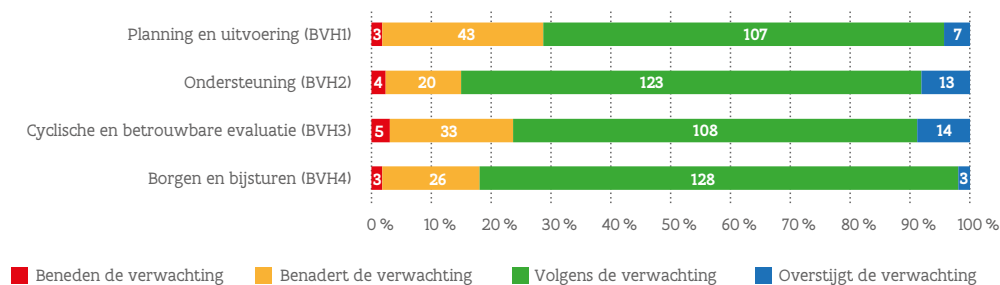
3 EEN GREEP UIT DE ANDERE ACTIVITEITEN

DECRETALE EN RECURRENTE OPDRACHTEN



Figuur 76: Adviezen controle internaten (2021-2022).

Zoomen we in op de evaluatie per BVH-schaal, dan krijgen we volgend beeld (zie figuur 77). De figuur laat zien dat per schaal steeds iets meer dan 70 % van de internaten volgens of boven de verwachting scoren. De BVH-schaal planning en uitvoering telt de meeste internaten met een score 'benadert de verwachting'. De BVH-schaal ondersteuning scoort daarentegen het best.



Figuur 77: Resultaten per ontwikkelingsschaal bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de internaten (2021-2022).

Uit de analyses blijken ook enkele terugkerende knelpunten. Voor het proces elektriciteit merken de inspectieteams op dat sommige internaten de tekorten uit verslagen niet wegwerken, wat wijst op een knelpunt met betrekking tot de planning. Ook bevinden er zich te vaak nog loshangende/beschadigde stopcontacten, lichtschemelaars en/of onbeschermde kabels die onder spanning staan. Wat het proces gebouwen en onderhoud betreft merken de inspectieteams op dat een aantal internaten niet voorzien in gescheiden toiletten voor teamleden en internen, of voor mannen en vrouwen, en jongens en meisjes. Daarnaast zijn er soms problemen op vlak van de hygiëne van de lokalen omdat er niet regelmatig wordt schoongemaakt en/of het (medisch) afval niet veilig en regelmatig opgeslagen, behandeld en verwijderd wordt. Voor het proces inzake de noodplanning formuleren de inspectieteams regelmatig volgende knelpunten: het internaat beschikt niet over een risicoanalyse betreffende het brandrisico, werkt de tekorten uit verslagen niet weg (uitvoering van de planning) en beschikt niet over geactualiseerde evacuatieplannen of pictogrammen of veiligheidsverlichting. Voor het proces verwarming, ventilatie en verluchting van de internaten, zijn er nog te vaak internaten die niet beschikken over een risicoanalyse binnenluchtkwaliteit en die installaties (o.a. douches, wastafels) hebben die aan de regelgeving inzake legionella onderworpen zijn, maar die niet in het beheersplan opgenomen zijn.

Met het nieuwe decreet over de onderwijsinternaten (nog in afwachting van definitieve goedkeuring) krijgt het referentiekader onderwijsinternaatskwaliteit (RiK), ontwikkeld samen met de sector, zijn decretale verankering. Bovendien krijgt de onderwijsinspectie via het ontwerpdecreet de opdracht een breder kwaliteitstoezicht op de internaten uit te oefenen, onder meer op basis van het RiK⁴⁸. We wierpen in deel 2 van deze Onderwijsspiegel alvast een blik op de plaats die het RiK op het terrein krijgt.

⁴⁸ Meer informatie over het ontwerpdecreet vind je hier: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/beleid/onderwijsregelgeving-in-ontwikkeling/naar-een-decreet-over-de-onderwijsinternaten>



3 BELRONDES EN DIALOOGGROEPEN

Omwille van de coronacrisis organiseerde de onderwijsinspectie tussen 28 januari en 21 februari 2022 geen doorlichtingen. Meerdere onderwijsinspecteurs namen een rol op als leraar, ondersteuner ... bij een school, een CLB of een andere onderwijsinstelling. Daarnaast kreeg een selectie van scholen van het gewoon onderwijs een uitnodiging via e-mail om rond een bepaald thema individueel of in een dialooggroep in gesprek te gaan. Directies, een lid van het team of beleidsondersteuners konden deelnemen aan het gesprek. In beide gespreksvormen bestond de opdracht van de onderwijsinspecteurs uit het capteren van de input en het stimuleren van de dialoog tussen de deelnemers. De onderwijsinspecteurs traden hierbij op als facilitator en registrator. De bedoeling van de beide gesprekken was tweërlei van aard. Enerzijds konden de percepties en persoonlijke ervaringen van de scholen de minister en de beleidsmakers correct informeren over de situatie in de scholen en over de behoeften die in februari 2022 in het werkveld leefden. Anderzijds gebruikte de onderwijsinspectie deze informatie om haar eigen werking te verfijnen. Scholen tekenden vrijwillig in op het aanbod. Daarnaast hadden de dialooggroepen ook als doel scholen onderling informatie te laten uitwisselen en elkaar te laten inspireren.

De scholen konden kiezen uit volgende thema's: (1) welbevinden, (2) lerarentekort en (3) digitaal onderwijs en afstandsonderwijs. Scholen uit het secundair onderwijs konden ook voor (4) de modernisering kiezen, scholen uit het gewoon basisonderwijs kregen (5) de taalscreening en taalintegratietrajecten als alternatief gespreksonderwerp. 273 van de 861 aangeschreven scholen gingen in op de uitnodiging tot een individueel gesprek, 166 scholen uit het basisonderwijs en 107 scholen uit het secundair onderwijs. In elk van deze gesprekken kwam één of meerdere van bovenstaande thema's aan bod. Daarnaast vonden in totaal twintig focusgroepen plaats met 5 tot 10 deelnemers. Onderstaande figuur bevat het aantal dialooggroepen per thema en het aantal keer dat één van de vernoemde thema's in een individueel gesprek aan bod kwam. Daaruit blijkt dat het thema lerarentekort het sterkst leefde in het onderwijsveld en dus het meest gekozen werd als gesprekstema met de onderwijsinspectie.

Thema	Dialooggroepen	Individuele gesprekken
Lerarentekort	7	195
Taalscreening en taalintegratietrajecten (enkel basisonderwijs)	3	53
Modernisering (enkel secundair onderwijs)	5	62
Digitaal onderwijs en afstandsonderwijs	3	82
Welbevinden	2	84

Figuur 78: Aantal dialooggroepen en individuele gesprekken per thema (2021-2022).

Hieronder vind je een samenvatting van de belangrijkste conclusies en vragen voor het thema taalscreening en taalintegratieprojecten, en het thema lerarentekort⁴⁹.

3.1 De eerste afname van de Koala-taalttest: een organisatorische puzzel, maar ook een impuls voor het talenbeleid

De taalttest 'Koala', ontworpen door het Centrum Taal en Onderwijs van de KU Leuven, bestaat uit een aantal activiteiten die kleuters individueel en in groep in de klas uitvoeren. De Koalatest werd voor de eerste keer afgenomen tussen 10 oktober en 30 november 2021. De onderwijsinspectie organiseerde in februari 2022 dialooggroepen en belrondes met het werkveld over onder meer taalscreening en taalintegratietrajecten. Onderwijsinspecteurs vroegen aan 81 directeurs en beleidsmedewerkers op welke manier zij de resultaten van de taalttest gebruiken en welke struikelblokken zij ervaren hebben bij die eerste testafname.

⁴⁹ Het rapport digitaal afstandsonderwijs vind je op onze website: <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-11/Rapport%20Digitaal%20afstandsonderwijs%20%28februari%202022%29.pdf>. Over het thema modernisering leek het de onderwijsinspectie gezien de gewijzigde context minder opportuun een rapport uit te brengen op basis van de informatie uit de dialooggroepen. Relevante informatie wordt wel verwerkt in het rapport basisgeletterdheid (zie try-outs modernisering so). Voor het thema welbevinden was het aantal deelnemers aan de dialooggroepen te beperkt om een rapport samen te stellen.

Deze gesprekken leveren enkele inzichten op die kunnen helpen om het instrument van de taalscreening in de komende jaren verder te verfijnen. Scholen die veel kinderen hebben met lage sociaal-economische status (SES) en scholen die nog weinig met taalgericht onderwijs bezig zijn ervaren de Koalatest als een sterke stimulans voor hun talenbeleid. Zo helpt de test om meer zicht te krijgen op het gewenste taalniveau en wordt het hele schoolteam betrokken bij de analyse van de resultaten. Scholen die vooral kinderen met hoge SES-kenmerken of veel taalsterke leerlingen hebben, vragen dan weer of de test fijnmaziger kan worden. Voor hen mag de test moeilijker worden om zorgkleuters beter te detecteren. Sommige scholen geven trouwens aan dat ze op eigen initiatief de Koalatest verrijken. Waar de Koalatest sterk focust op luistervaardigheid, kiezen sommige scholen er voor om bijvoorbeeld ook rekenbegrippen, auditieve discriminatie en productieve vaardigheden te testen om zo een breder beeld te krijgen.

Scholen geven ook aan dat de allereerste afname in 2021 zeer arbeids- en tijdsintensief was en organisatorisch puzzelwerk vroeg. De scholen vragen ook voldoende ondersteuning bij de taalintegratietrajecten die gekoppeld worden aan de taalscreening voor kleuters die nog een taalachterstand hebben. Nochtans is de praktijkgids 'Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten' (Geudens et al., 2021)⁵⁰ reeds voorhanden.

Tot slot pleiten heel wat scholen ervoor om de opgezette trajecten verder te zetten in het lager onderwijs. Dat zou de leerlingen ten goede komen. Andere scholen pleiten ervoor om de taalachterstand van kleuters al voor de leeftijd van vijf jaar in kaart te brengen.

Meer informatie?

Het volledige rapport vind je op <https://onderwijsinspectie.be/nl/taalscreening-en-taalintegratietrajecten>.

3.2 Lerarentekort

Het Vlaamse onderwijs kampt met een lerarentekort. Dit lerarentekort werd acuut tijdens de coronapandemie. In die periode vielen leraren vaak massaal, maar tijdelijk uit, omwille van corona. Maar het lerarentekort is ook een structureel probleem, dat losstaat van de pandemie en dat in de toekomst nog meer prangend zal worden. Om het lerarentekort tegen te gaan en het lerarenberoep aantrekkelijker te maken, keurde de Vlaamse Regering op 3 december 2021 een pakket aan maatregelen goed. Het gaat om maatregelen die de arbeidsvoorwaarden verbeteren en meer ondersteuning garanderen. Beginnende leraren krijgen sneller uitzicht op een vaste benoeming, er is meer aanvangsbegeleiding, zijinstromers kunnen voor een hele resem vakken tot tien jaar (en in sommige gevallen twintig jaar) anciënniteit meenemen, leraren krijgen ICT-ondersteuning, er zijn nieuwe internet- en fietsvergoedingen, er zijn extra middelen om leraren vrij te stellen van administratieve en andere niet-kerntaken ... Naast deze maatregelen loopt er ook de campagne 'Lesgeven is alles geven'. Deze campagne daagt mensen uit die in de samenleving en het onderwijs een verschil willen maken. Tot slot startten in januari 2023 tijdelijke projecten om het lerarentekort tegen te gaan en het beroep te herwaarderen (cf. proeftuinen lerarentekort). Scholen mogen tijdens die projecten de bestaande regelgeving tijdelijk negeren om andere concepten in de praktijk uit te testen.

Om zicht te krijgen op de wijze waarop de scholen het lerarentekort ervaren en welke vragen ze hebben voor het beleid, hield de onderwijsinspectie in januari en februari 2022 dialooggroepen en rondes met directies (met name 7 dialooggroepen en 195 individuele gesprekken). Hieronder presenteren we de belangrijkste conclusies en vragen. Graag merken we op dat meerdere conclusies en vragen voor het beleid ondertussen ook in de media of via onderzoek aan bod kwamen. Bovendien proberen verschillende proeftuinen meerdere voorgestelde maatregelen ondertussen uit.

De deelnemende directies geven aan dat ze vooral moeilijkheden ervaren om **tijdens het schooljaar vervangingen voor afwezige leraren in te vullen**. Het gaat daarbij vooral om vervangingen voor een (kleine) deeltijdse aanstelling. Om die moeilijkheden op te vangen, zoeken directeurs in eerste instantie naar **interne (nood)oplossingen**. De meest vermelde interne oplossing bestaat erin om de aanwezige zorgleraren voor de klas te zetten. Die oplossing leidt er echter toe dat men de zorgwerking tot een minimum moet herleiden of dat die werking zelfs helemaal wegvalt. Daarnaast nemen resterende leraren taken over van afwezige leraren of nemen ze meerdere klasgroepen voor hun rekening. Ook organiseren scholen soms graadklassen. In het basisonderwijs wordt ook ondersteunend personeel (zoals secretariaatsmedewerkers, kinderverzorgers, medewerkers van het middagtoezicht) ingezet om de opvang van klassen zonder leraar te verzekeren. Opvang krijgt in dat geval de bovenhand op lesgeven. De afwezigheid van leraren, maar ook de noodoplossingen om die afwezigheid te verhelpen, leidt volgens de deelnemende directeurs tot een **bedreiging voor de onderwijskwaliteit**. Scholen staan voor de keuze tussen geen lessen of minder kwaliteitsvolle lessen. Kwaliteitsvol onderwijs met kwaliteitsvolle lessen komt zo onder druk te staan. Dit heeft volgens heel wat deelnemers een impact op de leerprestaties en leerwinst van de leerlingen. Doelen worden niet bereikt en de leerachterstand vergroot. Maar ook het welbevinden van de aanwezige leraren en de directeurs staat onder druk. De druk die leraren ervaren, is groot. Het water staat hun aan de lippen. Het risico op uitval van leraren vergroot, waardoor het lerarentekort opnieuw meer prangend dreigt te worden.

⁵⁰ Geudens, A., Schraeyen, K., Taelman, H., Trioen, M., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T.F.H. (2021). *Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten. Praktijkgids voor taalondersteuning in het kleuter-, lager en secundair onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

3 EEN GREEP UIT DE ANDERE ACTIVITEITEN

BELRONDES EN DIALOOGGROEPEN

We vroegen de directies ook naar hun vragen voor het beleid. Al die vragen clusterden we in vijf overkoepelende noden en aanbevelingen.

Ten eerste zijn volgens de directeurs op de korte termijn **maatregelen nodig die nog meer zij-instromers kunnen aantrekken en die het mogelijk maken personeelsleden flexibeler te kunnen inzetten**. Opvallend is ook dat ze (pre)gepensioneerden over het algemeen enkel als een noodoplossing zien. De voorgestelde maatregelen voor zijinstromers gaan verder dan een hogere verloning. Directeurs vragen ook een degelijke aanvangsbegeleiding of een verkorte opleiding waarin voldoende aandacht is voor de lespraktijk of voor werkplekleren (een opleiding on the job dus, bijvoorbeeld voor opvoeders die al in de school werkzaam zijn). Daarnaast wensen directeurs vooral meer autonomie en vrijheid om zelf op de korte termijn oplossingen te kunnen realiseren zonder belemmerd te worden door de regelgeving. Dit vereist een eenvoudiger regelgeving.

Een tweede aanbeveling betreft de **vraag naar een betere en tijdig gecommuniceerde omkadering**. Met een betere omkadering bedoelen de directeurs in de eerste plaats een verhoging of optimalisering van de omkadering. Dit wil zeggen: meer uren voor administratief ondersteunend personeel of extra uren voor beleidsondersteuning. Die uren zijn nodig opdat directeurs aan hun kerntaken kunnen toekomen. Er is daarom ook vraag om de *uren beleidsondersteuning structureler in te bouwen*. Daarnaast willen enkele directeurs ook een betere omkadering voor de aanvangsbegeleiding. Enkele directeurs, vooral uit scholen met veel SES-leerlingen, vragen tot slot om het aantal uren voor zorg te verhogen of om meer personeel op de klasvloer, bijvoorbeeld door te werken met onderwijsassistenten. De *vraag naar meer omkadering* voor onderwijzend personeel is in de context van het lerarentekort echter een *tweesnijdend zwaard*. De overheid creëerde in de strijd tegen de impact van de coronacrisis op de leerprestaties van leerlingen bijvoorbeeld extra uren in de vorm van bijspronguren. Deze extra uren worden over het algemeen als waardevol beschouwd. Tegelijk geven verschillende directeurs aan dat de bijspronguren in combinatie met het lerarentekort kunnen leiden tot ongewenste neveneffecten. Ten eerste stellen enkele directeurs dat de *bijspronguren het lerarentekort in bepaalde scholen in de hand werkten*. Ook voor die uren moet immers personeel worden gevonden dat niet altijd ter beschikking is. Het gevolg is dat in scholen die nog gemakkelijk personeel vinden de bijspronguren kunnen renderen, terwijl er geen rendement is van de bijspronguren voor scholen die deze uren niet kunnen invullen. Bijspronguren kunnen zo de prestatiekloof tussen leerlingen vergroten. Daarnaast vragen de directeurs om het toekennen van (het aantal) *extra uren* (zoals bijspronguren, uren Digisprong, uren beleidsondersteuning ...) of *de uren voor de omkadering tijdig mee te delen, dit wil zeggen in april-mei voor het schooljaar dat volgt*. Dit biedt de directie de gelegenheid om het personeelsbeleid doordacht en doeltreffend te kunnen uitwerken en, in de context van een lerarentekort, tijdig te kunnen zoeken naar leraren. Een aanbeveling is ook om de toekenning van *extra uren* niet versnipperd op de scholen te laten afkomen of hier ad hoc over te beslissen, maar er een *totaalpakket* van te maken. Extra uren versnipperd toekennen verhoogt immers de werklust van directies die telkens op zoek moeten naar nieuwe personeelsleden (voor enkele uren).

Ten derde vragen de leraren om werk te maken van de **opwaardering van het lerarenberoep**. De directeurs erkennen de al genomen initiatieven, maar vragen om een meer continue *positieve beeldvorming*. Zowel het beleid, het onderwijsveld als de media hebben hierin volgens hen een verantwoordelijkheid. Zo zou de passie van leraren, het belang van onderwijs voor de samenleving en de enorme draagkracht en flexibiliteit van lerarenteams meer op de voorgrond mogen komen. Een meer positieve beeldvorming moet niet alleen leiden tot een grotere instroom, maar vooral ook tot een instroom van sterkere profielen. In dat licht stellen de directeurs voor om in het secundair onderwijs al te investeren in het positief voorstellen van het lerarenberoep, te screenen op gewenste profielen voor de lerarenopleiding en acties te nemen die deze leerlingen aanmoedigen te kiezen voor het lerarenberoep. Het opwaarderen van het lerarenberoep gaat volgens verschillende directeurs ook samen met een *kwaliteitsverhoging van de lerarenopleiding*. Directeurs wijzen daarbij op het belang van een meer kwaliteitsvolle en meer diverse instroom, aandacht voor klasmanagement in de opleiding, een actief stagebeleid, bijvoorbeeld in de vorm van duaal leren of een traject onder begeleiding van meerdere leraren, een bezoldigde stage tijdens het laatste jaar van de opleiding en het verkleinen van de kloof tussen de lerarenopleiding en het onderwijsveld door in te zetten op structurele samenwerking.

Ten vierde vragen de directeurs om het **lerarenplatform zeker te behouden**. Ze merken wel op dat dit lerarenplatform in de context van het lerarentekort snel leeg is, en dus niet altijd voldoende oplossingen biedt om het lerarentekort in hun school te voorkomen.

Een vijfde en laatste vraag die directies regelmatig aangeven, gaat over de **nood aan structurele hervormingen**. Enkel inzetten op betere verloning voor zijinstromers of een algemene loonsverhoging zien vele directeurs niet als een structurele oplossing voor het lerarentekort. Een structureel probleem vraagt immers structurele oplossingen. Hoe die structurele maatregelen eruit kunnen zien, daar blijven de directeurs wel eerder vaag over. Voorgestelde structurele veranderingen gaan vooral over een andere organisatie en vormgeving van het onderwijs. Voorstellen zijn: het afstappen van het denken in lestijden naar het denken in weekopdrachten, zodat ook meer uren vrijkomen voor onderling overleg tussen leraren, een hervorming van het systeem van bekwaamheidsbewijzen, het bundelen van krachten met andere sectoren zoals de sportsector en de academies, en het herbekijken van de opdrachten van beginnende leraren.

Meer informatie?

Het volledige rapport vind je op <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/andere-opdrachten/onderzoeken/onderwijsinspectie-in-coronatijd-rapporten-schooljaar-2019-2020-2020-2021-2021-2022>

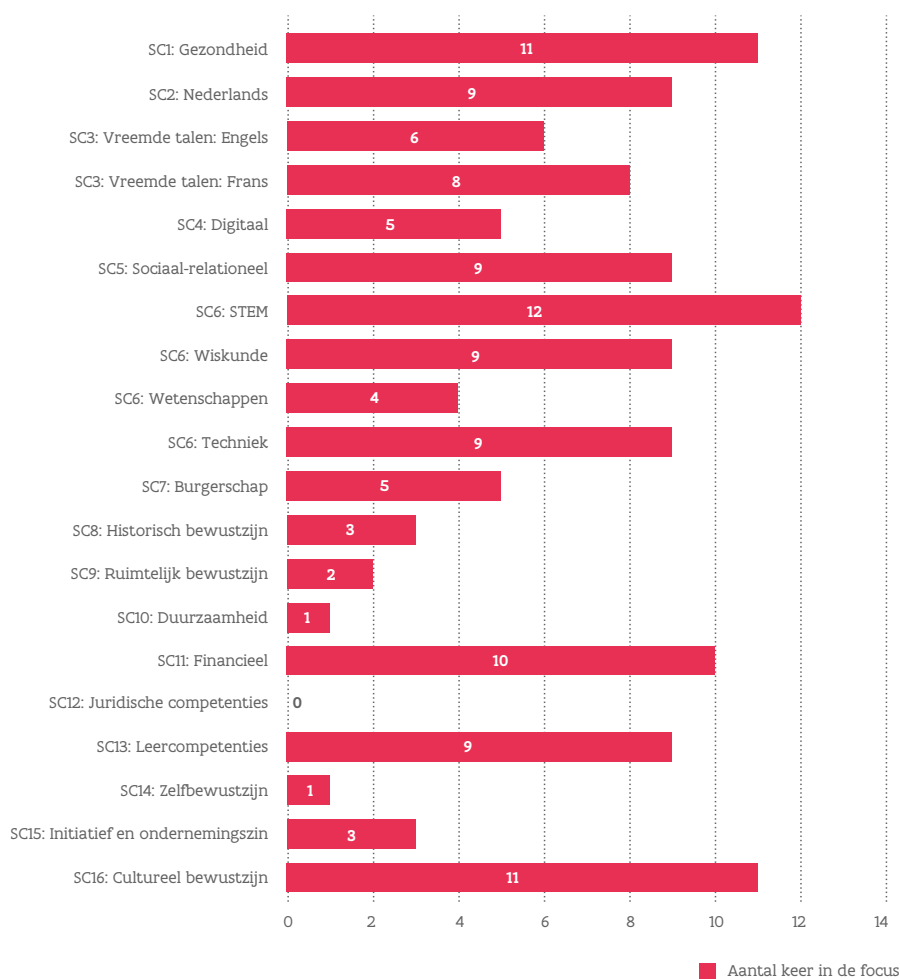


4 TRY-OUTS MODERNISERING SECUNDAIR ONDERWIJS (OKTOBER 2021 – JUNI 2022)

Vanaf het schooljaar 2022-2023 voert de onderwijsinspectie opnieuw doorlichtingen uit in de gemoderniseerde eerste graad secundair onderwijs. Vooraf probeerden we het aan de modernisering so aangepaste doorlichtingsconcept (inclusief de focusbepaling) uit op zijn effectiviteit en het instrumentarium op zijn validiteit. Daartoe organiseerde de onderwijsinspectie in het schooljaar 2021-2022 try-outs over die modernisering in de eerste graad van 32 scholen. Het merendeel van deze try-outs werd afzonderlijk van de doorlichting uitgevoerd, enkele try-outs werden samen met de brede doorlichting (voor de tweede en derde graad) georganiseerd.

Inhoudelijk keek de onderwijsinspectie ten eerste naar de kwaliteitsontwikkeling en -bewaking van de implementatie van de nieuwe eindtermen in de eerste graad en ten tweede naar de kwaliteit de onderwijsleerpraktijk voor de eindtermen basisvorming via (een samenhangende selectie van eindtermen van) drie à vijf sleutelcompetenties.

Op de **basisvorming** paste de onderwijsinspectie een brede kijk toe: nagenoeg alle sleutelcompetenties (of delen ervan) kwamen in min of meerdere mate aan bod in het schooljaar 2021-2022. In totaal werd er 127 maal een (deel)sleutelcompetentie onderzocht.



Figuur 79: Aantal keer dat een (deel)sleutelcompetentie onderzocht werd tijdens de try-outs modernisering (2021-2022).

Uit het bovenstaande overzicht blijkt hoeveel maal elke (deel)sleutelcompetentie in de focus stond. Hierbij merken we op dat sleutelcompetenties 10 (duurzaamheid), 12 (juridische competenties) en 14 (zelfbewustzijn) geen 'eigen' eindtermen hebben, en dat sleutelcompetentie 15 (ondernemingszin) een sterke inhoudelijke verwantschap vertoont met de STEM-competenties uit sleutelcompetentie 6 (wiskunde, natuurwetenschappen, technologie).

Gezien de uitdagende context van de coronacrisis (zowel voor de scholen als voor de onderwijsinspectie zelf) en de nieuwheid van de implementatie van de modernisering besloot de onderwijsinspectie om de eerste graden door te lichten zonder advies. De onderwijsleerpraktijk werd ook niet ingeschaald volgens de gekende ontwikkelingsschalen. De verslaglegging bevatte wel sterktes en ontwikkelkansen voor elke school. Uit deze verslagen blijken voor de basisvorming in de eerste graad de volgende tendensen zich af te tekenen:

- Heel wat scholen slagen er al in om een min of meer volledig onderwijsaanbod in te richten. Er is echter nog een weg af te leggen voor een kwaliteitsvolle samenhang tussen alle doelen. Met name de sleutelcompetenties met transversaal karakter (SC1, 4, 5, 10, 12, 13, 14, 15 en 16) leveren nog uitdagingen op. Burgerschap (SC7) komt hier relatief gezien beter uit dan de andere sleutelcompetenties, vermoedelijk omdat die relatief gezien meer 'inhoudelijke' kennisdoelen bevat dan de andere sleutelcompetenties met transversaal karakter.
- De interpretatie van de eindtermen levert nog problemen op. Het lesaanbod en de leerlingenevaluatie ligt nog niet altijd op het beheersingsniveau van de doelzinnen van de eindtermen. Ook hier stellen met name de eindtermen met transversaal karakter scholen voor bijzondere uitdagingen op het vlak van evaluatie en rapportering.

Tijdens de try-outs besteedde de onderwijsinspectie ook aandacht aan de **eindtermen basisgeletterdheid**. De gegevens hiervan zal de onderwijsinspectie op vraag van de minister van onderwijs bundelen met de resultaten van het schooljaar 2022-2023 (eerste semester). De resultaten hiervan worden dan in het voorjaar van 2023 aan het kabinet bezorgd als onderdeel van de evaluatie van de implementatiegraad van de eindtermen basisgeletterdheid.





1 ONDERWIJSKWALITEIT: EEN VEELZIJDIGE UITDAGING IN EEN COMPLEXE SETTING

De uitdagingen die het OK-kader aan scholen stelt, zijn niet min: ze strekken zich uit over veel dimensies en leggen de lat hoog. Terecht, want als we het beste voor hebben met onze leerlingen mag en moet de lat op verschillende vlakken hoog liggen. Tegelijk stelt de huidige context waarin scholen die opdracht naar best vermogen opnemen bijkomende uitdagingen.

Ten eerste is er de coronacrisis. Op het eerste zicht lijkt het zwaartepunt daarvan achter ons te liggen: er is op dit moment geen sprake meer van schoolsluitingen of verregaande maatregelen binnen de schoolpoorten. Toch laat de pandemie nog steeds haar sporen na. In positieve zin gaf ze aanleiding tot creativiteit. Scholen toonden zich van hun beste kant om maximaal kwaliteitsvol onderwijs te blijven aanbieden aan leerlingen binnen de contouren van talrijke restricties en soms zelfs gesloten schooldeuren. De noodzakelijke onderdompeling in digitale werkvormen en afstandsonderwijs kan op termijn een troef blijken. We stellen vast dat die 'winst' en digitale inhaalbeweging op veel scholen ook een verworvenheid op langere termijn is. Tegelijk blijkt de opgelopen schade niet min: veel leerlingen hebben een achterstand opgebouwd, zo toont onderzoek aan⁵¹. Naast die leerachterstand, weerklinken uit het werkveld zorgwekkende signalen over vervreemding van de school, gedragsproblemen, concentratiestoornissen, verzet en schoolmoeheid⁵². Bijkomend onderzoek bevestigt evenzeer dat die leerachterstand zeker nog niet is ingehaald, en dat het huidige lerarentekort integendeel bijdraagt tot een toename van de leervertraging⁵³. Voor scholen blijft er dus sprake van een bijkomende uitdaging bovenop hun kernopdrachten, die specifieke aandacht vergt.

Ten tweede gaan een aantal maatschappelijke veranderingen gepaard met een gewijzigde invulling van de job als leraar. Groeiende uitdagingen op het vlak van klasmanagement weerspiegelen culturele verschuivingen: het gezag van de leraar is niet meer evident of onomstotelijk voor leerlingen en hun ouders, de leefwereld van jongeren situeert zich in grote mate online en op sociale media die vanuit het perspectief van de school zeer moeilijk te vatten zijn, en de manier waarop het maatschappelijk debat over onderwijs soms wordt gevoerd, stelt de geloofwaardigheid ervan in vraag. En er is meer: digitale en technologische ontwikkelingen creëren een nieuwe realiteit die de klaspraktijk dwingen tot omdenken. Discussies over een mogelijk totaalverbod van gsm's op school of het omgaan met ChatGPT zijn exemplarische voorbeelden van deze evoluties en hun verregaande impact. De maatschappelijke context waarbinnen onderwijs vorm krijgt, wint aan complexiteit door ingrijpende veranderingen die elkaar in ijtempo opvolgen.

Ten derde hebben ook enkele beleidsmatige veranderingen en vernieuwingen een verregaande impact op de invulling van de job als leraar. De modernisering van het secundair onderwijs en bij uitbreiding wisselende curricula springen hierbij in het oog. De discussies over de ontwikkeling, validering en goedkeuring van eindtermen, curriculumdossiers, leerplannen en lessentabellen in de media weerspiegelen de onzekerheid en onduidelijkheid die leeft in het onderwijsveld. Ook als onderwijsinspectie krijgen we tal van vragen binnen waarin als rode draad de roep om snelle duidelijkheid weerklinkt. Op de figuurlijke vooravond van het nieuwe schooljaar vragen scholen duidelijkheid over de doelen, leerplannen en andere kaders waarmee ze aan de slag moeten. We hopen op korte termijn op meer duidelijkheid wat de minimumdoelen en leerplannen betreft, zodat scholen nog maximaal over de nodige tijd kunnen beschikken om zich voor te bereiden op het volgende schooljaar.

Ten vierde is er het lerarentekort, dat steeds grotere proporties aanneemt en waarvan het einde nog niet in zicht is. Op dit moment is het ongetwijfeld dé grootste bedreiging voor de kwaliteit van ons onderwijs. De mogelijkhedenvoorwaarde om hoegenaamd aan kwaliteit te werken is immers dat er leraren zijn om onderwijs te geven. Tijdens doorlichtingen worden we geconfronteerd met scholen waar groepen leerlingen gedurende een periode bepaalde vakken niet krijgen. Ook ontmoeten we directies die met de handen in het haar zitten omdat ze vacatures niet ingevuld krijgen, zoals eerder in deze Onderwijs Spiegel al aan bod kwam. Die aanhoudende zoektocht gaat gepaard met leemtes in de schoolwerking en vergt veel energie van directies. Bovendien creëert het nieuwe vormen van ongelijkheid tussen leerlingen, die niet allemaal een volwaardig onderwijsaanbod kunnen genieten. Tegelijk zien we mooie voorbeelden hoe scholen hier creatief mee omgaan om oplossingen te zoeken. Ook het stijgend aantal inschrijvingen in de lerarenopleiding stemt hoopvol op de langere termijn. Maar op dit moment is en blijft de situatie prangend.

51 Zie <https://feb.kuleuven.be/research/les/pdf/LES%202020%20-%20181%20effect%20COVID-19%20op%20onderwijs.pdf> en <https://feb.kuleuven.be/research/les/pdf/LES%202021%20-%20190%20effecten%20COVID%20crisis%20op%20leerprestaties.pdf>

52 Zie bijvoorbeeld het artikel 'Foert, volwassenen' in De Standaard van 25 februari 2023.

53 Zie <https://feb.kuleuven.be/research/les/pdf/LES%202023-199%20-%20LERARENTEKORT%20COVID.pdf>

Het stelt ook de onderwijsinspectie voor een moeilijk spanningsveld: vanuit onze toezichhoudende rol willen we enerzijds de vinger op de wonde kunnen leggen en benoemen welke elementen op school- en macroniveau een bedreiging vormen voor de onderwijskwaliteit. Anderzijds willen we individuele scholen in ons kwaliteitstoezicht niet afstraffen voor deze maatschappelijke problematiek, waarop de particuliere school maar in zeer beperkte mate vat heeft. Tegen die achtergrond werd afgesproken om de impact van het lerarentekort op specifieke scholen in doorlichtingsverslagen wel te benoemen en mee te nemen in de beoordeling van vakken, maar niet doorslaggevend te laten wegen in het finale advies door in deliberatie te voorzien. Dat maakt dat de bredere analyses van doorlichtingsverslagen die in het eerste deel van deze Onderwijs Spiegel aan bod kwamen, het lerarentekort niet op een directe manier reflecteren. Maar door te rapporteren over onderwijskwaliteit op systeemniveau, kan de problematiek in relatie tot de onderwijskwaliteit niet voldoende onderstreept worden: de impact daarvan is onomstotelijk en zeer ingrijpend, zoals we dagelijks vaststellen op de klasvloer.

2

ENKELE BELEIDSMATIGE INITIATIEVEN IN ANTWOORD OP DE COMPLEXE ONDERWIJSREALITEIT

In het eerste deel van dit afsluitende hoofdstuk namen we het perspectief van de school, door de complexiteit te benoemen van de uitdaging om in de huidige maatschappelijke context kwaliteitsvol onderwijs te organiseren. Dit tweede deel staat stil bij het beleidsmatige antwoord op die complexe onderwijsrealiteit en bij de initiatieven die de politieke overheid neemt om de onderwijskwaliteit te versterken.

Een eerste ingrijpend beleidsinitiatief met het oog op meer onderwijskwaliteit betreft de introductie van nieuwe curricula. In functie van een verander(en)de samenleving waren de vroegere eindtermen aan een update toe. Een actueel en ambitieus doelenkader moet bijdragen tot een hogere lat en betere leerresultaten. Uitdijende beleidsdiscussies en de procedure bij het Grondwettelijk Hof over de nieuwe eindtermen (voortaan: minimumdoelen) hebben geleid tot een grote vertraging in het beleidsinitiatief. Dat brengt in het onderwijsveld grote zorgen over de timing met zich mee, zoals in de voorgaande contextschets werd geduïd. Het blijft momenteel afwachten wanneer kan worden geland met nieuwe doelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, bijstelling van de doelen in de eerste graad en vervolgens ook een nieuwe doelenset voor het basisonderwijs. Onze hoop is dat er snel een kwaliteitsvol resultaat op tafel ligt, dat scholen de nodige duidelijkheid biedt om mee aan de slag te gaan.

Het vormgeven aan een nieuw curriculum gaat hand in hand met een andere beleidsprioriteit: de introductie van de Vlaamse toetsen. Het betreft Vlaanderenbrede, netoverstijgende proeven die door alle leerlingen op vier momenten in de schoolloopbaan zullen worden afgenomen, en dat vanaf schooljaar 2023-2024. In eerste instantie focussen de toetsen op een aantal aspecten van Nederlands (begrijpend lezen, schrijven en grammatica) en wiskunde, waarmee het inhoudelijk accent op deze leergebieden komt te liggen. De toetsen zijn een instrument om beter de vinger aan de pols te houden wat betreft de output van leerresultaten en dienen als ondersteuning voor de interne kwaliteitszorg van scholen. Op dit moment is het uitkijken naar de impact van deze centrale toetsen op het onderwijsveld en de manier waarop deze een inbedding krijgen in het ruimere kader voor kwaliteitsontwikkeling in het Vlaamse onderwijs.

De nadruk op basisvaardigheden trekt zich door in een derde beleidsinitiatief, namelijk de oprichting van de Commissie Beter Onderwijs. Onder de titel 'Naar de kern – de leerlingen en hun leer-kracht' werkte die commissie, onder voorzitterschap van Philip Brinckman, een rapport uit met 58 adviezen en 10 speerpunten⁵⁴. Het accent ligt daarbij uitdrukkelijk op meer aandacht voor basiskennis. Met die adviezen aan het brede onderwijsveld, het beleid, maar ook aan de leerlingen, hun ouders en de brede maatschappij wil de commissie handvatten aanreiken om de tendens van dalende leerprestaties van Vlaamse leerlingen in internationaal vergelijkend onderzoek (zoals PISA, PIRLS en TIMSS) om te buigen. In de opvolging van die aanbevelingen kadert ook de oprichting van het Leerpunt (Leer.), een kenniscentrum dat waardevolle inzichten uit wetenschappelijk onderzoek en effectieve lesmethodes moet vertalen en verspreiden naar de klasvloer⁵⁵.

In antwoord op de toenemende digitalisering lanceerde de overheid Digisprong, dat staat voor een kwaliteitsvolle digitalisering van het onderwijs. Het initiatief bestaat uit vier speerpunten: het waarborgen van een toekomstgerichte en veilige ICT-infrastructuur voor alle scholen in het leerplichtonderwijs, een ondersteunend en doeltreffend ICT-schoolbeleid, ICT-competente leraren en lerarenopleiders, en een kennis- en adviescentrum 'Digisprong' ten dienste van het onderwijsveld. De onderwijsinspectie kreeg de opdracht om mee te werken aan de evaluatie van de implementatie van dit beleidsinitiatief. De resultaten daarvan zijn te lezen in deel 2 van deze Onderwijsspiegel. De grote verschillen tussen scholen om met digitalisering aan de slag te gaan en de ontwikkeling van de nodige competenties en attitudes naast het voorzien in de noodzakelijke ICT-infrastructuur, zijn twee van de belangrijkste aandachtspunten om dit beleidsinitiatief verder tot een succes te maken. Of anders gezegd: de materiële 'onderbouw' van de inzet op digitalisering lijkt al verregaand gerealiseerd, maar op het vlak van de onderwijskundige 'bovenbouw' liggen er nog belangrijke uitdagingen op de plank.

Naast dit alles is een ander belangrijk beleidsinitiatief het Leersteundecreet. De maatregelen die daarin vervat zijn, vervangen op 1 september 2023 het huidige ondersteuningsmodel. Een versterkte aandacht voor leerlingenbegeleiding vertaalt zich in de nood aan expertiseopbouw over de brede basiszorg en verhoogde zorg, en sterkere samenwerkingsverbanden tussen de school, het CLB en de pedagogische begeleidingsdienst. Voor de onderwijsinspectie is een opdracht weggelegd om sterker toe te zien op de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding.

⁵⁴ Zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/commissie-beter-onderwijs-stelt-basiskennis-centraal-in-58-adviezen-en-10-speerpunten>

⁵⁵ Voor meer info, zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerpunt>

Daarnaast wordt het verdelingsmechanisme voor de middelen aangepast en komen er netoverstijgende leersteuncentra die leersteun voor alle types aanleveren en waarop de onderwijsinspectie toezicht zal houden. Er komen leerondersteuners met een eigen statuut, andere regels voor aangepaste trajecten en een versterkte samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. Voor scholen biedt het decreet nieuwe mogelijkheden om krachtig werk te maken van leerlingenbegeleiding, maar stelt het tegelijk andere verwachtingen waarop moet worden ingespeeld.

Ook om het lerarentekort aan te pakken, werden al een aantal maatregelen uitgerold. De focus ligt daarbij onder andere op het ondervangen van een aantal drempels voor zij-instromers om de stap naar het onderwijs te zetten. Op die initiatieven kwam veel kritiek, omdat ze misschien wel een eerste stap vormen maar geen afdoende of structureel antwoord bieden op de problematiek die zich stelt. Over verschillende legislaturen heen blijkt de ambitie om tot een volwaardig loopbaanpact te komen een moeilijk haalbare kaart, ondanks de grote maatschappelijke nood. Met een 'blik op de toekomst' ligt hier ongetwijfeld een van de – zo niet dé – belangrijkste uitdaging(en) voor het Vlaamse onderwijs. We kijken uit naar de resultaten van de lopende proeftuinen als een aanknopingspunt om in de toekomst versterkt op die uitdaging te blijven inzetten.

3

HET PERSPECTIEF VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE: ACCENTEN VOOR DE BLIK OP DE TOEKOMST

Naast het perspectief van de scholen en dat van het beleid, staan we vervolgens graag stil bij de kijk vanuit de onderwijsinspectie: welke noden en groeikansen voor onderwijskwaliteit zien we vanuit onze bril telkens terug, en welke accenten kunnen we van daaruit leggen voor de toekomst? Net zoals bij de vorige delen gaat het hier niet om een alomvattende analyse of opsomming, maar leggen we de nadruk op enkele kernelementen.

Ten eerste stellen er zich nog belangrijke uitdagingen op het vlak van het *beleidsvoerend vermogen van scholen*. Onderzoek wijst op het belang van een sterk beleidsvoerend vermogen als een ondersteunende kracht en stimulans voor onderwijskwaliteit. In onze doorlichtingen en jaarlijkse rapportages via de Onderwijsspiegel is het onderwijskundig beleid van scholen een terugkerend knipperlicht waarin maar weinig evolutie is vast te stellen. Het wijst op de noodzaak van voldoende professionalisering voor schoolleiders en beleidsteams en het belang van externe ondersteuning op dit vlak. Maar deze vaststellingen situeren zich niet enkel binnen de schoolmuren en kunnen niet los gezien worden van de rol van schoolbesturen: de relaties en samenwerking tussen scholen en hun besturen verschillen zeer sterk van school tot school. Ongetwijfeld ligt er veel potentieel in sterk uitgebouwde structuren met onderwijskundige expertise, die directies en beleidsteams van scholen kunnen ondersteunen om hierin te groeien. Op dit moment blijven schoolbesturen nog te veel een onbereikbare en vaak onbekende 'black box': zowel voor pedagogische begeleidingsdiensten als voor de onderwijsinspectie is er geen expliciete rol weggelegd ten aanzien van schoolbesturen, wat het moeilijk maakt om ten aanzien van deze besturen een stimulerende rol op te nemen. De zeer complexe context waarin scholen onderwijs organiseren, zoals in het begin van dit hoofdstuk werd geschetst, versterkt het belang van beleidsvoerend vermogen nog als een mogelijkhedenvoorwaarde om te midden van die veelzijdige uitdagingen het overzicht te bewaren, juiste keuzes te maken en een doelgericht beleid te voeren.

Een tweede aandachtspunt sluit hier nauw bij aan en heeft betrekking op de *interne kwaliteitszorg van scholen*. Voor veel scholen blijft het moeilijk om een doeltreffende systematiek te ontwikkelen waarbij de werking gestuurd wordt vanuit heldere doelen, evaluatie en bijsturing daarvan. Dagdagelijkse beslommingen en zorgen leiden er te vaak toe dat men niet toekomt aan een dergelijke beleidsmatige aanpak. Tegelijk zien we dat scholen die daar wel in slagen, daarmee ook een groot verschil maken voor een kwaliteitsvol aanbod. Een krachtig beleid dat gedragen wordt door systematische kwaliteitszorg leidt bijna per definitie tot (meer) kwaliteitsvol onderwijs. In dat perspectief zijn we als onderwijsinspectie vragende partij om de kwaliteitszorg en kwaliteitsontwikkeling tot een erkenningsvoorwaarde te maken en deze dimensie zo het gewicht te geven dat ze verdient in het licht van onderwijskwaliteit. Ook hier speelt het beleidsvoerend vermogen van scholen een grote rol en kunnen schoolbesturen mee het verschil maken. De groeiende aandacht voor het data-informed werken dat ook binnen het onderwijs steeds meer ingang vindt, stelt bijkomende eisen om deze uitdaging kwaliteitsvol waar te maken: enerzijds bieden tal van nieuwe databronnen een groot potentieel om het eigen beleid te onderbouwen en doordachte keuzes te maken, anderzijds zijn deze veeleisend op het vlak van datageletterdheid. Met de datawijzers⁵⁶ neemt de onderwijsinspectie haar stimulerende rol op dit vlak op en biedt ze scholen een krachtig instrument om op een overzichtelijke manier inzicht te krijgen in tal van indicatoren die gelinkt kunnen worden aan de kwaliteitsverwachtingen van het OK-kader. Binnenkort komen daar voor scholen ook de data uit de Vlaamse toetsen bij, die bijkomend inzicht bieden in outputindicatoren zoals leerlingenresultaten. Ook voor het kwaliteitstoezicht door de onderwijsinspectie bieden deze toetsen een belangrijke indicator en databron op het vlak van de leeruitkomsten. Vanuit de onderwijsinspectie zoeken we de samenwerking met het Steunpunt Centrale Toetsen om maximaal toe te werken naar een geïntegreerde en laagdrempelige ontsluiting voor scholen via één toegangspoort. Zoals gezegd bieden deze nieuwe mogelijkheden kansen, maar vergen ze tegelijk de nodige ondersteuning, begeleiding en expertiseontwikkeling. Samenwerking in krachtige partnerschappen zowel lokaal als op Vlaams niveau is een belangrijke sleutel om deze nieuwe kansen te benutten en tot een succes te maken. De samenwerkingen die de onderwijsinspectie aanknoopt met onder andere de pedagogische begeleidingsdiensten en het Steunpunt Centrale Toetsen willen daar mee een aanzet toe bieden.

Ten derde sterken onze observaties in het veld ons in de overtuiging dat scholen over de *nodige flexibiliteit* moeten kunnen beschikken om in te spelen op specifieke contexten. Die context-eigenheid kan zich zowel op regionaal als lokaal niveau situeren. Een voorbeeld op regionaal niveau is de Brusselse context, die gekenmerkt wordt door heel eigen uitdagingen (o.a. het samenspel van Nederlandstalig en Franstalig onderwijs, geëigende regelgeving, de stedelijke en superdiverse context ...). Dit voorbeeld toont de mogelijkheid van een geëigend maar tegelijk kwalitatief onderwijskundig beleid, mits de nodige speelruimte om op contextuele eigenheden in te spelen.

⁵⁶ Voor meer info, zie <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/DataWijzers>

Vaak laat de regelgeving daar ook meer ruimte toe dan scholen denken of veronderstellen. Een voorbeeld met een Vlaanderenbreed karakter dat tegelijk lokaal in verschillende mate of op uiteenlopende wijze tot uiting komt, is het eerder vermelde lerarentekort. Hierop krachtig kunnen inspelen vergt een grote wendbaarheid en ruimte voor creativiteit. De recent opgestarte proeftuinen moeten weliswaar nog geëvalueerd worden, maar tonen nu al de kracht en het potentieel van vrije beleidsruimte om contexteigen oplossingen te bedenken en te ontwikkelen.

Het brengt ons bij een vierde en laatste vaststelling die betrekking heeft op het samenspel tussen de vele en vaak complexe uitdagingen waar scholen voor staan. Terwijl nieuwe uitdagingen ook nieuwe oplossingen en antwoorden vergen, is er tegelijk *nood aan overzicht, duidelijkheid, bevattelijkheid en stabiliteit*. Discontinuïteit in regelgeving en beleidsmatige keuzes over legislaturen heen hebben soms een veronzekerend effect: krachtige beleidsmaatregelen dreigen hun doel voorbij te schieten als ze botsen op veranderingsmoeheid of gepercipieerd worden als bijkomende complexiteit bovenop de al veelvuldige uitdagingen. De nood aan 'rust', 'eenvoud' en 'overzicht' in het werkveld blijkt groot, zo stellen we vast, en de vele veranderingen wegen op de motivatie en veerkracht van onderwijsprofessionals. Een krachtig beleid voeren en tegelijk de nodige terughoudendheid aan de dag leggen om beleid bij te sturen en zo het werkveld stabiliteit en vertrouwen bieden, is een precair evenwicht in het huidige onderwijslandschap. Het vergt krachtige, maar ook sobere en vooral gerichte maatregelen, met aandacht voor een langetermijnperspectief en de reductie van planlast⁵⁷. Door voorbij de versnippering in te zetten op structurele initiatieven met een breed draagvlak, kunnen we het onderwijs de steun en het vertrouwen geven dat het verdient en de intrinsieke motivatie voor het lerarenberoep versterken. Dat is een gezamenlijke uitdaging, waarvoor de rol of verantwoordelijkheid bezwaarlijk naar één actor in het onderwijslandschap of de overheid kan worden toegeschoven.

57 In het kader van de strijd tegen planlast, ontwikkelde de onderwijsinspectie de planlastcalculator. Dit ondersteunend instrument voor scholen wordt in het voorjaar van 2023 gelanceerd. Zie <https://onderwijsinspectie.be/nl/planlastcalculator>.

4

EEN BLIK IN DE SPIEGEL: INTROSPECTIE ALS HEFBOOM VOOR KWALITEITSONTWIKKELING

Als besluit bij deze Onderwijsspiegel kijken we als onderwijsinspectie ook zelf in de spiegel. Dit jaarlijkse overzicht en inzicht in de staat van de onderwijskwaliteit in Vlaanderen zet ons onvermijdelijk ook aan het denken over onze eigen maatschappelijke rol en opdracht. Op welke manier kunnen we onze toezichhoudende en onze stimulerende rol nog sterker opnemen en op die manier maximaal impact hebben op de onderwijskwaliteit? Met die vraag als richtsnoer dagen we onszelf uit om ook de eigen werking te optimaliseren met het oog op de toekomst.

Die blik in de spiegel leert onder andere dat *onze eigen taal en werking op maat van het werkveld* moet zijn. Met de introductie van het OK-kader in 2018 werd met betrokkenheid van alle relevante onderwijsactoren een belangrijke inspanning geleverd om tot een gemeenschappelijke taal over onderwijskwaliteit te komen binnen het Vlaamse onderwijs. Ondertussen stellen we vast dat er in het werkveld belangrijke stappen zijn gezet om met het OK-kader aan de slag te gaan. Toch blijkt deze gemeenschappelijke taal in de breedte nog onvoldoende geland te zijn⁵⁸. De nood aan gezamenlijke inspanningen van de onderwijsinspectie en pedagogische begeleidingsdiensten om deze taal verder kenbaar en nog toegankelijker te maken, moet in de toekomst nog sterkere garanties bieden voor een gedeeld kwaliteitsdenken en -taal. De onderwijsinspectie zette alvast sterk in op de uitbouw van een doorlichtingsinstrumentarium dat volledig geënt is op het OK-kader⁵⁹. Tijdens doorlichtingen leveren de onderwijsinspecteurs bovendien belangrijke inspanningen om deze taal toegankelijk en schooleigen te maken. Tegelijk blijven we ons bewust van de uitdagingen op dit vlak en voelen we ons hier mee verantwoordelijk voor, in het besef dat een toegankelijke en duidelijke taal een belangrijke voorwaarde is om impact te realiseren. We stimuleren scholen dan ook om de eigen kwaliteit te (blijven) ontwikkelen op basis van de kwaliteitsverwachtingen in het OK-kader. Als onderwijsinspectie stimuleert het ons om soms los te komen van de specifieke taal van de ontwikkelingsschalen, ten gunste van de taal die de school hanteert om het eigen kwaliteitsbeleid vorm te geven.

Een tweede zelfreflectie heeft betrekking op het *maximaliseren van onze impact op de onderwijskwaliteit*. We stellen vast dat doorlichtingen zoals we die sinds inspectie 2.0⁶⁰ vormgeven, de ontwikkelingsgerichte ambitie sterker dan voorheen waarmaken. Tegelijk staan een relatief laag doorlichtingsritme en de beperkte contacten met scholen in de weg om korter op de bal te spelen en een meer verregerende impact te hebben op de onderwijskwaliteit. Scholen geven aan dat doorlichtingen vaak een sterke stimulans vormen voor de eigen kwaliteitsontwikkeling, maar tegelijk blijft het te vaak gaan om een 'one-shot'-effect. De frequentie van doorlichtingen is decretaal bepaald op minstens één keer per zes jaar, terwijl de kwaliteitsontwikkeling van scholen een veel nabijere vinger aan de pols verdient. Bovendien slagen we er voor veel scholen niet in om dit doorlichtingsritme waar te maken. Voor de toekomst willen we radicaal de kaart trekken van meer aanwezigheid op scholen. Dat zal gebeuren door frequentere (maar dus noodzakelijkerwijs ook kortere) bezoeken die ons in staat stellen korter op de bal te spelen en meer coherentie in onze werking te bieden ten aanzien van scholen. Deze ambitie om in te zetten op *gedifferentieerd doorlichten* als een nieuwe methodische aanpak, betekent de omslag van een one-shot-benadering naar een meer trajectmatige aanpak waarbij de band met de school versterkt wordt en we hopen meer stimuli te kunnen bieden voor de kwaliteitsontwikkeling. Het gedifferentieerd doorlichten werd al uitvoerig aangekondigd en toegelicht in de Onderwijsspiegel van 2022. Momenteel lopen de try-outs volop, en de implementatie is voorzien vanaf september 2023.

In het verlengde van de ambitie om meer impact te hebben willen we de *kwaliteit van onze eigen werkingsprocessen optimaliseren*. Ook voor ons was de coronacrisis een leerrijke ervaring: noodgedwongen werden onze doorlichtingen opgeschort en stimuleerden de omstandigheden ons tot een creatieve opdrachtinvulling. Met belondes en korte maar gerichte schoolbezoeken bereikten we op heel korte tijd alle Vlaamse scholen, centra en academies, in heel wat gevallen zelfs meerdere keren. Uit de feedback van het werkveld leerden we dat we met deze initiatieven een groot verschil maakten voor de noden waarmee de onderwijsinstellingen op dat moment werden geconfronteerd. Het einde van de restricties ten gevolge van de pandemie betekende voor de onderwijsinspectie ook de terugkeer naar onze reguliere werking, binnen het kader van onze decretale opdrachten. Tegelijk stimuleert de opgedane ervaring ons om die anders te benaderen en korte maar gerichte schoolbezoeken een meer structurele plaats te geven in onze werking. Op methodisch niveau maken we de overstap naar gedifferentieerd doorlichten. Tegelijk willen we onze rol duidelijk bewaken en afbakenen: dat betekent dat we naast onze toezichhoudende rol wel stimulansen willen bieden voor onderwijskwaliteit, maar geen begeleidende rol opnemen. Die laatste opdracht is weggelegd voor de pedagogische begeleidingsdiensten.

⁵⁸ Zie de Onderwijsspiegel 2022 en ook het lopende OBPWO-onderzoek over onderwijskwaliteit, dat onder andere peilt naar de mate waarin het OK-kader al ingang heeft gevonden in het onderwijsveld. Meer info op <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/1581>

⁵⁹ Zie <https://onderwijsinspectie.be/nl/doorlichten/hoe-beoordelen-we-ontwikkelingsschalen>

⁶⁰ Zie <https://onderwijsinspectie.be/nl/wat-is-belangrijk-in-de-doorlichtingsaanpak-inspectie-20>

Concreet betekent het dat we geen normering opleggen aan het werkveld, maar wel een kritisch-constructieve blik aanbieden aan scholen en als een spiegel willen fungeren voor hun eigen werking. Dat doen we door middel van feedback uit het kwaliteitstoezicht (in het doorlichtingsverslag en in de mondelinge gesprekken tijdens een doorlichting), maar ook via aanvullende stimulerende initiatieven (zoals de ontwikkeling van de datawijzers).

Die reflecties brengen ons bij het slot van deze Onderwijsspiegel. We hopen dat die zijn naam ten volle heeft waargemaakt: een spiegel bieden voor de onderwijskwaliteit in Vlaanderen, en dat voor alle betrokkenen. Dat alles in het besef dat onderwijskwaliteit meer vergt dan scholen die zich inzetten, sterke lerarenopleidingen, ondersteunende begeleiding, een goed werkende onderwijsinspectie en krachtige beleidsinitiatieven. In de huidige debatten wordt er te vaak met de vinger gewezen naar mogelijke schuldigen: nu eens zijn de leerlingen, dan weer de ouders, de leraars, de opleidingen, de koepels of de overheid de oorzaak van de dalende onderwijskwaliteit. Maar elk van die vingerwijzingen gaat per definitie te kort door de bocht, ook al sluit dat niet uit dat ze elementen van waarheid bevatten. Zoals we in het begin van dit slothoofdstuk meegaven, biedt de veranderende context uitdagingen op alle fronten, en voor sommige fundamentele vraagstukken bestaan er nu eenmaal geen pasklare of eenduidige antwoorden. Het is dan ook een illusie om te denken dat 'het' probleem van onze onderwijskwaliteit zal worden opgelost met deze of gene maatregel of initiatief. Meer nog: ook als elk van de betrokkenen in het Vlaamse onderwijs zijn of haar rol naar best vermogen opneemt, zal dat geen garantie bieden voor kwaliteitsvol onderwijs. Meer dan ooit ligt de uitdaging in een genuanceerde kijk op het complexe samenspel van uitdagingen waar we voor staan én de noodzaak om vanuit gezamenlijkheid stappen vooruit te zetten. Daar willen we als onderwijsinspectie in ieder geval toe bijdragen. Zowel voor de scholen, centra, academies en hun besturen, de lerarenopleiders en begeleiders, beleidsmakers en onderzoekers, maar ook voor onszelf als onderwijsinspectie zijn we er van overtuigd dat deze macrorapportage over onze werking een stimulans kan zijn voor de gedeelde ambitie om samen blijvend werk te maken van kwaliteitsvol onderwijs. Dat wensen we elk van onze lezers toe, en daar blijven we onszelf graag toe engageren.



