



Vlaamse
overheid

ONDERWIJSSPIEGEL

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

2024

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
Techniek Beeldbank

ONDERWIJSSPIEGEL

ONDERWIJSSPIEGEL

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

2024

1

DOORLICHTINGEN 2022-2023	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 2022-2023	15
2.1 Doorgelichte instellingen	15
2.2 Methodologische keuzes bij de opmaak van de Onderwijsspiegel 2024	16
2.3 Adviezen	18
3 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 de cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit.</i>	25
3.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs tot op de klasvloer?	27
3.4.1 De leerlingenbegeleiding	27
<i>Focus op de begeleiding volgens het zorgcontinuüm en de ondersteuning van de teamleden</i>	29
3.4.2 De onderwijsleerpraktijk	32
<i>Focus op wetenschappen en techniek in de lagere afdeling</i>	37
3.4.3 Sterktes, ontwikkelkansen en tekorten voor de onderwijsleerpraktijk	41
3.5 Kwaliteitsprofiel	42
3.6 Conclusie	43
4 Resultaten gewoon secundair onderwijs	45
4.1 Steekproef	45
4.2 Adviezen	45
4.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?	46
<i>Focus op de cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit.</i>	47
4.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?	49
4.4.1 De leerlingenbegeleiding	49
<i>Focus op de begeleiding volgens het zorgcontinuüm en de ondersteuning van de teamleden</i>	50
4.4.2 De onderwijsleerpraktijk	52
Resultaten voor de verschillende onderwijsvormen	53
Resultaten voor de eerste graad	54
<i>Focus op de onderwijsleerpraktijk voor de competenties Nederlands.</i>	59
<i>Focus op de onderwijsleerpraktijk voor de competenties wiskunde</i>	63
Resultaten voor de verschillende vakkenclusters in de derde graad	67
Resultaten voor duaal leren	71
4.4.3 Sterktes, ontwikkelkansen en tekorten voor de onderwijsleerpraktijk	73
4.5 Kwaliteitsprofiel	74
4.6 Conclusie	75
5 Resultaten buitengewoon onderwijs	77
5.1 Steekproef	77
5.1.1 Buitengewoon basisonderwijs	77
5.1.2 Buitengewoon secundair onderwijs	77
5.2 Adviezen	78
5.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?	79
<i>Focus op de cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit.</i>	81

5.4	In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs tot op de klasvloer?	82
5.4.1	Buitengewoon basisonderwijs	83
5.4.2	Buitengewoon secundair onderwijs	84
5.5	Kwaliteitsprofielen	85
5.6	Conclusie	88
6	Resultaten volwassenenonderwijs	91
6.1	Steekproef	91
6.2	Adviezen	91
6.3	In welke mate ontwikkelen centra hun kwaliteit?	91
	<i>Focus op de cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit.</i>	93
6.4	In welke mate verstrekken centra kwaliteitsvol onderwijs?	94
6.5	Kwaliteitsprofiel	95
7	In welke mate voeren instellingen een doeltreffend beleid op het vlak van Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne?	97
	<i>Focus op het proces noodplanning</i>	99

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

1	Het vervolgonderzoek Digisprong: tijd om te verankeren	103
2	Kunstkuurprojecten 2019-2022: (waarom) worden de doelen (niet) behaald?	109
3	Evaluatie examencommissie secundair onderwijs	113
4	De implementatie van de aanloofase binnen duaal leren: een verkennend onderzoek	117
5	Eindtermen basisgeletterdheid eerste grad so: een moeizame implementatie	121
6	Het eerste rapport planlast: verschillende oorzaken, verschillende domeinen én verschillende actoren	127
7	De onderwijskwaliteit in de gemeenschapsinstellingen: kansen vanuit het OK?	131
8	Gradus ad Parnassum: op weg naar een competentie-ontwikkeland deeltijds kunstonderwijs	135

3 ANDERE OPDRACHTEN

4 EEN BLIK OP DE TOEKOMST

1	De stem vanuit het werkveld	144
2	Ons perspectief: sleutels voor een hoge onderwijskwaliteit	145
3	Hefbomen voor meer onderwijskwaliteit	147
4	Terug naar 'voor wie' en 'voor wat': de ontwikkeling van de lerende centraal	153



Voorwoord

Beste lezer

Voor jou ligt de Onderwijsspiegel 2024, ons verslag over het schooljaar 2022-2023. Dit jaarverslag is gebaseerd op de werkzaamheden van de onderwijsinspectie en behandelt kwaliteitsaspecten van onderwijs, zoals het kwaliteitsdecreet (8 mei 2009) ons vraagt: de Onderwijsspiegel 2024 biedt een breed perspectief op de kwaliteit van het onderwijs.

In deel 1 geven we een breed beeld van de resultaten van de doorlichtingen van het gewoon basis- en secundair onderwijs, het buitengewoon basis- en secundair onderwijs en de centra voor volwassenenonderwijs. We zoomen in op hoe kwaliteitsvol onderwijsinstellingen hun werking evalueren, op de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding en wat de onderwijsleerpraktijk betreft, op wetenschappen en techniek in het gewoon basisonderwijs en op de competenties Nederlands en wiskunde in de eerste graad van het secundair onderwijs.

Het meest recent uitgebrachte internationaal vergelijkend onderzoek (PISA) geeft aan dat 22,4% van de 15-jarigen in Vlaanderen niet in staat zijn om eenvoudige wiskunde te gebruiken in dagdagelijkse situaties, dat bijna een kwart van de leerlingen in Vlaanderen niet over de nodige leesvaardigheid beschikt om zich te kunnen behelpen in de samenleving en dat 20,9% van de leerlingen weinig wetenschappelijk geletterd zijn.

Een meer cyclisch en betrouwbaar vormgegeven kwaliteitszorg, gekoppeld aan een duidelijke visie en een uitgebouwd strategisch en onderwijskundig beleid vormen noodzakelijke schakels om stappen te zetten richting een kwaliteitsverbetering tot op de klasvloer. De aandacht voor een doelgerichte onderwijsorganisatie en het faciliteren van professionele dialoog, expertisedeling en coaching op de klasvloer in de voorstellen van de commissie der wijzen stemmen ons in dat opzicht hoopvol. Net zoals het recent gestarte Leerpunt dat wetenschappelijke inzichten op een voor leraren toegankelijke manier beschikbaar maakt. Met de eerste ontwikkelde toolkits slaan ze in elk geval de spijkers op de kop: thema's als feedback, metacognitie en zelfregulerend leren, coöperatief leren en het voldoende inzetten op (mondelijke) taalvaardigheid zijn volgens onze analyses sleutelementen voor een krachtige leeromgeving. Een sterkere afstemming op de - soms nieuwe - doelenkaders, zowel van het aanbod als van de evaluatiepraktijk vormt een bijhorende uitdaging.

We hebben geen behoefte aan negativiteit om de dalende resultaten en de socio-economische kloof in de prestaties te keren, maar wel aan een gecoördineerde aanpak. Slechts twee op drie Vlaamse leerlingen voelen zich thuis op school (65,6% tegenover 74,6% OESO-gemiddelde). Het Memorandum van de Vlaamse Scholierenkoepel schuift naast de pedagogisch-didactische aanpak van leraren, mentaal welzijn, kansarmoede en racisme als belangrijke speerpunten naar voren.

We nodigen dan ook alle betrokkenen uit om op alle niveaus samen werk van te maken van kwaliteitsvol onderwijs dat alle leerlingen uitdaagt én het gevoel geeft erbij te horen.

Deel 2 bevat samenvattingen van de onderzoeken die de onderwijsinspectie uitvoerde over zeer diverse thema's: planlast, Digisprong, de implementatie van de eindtermen basisgeletterdheid in de eerste graad so, de onderwijskwaliteit in de gemeenschapsinstellingen, de uitrol van de aanloopfase binnen duaal leren, een competentie-ontwikkelen deeltijds kunstonderwijs, kunstkuur en de examencommissie secundair onderwijs. In deel 3 brengen we een overzicht van de andere opdrachten die we uitvoerden en die ons bij decreet of besluit van de Vlaamse Regering zijn toegekend. Deel 4 werpt een blik op de toekomst en krijgt deze maal de vorm van een open brief aan de Vlaamse regering en alle betrokken actoren die mee hun schouders zetten onder de kwaliteit van ons onderwijs.

We hopen dat de Onderwijsspiegel 2024 inspirerend is voor alle betrokkenen binnen het onderwijsbeleid en -veld om samen aan de slag te gaan en werk te maken van kwaliteitsvol onderwijs.



Veel leesplezier!
Lieven Viaene, inspecteur-generaal

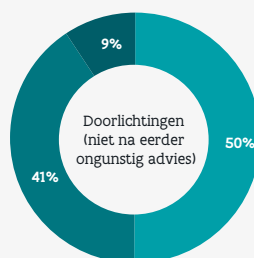
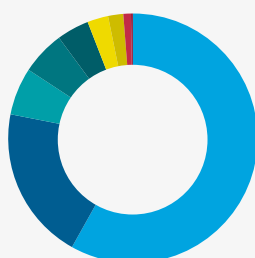
Schooljaar 2022-2023

Doorlichtingen

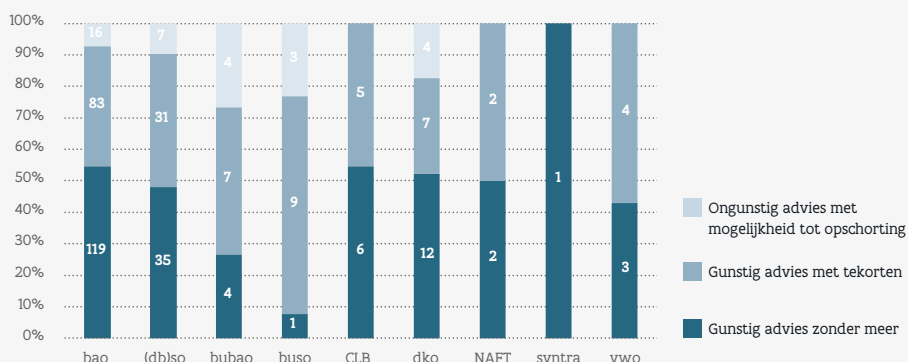
in 406 onderwijsinstellingen (waaronder 38 na een eerder ongunstig advies)

De resultaten en reflecties hierop zijn gebaseerd op:

- een kwantitatieve analyse van de doorlichtingen
- een gerichte kwalitatieve analyse van de doorlichtingsverslagen



- ba: 236
- (db)so: 81
- bubao: 25
- dco: 23
- buso: 17
- CLB: 11
- vwo: 8
- NAFT: 4
- syntra: 1
- Gunstig advies zonder mees
- Gunstig advies met tekorten
- Ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting



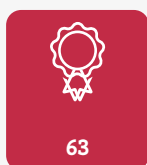
zie deel 1

Thematische onderzoeken

- Het **vervolgonderzoek Digisprong**: tijd om te verankeren
- **Kunstkuurprojecten 2019-2022**: (waarom) worden de doelen (niet) behaald?
- Evaluatie **examencommissie secundair onderwijs**
- De implementatie van de **aanloopfase binnen duaal leren**: een verkennend onderzoek
- **Eindtermen basisgeletterdheid** eerste graad so: een moeizame implementatie
- Het eerste **rapport planlast**: verschillende oorzaken, verschillende domeinen én verschillende actoren
- De **onderwijskwaliteit in de gemeenschapsinstellingen**: kansen vanuit het OK?
- Gradus ad Parnassum: op weg naar een **competentie-ontwikkend deeltijds kunstonderwijs**



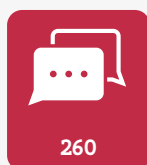
zie deel 2



Erkenningsonderzoeken



Controles huisonderwijs



Advisering permanent onderwijs aan huis



Advisering programmatieaanvragen

Decretale en recurrente opdrachten



Advisering nuttige ervaring (so)



Advisering nuttige ervaring (vwo)

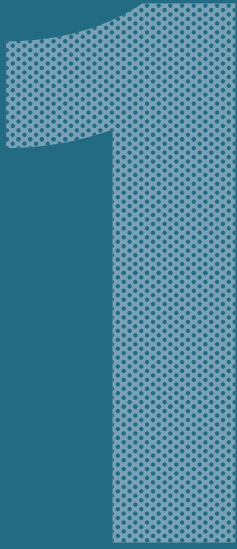


Leerplanadvisingen



Advisering curriculumdossiers

zie deel 3



DOORLICHTINGEN 2022-2023

In dit deel presenteren en analyseren we de resultaten van de doorlichtingen in het schooljaar 2022-2023 in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs en het volwassenenonderwijs.¹

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, waarbij we een aantal thema's kwalitatief verdiepen.

We sluiten af met een overzicht van de resultaten voor de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne.



1 INSPECTIE 2.0: DOORLICHTEN IN DIALOOG

1.1 Het referentiekader voor onderwijskwaliteit

Het referentiekader voor onderwijskwaliteit, kortweg het OK², 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:

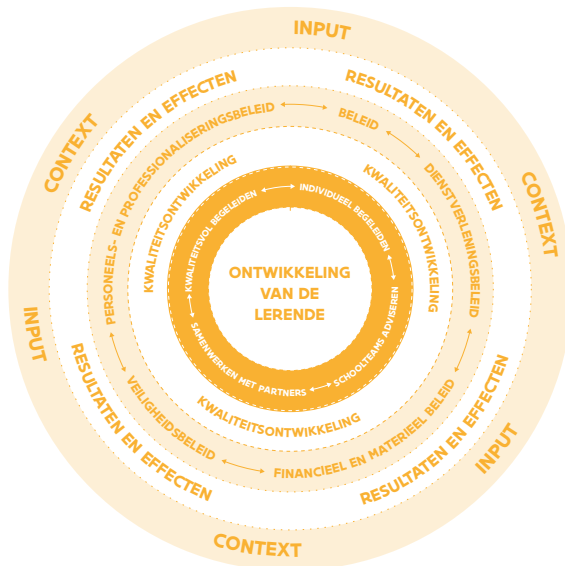
- de school bereikt resultaten en effecten
- de school stimuleert de ontwikkeling van alle lerenden
- de school onderzoekt en ontwikkelt op systematische wijze haar onderwijskwaliteit
- de school voert een beleid, rekening houdend met haar context- en inputkenmerken.



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

- 1 De resultaten voor het deeltijds kunstonderwijs vind je niet hier, maar geïntegreerd in het themaonderzoek dat de implementatie van het niveau-decreet belicht (zie deel 2). Over de doorlichtingen van de CLB's in de schooljaren 2022-2023 en 2023-2024 zullen we in de Onderwijsspiegel 2025 gebundeld rapporteren.
- 2 Zie <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/het-referentiekader-voor-onderwijskwaliteit-het-ok>.

Ook het referentiekader voor CLB-kwaliteit³ oftewel het RclbK is het resultaat van de inbreng van heel wat belanghebbenden onder wie 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 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 de DataWijzer⁴, 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.

³ Zie <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/doorlichten/doorlichting-clb> voor meer info over het referentiekader voor CLB-kwaliteit.
⁴ De DataWijzer is een online en interactief instrument dat data, gerelateerd aan het referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK), in samenhang visualiseert. De DataWijzer biedt elke school een eigen online dashboard dat zowel actuele en beschikbare data ontsluit als de eigen data positioneert ten opzichte van dynamische referentiegroepen. Meer informatie vind je hier: <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/doorlichten/inspectie-20-op-maat#DataWijzers>

Die eigen invulling van de interne kwaliteitszorg wordt door de onderwijsinspectie gerespecteerd en vormt het vertrekpunt van een doorlichting.

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 die 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 2022-2023 uit twee delen. Ten eerste onderzocht de onderwijsinspectie de onderwijsleerpraktijk in een aantal leergebieden, vakken of sleutelcompetenties, 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 2022-2023 werd daarnaast een schoolbreed onderzoek naar de leerlingenbegeleiding met het oog op inclusie en gelijke onderwijskansen uitgerold. Dit begon met een try-outfase die vanaf januari 2023 overging in een leerfase voor de hele organisatie. De onderzoeken naar de leerlingenbegeleiding tijdens de doorlichtingen hadden dat schooljaar nog geen juridische consequenties. Aanleiding voor de uitrol was de nieuwe regelgeving over leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen die vereist dat tijdens elke doorlichting de leerlingenbegeleiding en het gelijke onderwijskansenbeleid onderzocht wordt.⁵

Voor de CLB's bestond het onderzoek op substantief niveau in 2022-2023, net zoals het schooljaar voordien, uit een onderzoek van een selectie van werkingsprincipes, een onderzoek naar de handelingsgerichte diagnostiek en een onderzoek van het kernproces 'versterken van het schoolteam'.



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, de visie, het beleid en de kwaliteitszorg van de onderwijsinstelling, (3) vaststellingen aanreiken en er samen met het schoolteam over reflecteren en (4) het methodologisch onderbouwd beoordelen.

5 De uitrol daarvan gebeurde stapsgewijs. In het schooljaar 2021-2022 hanteerden de inspectieteams in het gewoon leerplichtonderwijs al vernieuwde ontwikkelingsschalen voor de onderwijsleerpraktijk met een versterkte aandacht voor de brede basiszorg en verhoogde zorg.



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.

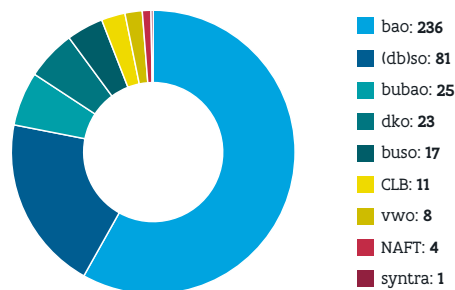
Een tekort verwijst naar een ernstig werkpunt. Daarnaast ondersteunt de onderwijsinspectie de doorgelichte instellingen door ook ontwikkelkansen te vermelden. Ontwikkelkansen zijn verbeterpunten die geen aanleiding gaven tot een tekort. Alle onderzoeken die niet leiden tot een tekort of tot een ontwikkelkans,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

In het doorlichtingsverslag doet de onderwijsinspectie op basis daarvan 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 2022-2023

2.1 Doorgelichte instellingen

In het schooljaar 2022-2023 werden 406 onderwijsinstellingen doorgelicht. Figuur 5 geeft per onderwijsniveau het aantal doorgelichte onderwijsinstellingen weer. Het gaat om 236 scholen voor gewoon basisonderwijs (bao), 81 scholen voor gewoon secundair onderwijs (so, met inbegrip van twee scholen die ook dbso inrichten en drie scholen die de hbo5-opleiding Verpleegkunde aanbieden), 25 scholen voor buitengewoon basisonderwijs (bubao), 23 academies deeltijds kunstonderwijs (dko), zeventien scholen voor buitengewoon secundair onderwijs (buso), elf centra voor leerlingenbegeleiding (CLB), acht centra voor volwassenenonderwijs (vwo), vier NAFT-aanbieders en één Syntra.⁶



Figuur 5: Aantal doorlichtingen per onderwijsniveau (2022-2023).

In bovenstaande cijfers zijn de doorlichtingen na een ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting opgenomen. In het schooljaar 2022-2023 werden voor het eerst een aanzienlijk aantal instellingen doorgelicht na een eerder ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting. Bij een ongunstig advies wordt de procedure tot intrekking van de erkenning opgestart. De mogelijkheid tot opschorting houdt in dat het bestuur kan verzoeken dat de procedure tot intrekking van de erkenning niet opgestart wordt op voorwaarde dat het bestuur het engagement aangaat om zich bij het werken aan de tekorten extern te laten begeleiden. Als het bestuur van de instelling verzoekt om de procedure tot intrekking van de erkenning niet op te starten, volgt een nieuwe doorlichting binnen een tijdspanne die de onderwijsinspectie bepaalt op basis van de ernst en de aard van de tekorten.

In het schooljaar 2022-2023 vonden 38 dergelijke doorlichtingen plaats, waarvan achttien in het gewoon basisonderwijs, vijf in het gewoon secundair onderwijs, tien in het buitengewoon basisonderwijs, vier in het buitengewoon secundair onderwijs en één in het volwassenenonderwijs. Drie van die doorlichtingen na een ongunstig advies focusten uitsluitend op de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne, 22 doorlichtingen focusten enkel op onderwijskundige aspecten en dertien doorlichtingen nemen beide onder de loep.

Bij het selecteren van de onderwijsinstellingen die in een bepaald schooljaar doorgelicht worden, streeft de onderwijsinspectie naar een weerspiegeling van het onderwijsveld qua onderwijsverstrekker en provincie. Ook kiezen we telkens onderwijsinstellingen die het langst geleden doorgelicht werden. In de tabellen hieronder presenteren we de spreiding over de onderwijsverstrekkers en de provincies van de doorgelichte instellingen. Doorlichtingen na een ongunstig advies en van de hbo5-opleiding Verpleegkunde laten we daarbij buiten beschouwing.

⁶ De onderwijsinspectie licht door per doorlichtingseenheid (DE) en niet per administratieve onderwijsinstelling. Een doorlichtingseenheid weerspiegelt de reële structuur van de school zoals zij zich naar ouders en leerlingen profileert. Deze kan grondig verschillen van de administratieve structuur zoals gekend bij Agodi. Een doorlichtingseenheid bestaat uit één of meerdere vestigingsplaatsen van eenzelfde schoolbestuur die één geheel vormen en waar één pedagogisch beleid wordt gevoerd. Een doorlichtingseenheid wordt altijd in zijn geheel doorgelicht en krijgt één doorlichtingsverslag. De cijfers geven dan ook het aantal doorlichtingseenheden weer en niet het aantal administratieve instellingen.

1 DOORLICHTINGEN 2022-2023

DE DOORLICHTINGEN IN 2022-2023

Niveau	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Gemeenschapsonderwijs (GO!)	Officieel gesubsidieerd onderwijs
bao	138	43	37
(db)so	48	20	5
bubao	7	6	2
buso	7	4	2
CLB	3	5	3
dko	2	4	17
Syntra	1		
vwo	2	4	1
Totaal	208	86	67

Figuur 6: Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen per onderwijsverstrekker (2022-2023), zonder de hbo5-opleiding Verpleegkunde en zonder de doorlichtingen na een ongunstig advies.

In de steekproef behoren 208 instellingen tot het vrij gesubsidieerd onderwijs, 86 instellingen tot het gemeenschapsonderwijs (GO!) en 67 scholen tot het officieel gesubsidieerd onderwijs (zie figuur 6). In totaal werden 96 onderwijsinstellingen in Antwerpen doorgelicht, 94 in Oost-Vlaanderen, 58 in West-Vlaanderen, 52 in Vlaams-Brabant, 52 in Limburg en 9 in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG) (zie figuur 7).

Niveau	Antwerpen	BHG	Limburg	Oost-Vlaanderen	Vlaams-Brabant	West-Vlaanderen
bao	59	3	31	68	31	26
(db)so	15		11	13	14	20
bubao	5		2	5	1	2
buso	5			4	1	3
CLB	4	2	2	2		1
dko	7	2	5	2	4	3
Syntra		1				
vwo	1	1	1		1	3
Totaal	96	9	52	94	52	58

Figuur 7: Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen per provincie (2022-2023), zonder de hbo5-opleiding Verpleegkunde en zonder de doorlichtingen na een ongunstig advies.


In dit hoofdstuk lichten we globaal de adviezen toe en beschrijven we per onderwijsniveau de resultaten van de doorlichtingen. Omwille van de kleine aantallen rapporteren we niet over de doorlichtingen van de NAFTA-aanbieders en van de Syntra, waar respectievelijk vier en één doorlichtingen plaatsvonden.

2.2 Methodologische keuzes bij de opmaak van de Onderwijsspiegel 2024

In deze Onderwijsspiegel rapporteren we over de doorgelichte onderwijsinstellingen in het schooljaar 2022-2023. Eerst en vooral analyseerden we de resultaten van de doorlichtingen vanuit een beschrijvende, **kwantitatieve** in plaats van een kwalitatieve aanpak.

Vervolgens voerden we op basis van een aantal criteria een **kwalitatieve analyse** uit op de doorlichtingsverslagen. Voor de selectie van ontwikkelingschalen, leergebieden, vakken en sleutelcompetenties 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, sleutelcompetenties of onderwijsvormen waarvan een analyse *relevante en voldoende concrete informatie* kan opleveren voor het onderwijsveld om mee aan de slag te gaan⁷. Op aspecten die in eerdere Onderwijspiegels al uitgebreid aan bod kwamen, focussten we minder. We hielden tot slot ook rekening met de *actualiteit binnen het onderwijsveld* (zoals de nieuwe regelgeving voor de leerlingenbegeleiding en de resultaten van de peilingproeven en het internationaal vergelijkend onderzoek).



Bij de kwalitatieve analyse nemen we *inspirerende praktijkvoorbeelden* op ter illustratie. Zo brengen we meer concrete en herkenbare verhalen 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 vanuit evaluaties of schoolspecifieke noden of gebaseerd op vernieuwende inzichten op vlak van onderwijskwaliteit 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 starten de kwalitatieve analyses met een aantal *wekerende elementen*: zaken waarmee schoolteams concreet aan de slag kunnen gaan om hun kwaliteitsontwikkeling, leerlingenbegeleiding en onderwijsleerpraktijk te versterken. In de doorlichtingsverslagen komen ze meermaals naar voren, soms als werkpunt en soms als sterkte.

Basisonderwijs⁸	Kwaliteitsontwikkeling: cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K4 en K5)
	Leerlingenbegeleiding: de begeleiding volgens het zorgcontinuüm en de ondersteuning van de teamleden (BP1 en BP3)
	Onderwijsleerpraktijk: wetenschappen en techniek in het lager onderwijs (O1, O2, O4, O5, O6, O7, O8)
Secundair onderwijs	Kwaliteitsontwikkeling: cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K4 en K5)
	Leerlingenbegeleiding: de begeleiding volgens het zorgcontinuüm en de ondersteuning van de teamleden (BP1 en BP3)
	Onderwijsleerpraktijk: competenties Nederlands en wiskunde in de eerste graad (O1, O2, O4, O5, O7, O8) Duaal leren
Buo, vwo	Kwaliteitsontwikkeling: cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K4 en K5)
Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne	Noodplanning

Figuur 8: Focus van de kwalitatieve analyses.

Als het gaat om een beperkt aantal doorlichtingen, vragen we om de resultaten met de nodige voorzichtigheid te interpreteren. Desalniettemin geven de bevindingen indicaties voor de overheid en het onderwijsveld over aspecten van de kwaliteitsontwikkeling, de leerlingenbegeleiding en de onderwijsleerpraktijk waarmee scholen worstelen of die ze als hefboom kunnen inzetten.

7 De basis voor de verslaggeving vormen de ontwikkelingsschalen die beperkt aangepast worden aan de school en wat de onderwijsleerpraktijk betreft voor de afdeling of opleiding, het leergebied, de sleutelcompetentie, het vak of de vakkencluster in de doorlichtingsfocus. Daardoor levert een kwalitatieve analyse niet altijd zeer uitgebreide resultaten op.

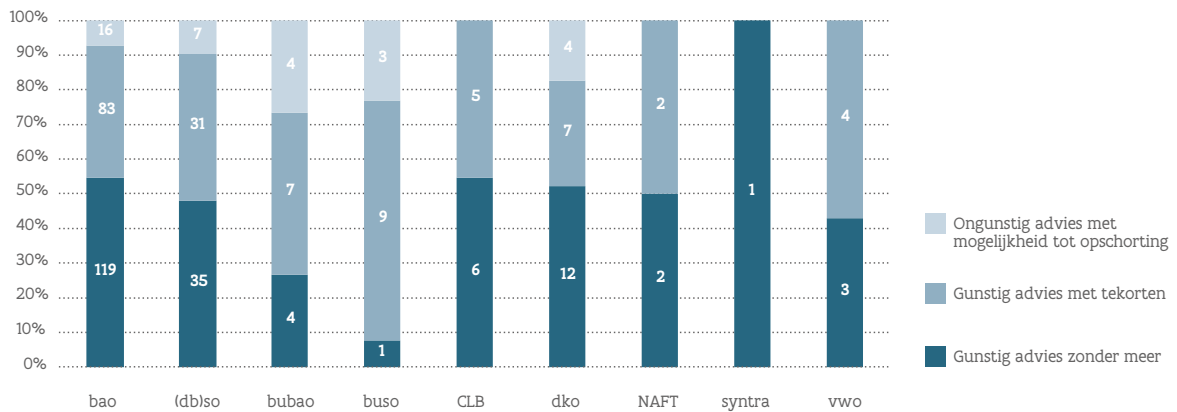
8 In de Onderwijspiegel 2023 kwamen de kleuterafdeling en de leergebieden wiskunde en Nederlands in het lager onderwijs al uitgebreid aan bod.

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 elke soort zijn er twee varianten. De vier mogelijke adviezen zijn dan:

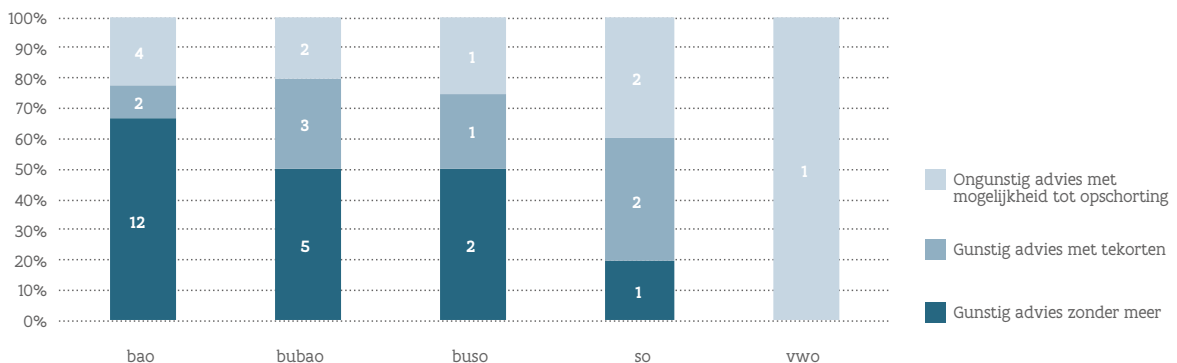
- gunstig advies
- gunstig advies waarbij het bestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken
- ongunstig advies met de mogelijkheid om de procedure tot intrekking van de erkenning niet op te starten, op voorwaarde dat het bestuur zich extern laat begeleiden bij het werken aan de tekorten
-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

Van de 365 doorlichtingen⁹ resulteerde de helft (n = 183; 50%) in een gunstig advies zonder meer. Een gunstig advies waarbij het bestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken, werd toegekend aan 148 onderwijsinstellingen (41%). Een ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting werd toegekend aan 34 onderwijsinstellingen (9%) (zie figuur 9).



Figuur 9: Adviezen per onderwijsniveau (2022-2023). De doorlichtingen na een ongunstig advies en de doorlichtingen van de hbo5-opleiding Verpleegkunde laten we buiten beschouwing.

Omdat er in het schooljaar 2022-2023 voor het eerst een aanzienlijke groep onderwijsinstellingen werd doorgelicht naar aanleiding van een eerder ongunstig advies, presenteren we daarvan ook een overzicht. Van die instellingen kreeg 53% een gunstig advies zonder meer, 21% een gunstig advies met tekorten en 26% een ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting.



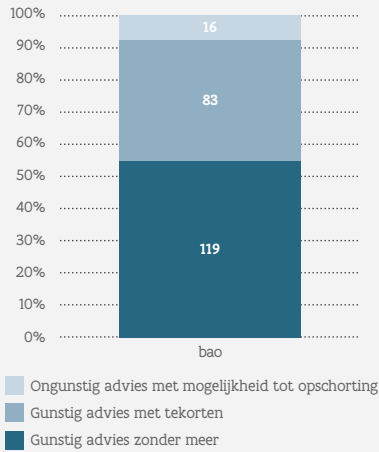
Figuur 10: Adviezen per onderwijsniveau voor doorlichtingen na ongunstig advies (2022-2023).

⁹ We laten in dit overzicht de doorlichtingen na een ongunstig advies en de doorlichtingen van de hbo5-opleiding Verpleegkunde buiten beschouwing.

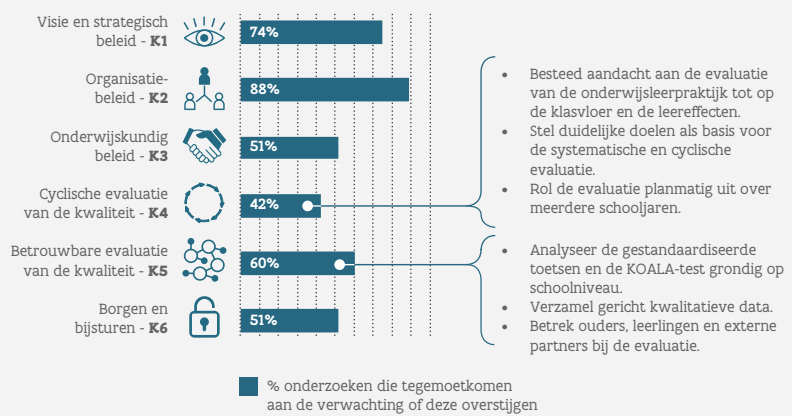


Resultaten gewoon basisonderwijs 2022-2023 in een notendop

Adviezen

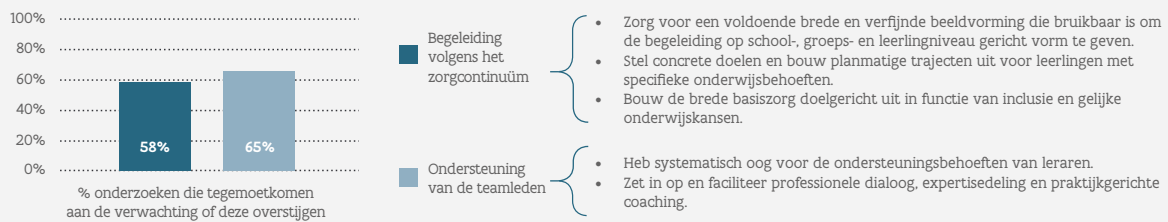


Kwaliteitsontwikkeling



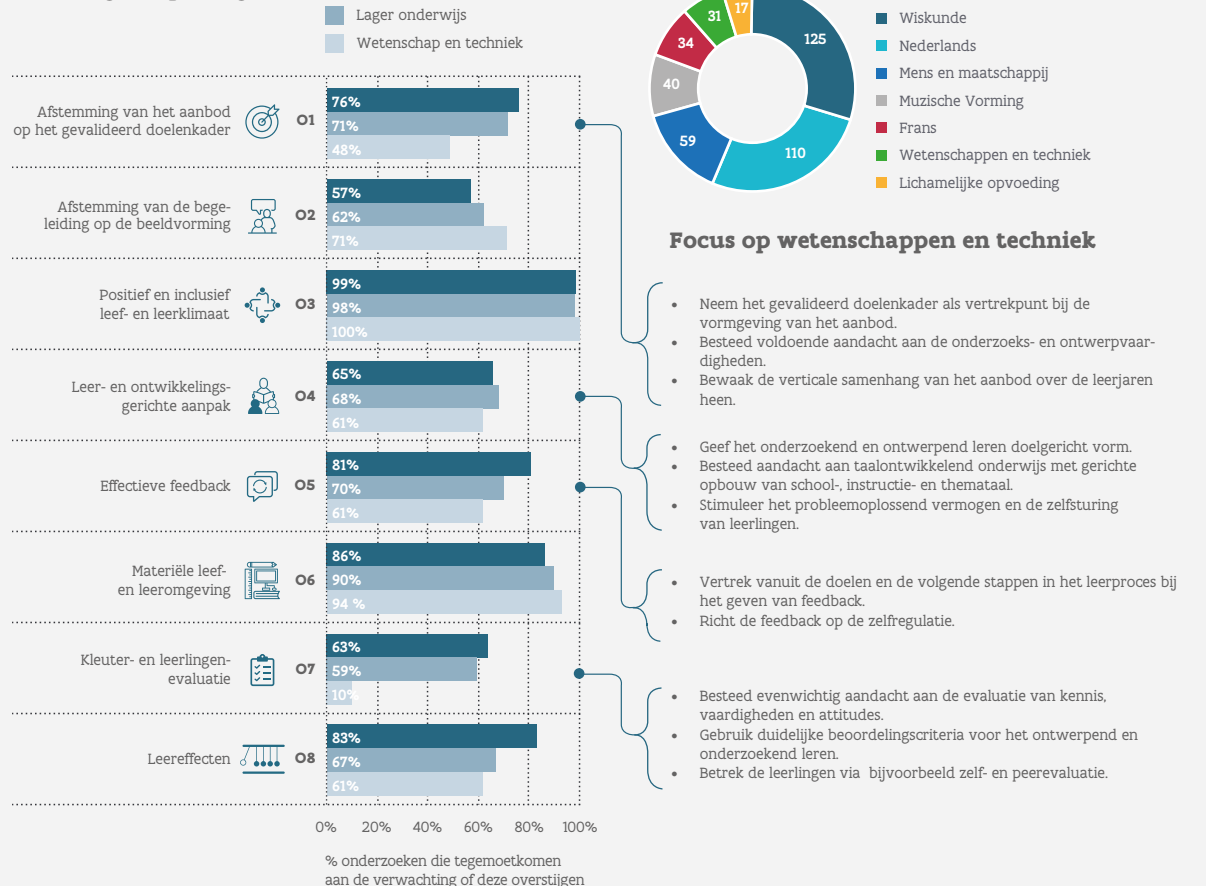
- Besteed aandacht aan de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk tot op de klasvloer en de leereffecten.
- Stel duidelijke doelen als basis voor de systematische en cyclische evaluatie.
- Rol de evaluatie planmatig uit over meerdere schooljaren.
- Analyseer de gestandaardiseerde toetsen en de KOALA-test grondig op schoolniveau.
- Verzamel gericht kwalitatieve data.
- Betrek ouders, leerlingen en externe partners bij de evaluatie.

Geïntegreerd onderzoek van de leerlingenbegeleiding en het gelijke onderwijskansenbeleid: tryout



- Zorg voor een voldoende brede en verfijnde beeldvorming die bruikbaar is om de begeleiding op school-, groeps- en leerlingniveau gericht vorm te geven.
- Stel concrete doelen en bouw planmatige trajecten uit voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.
- Bouw de brede basiszorg doelgericht uit in functie van inclusie en gelijke onderwijskansen.
- Heb systematisch oog voor de ondersteuningsbehoeften van leraren.
- Zet in op en faciliteer professionele dialoog, expertisedeling en praktijkgerichte coaching.

Onderwijsleerpraktijk



Focus op wetenschappen en techniek

- Neem het gevalideerd doelenkader als vertrekpunt bij de vormgeving van het aanbod.
- Besteed voldoende aandacht aan de onderzoeks- en ontwerpvaardigheden.
- Bewaak de verticale samenhang van het aanbod over de leerjaren heen.
- Geef het onderzoekend en ontwerpend leren doelgericht vorm.
- Besteed aandacht aan taalontwikkeld onderwijs met gerichte opbouw van school-, instructie- en themataal.
- Stimuleer het probleemoplossend vermogen en de zelfsturing van leerlingen.
- Vertrek vanuit de doelen en de volgende stappen in het leerproces bij het geven van feedback.
- Richt de feedback op de zelfregulatie.
- Besteed evenwichtig aandacht aan de evaluatie van kennis, vaardigheden en attitudes.
- Gebruik duidelijke beoordelingscriteria voor het ontwerpend en onderzoekend leren.
- Betrek de leerlingen via bijvoorbeeld zelf- en peerevaluatie.

3

RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS

3.1 Steekproef

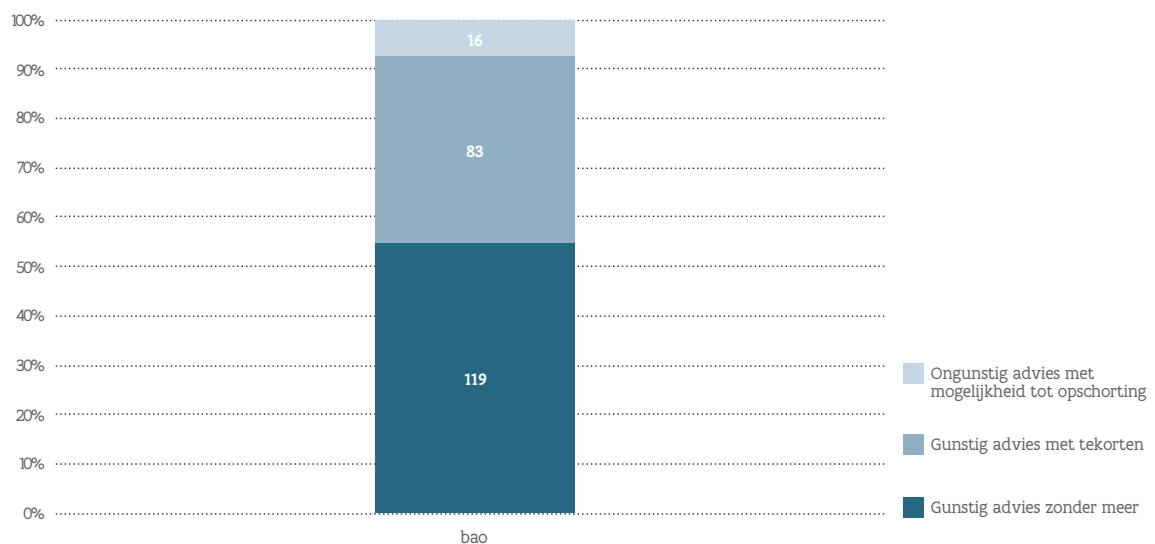
Tijdens het schooljaar 2022-2023 werden er 218 gewone basisscholen doorgelicht. Acht van deze scholen (4%) zijn autonome kleuterscholen. Zes scholen (3%) bieden enkel lager onderwijs aan. De overige scholen (n = 204; 94%) hebben zowel een kleuterafdeling als een lagere afdeling.

In de steekproef behoren 138 scholen (63%) tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, 43 (20%) tot het gemeenschapsonderwijs en 37 (17%) tot het gesubsidieerd officieel onderwijs.

In totaal werden er 68 scholen doorgelicht in Oost-Vlaanderen, 59 in Antwerpen, 31 in Vlaams-Brabant, eveneens 31 in Limburg, 26 in West-Vlaanderen en drie in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

3.2 Adviezen

De doorlichtingen in het gewoon basisonderwijs resulteerden in 119 van de 218 scholen (55%) in een gunstig advies zonder meer. Drieëntachtig scholen (38%) kregen een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. Zestien scholen (7%) 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.

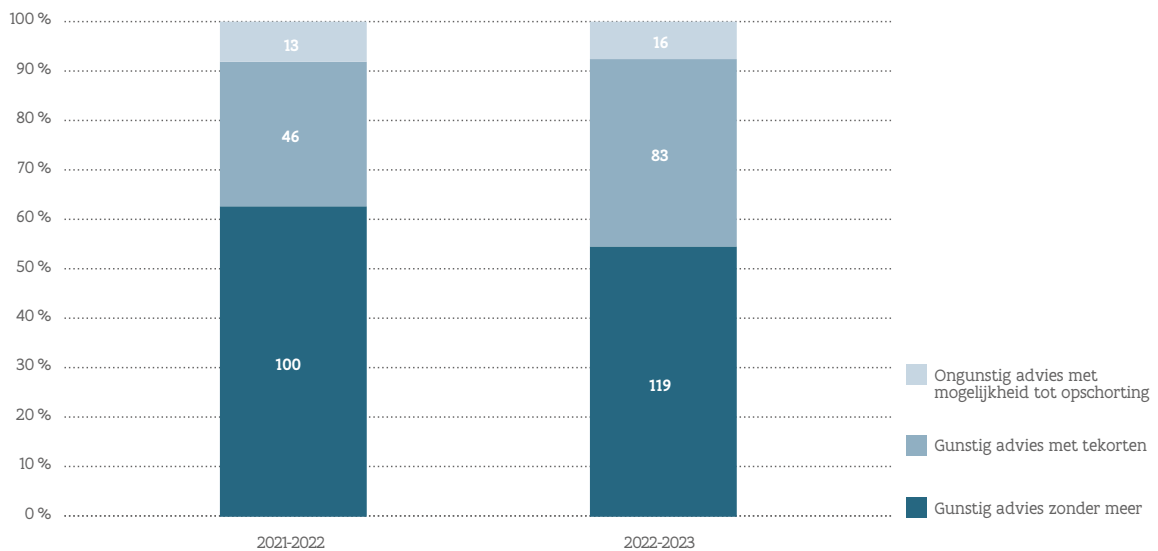


Figuur 11: Adviezen gewoon basisonderwijs (2022-2023).

Het aantal gunstige adviezen zonder meer in het basisonderwijs ligt in het schooljaar 2022-2023 8% lager dan in het schooljaar 2021-2022, het aantal gunstige adviezen met tekorten 9% hoger. Het aantal ongunstige adviezen bleef vrij stabiel.

1 DOORLICHTINGEN 2022-2023




RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS






Figuur 12: Adviezen gewoon basisonderwijs (2021-2022 en 2022-2023).

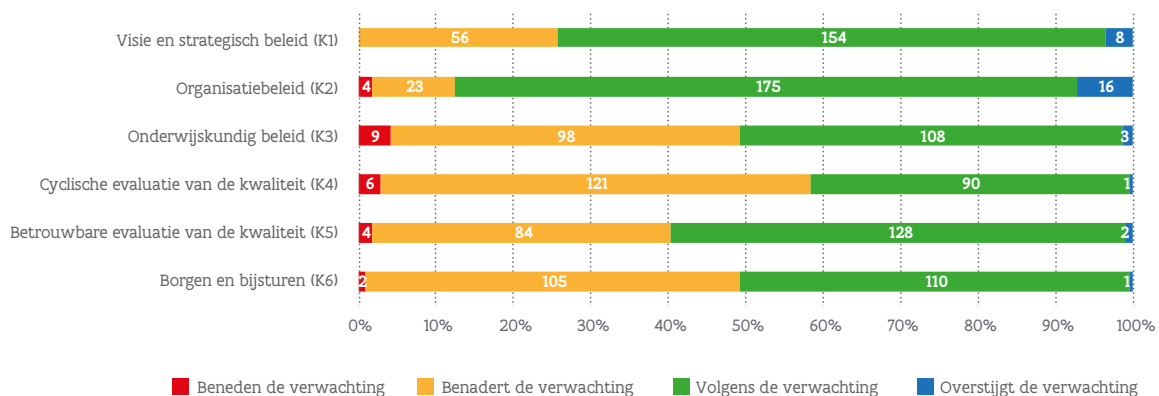
3.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?

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 (het OK). De onderwijsinspecteurs onderzoeken in elke doorlichting de visie en het strategisch beleid (K1), het organisatiebeleid (K2), het onderwijskundig beleid (K3), de systematische evaluatie van de kwaliteit (K4), de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5) en het borgen en bijsturen (K6). Elk aspect beoordelen ze met een bijhorende ontwikkelingschaal.

	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, in de onderwijsleerpraktijk en in de begeleiding. 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, de begeleiding en de schoolwerking te versterken. Ze communiceert frequent, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden.
	Onderwijskundig beleid (K3) De school geeft de onderwijsleerpraktijk, de begeleiding en de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op schoolniveau, deelteamniveau en individueel niveau. Ze ondersteunt de teamleden.

	<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, de begeleiding, de leereffecten en het leerlingenwelbevinden.</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, met bijzondere aandacht voor de onderwijsleerpraktijk, de begeleiding, de leereffecten en het leerlingenwelbevinden. Ze bewaart en verspreidt structureel wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt systematisch doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.</p>

Figuur 13: Ontwikkelingsschalen kwaliteitsontwikkeling basisonderwijs met omschrijving 'volgens verwachting' (2022-2023).

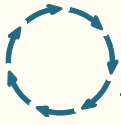


Figuur 14: Resultaten kwaliteitsontwikkeling in het gewoon basisonderwijs (2022-2023).

Bijna negen op tien scholen (88%) zetten een sterk *organisatiebeleid* neer. In meer dan zeven op tien scholen (74%) beantwoorden de *visie en het strategisch beleid* aan de verwachting. Zes op tien scholen *evalueren hun kwaliteit op een betrouwbare wijze* (60%). In vijf op tien scholen beantwoordt het *onderwijskundig beleid* aan de verwachting (51%). Eveneens vijf op tien scholen *borgen hun kwaliteit en sturen deze bij* (51%). Slechts vier op tien scholen slagen erin hun *kwaliteit cyclisch te evalueren* (42%).



Focus op de cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit



Cyclische evaluatie van de kwaliteit (K4)

Weerkerende elementen

- Besteed aandacht aan de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk tot op de klasvloer en de leereffecten.
- Stel duidelijke doelen als basis voor de systematische en cyclische evaluatie.
- Rol de evaluatie planmatig uit over meerdere schooljaren.

In zes scholen (3%) scoort de cyclische evaluatie van de kwaliteit beneden de verwachting. Deze scholen evalueren nagevoeg geen relevante aspecten van hun schoolwerking. De evaluaties zijn occasioneel en de organisatie ervan is ad hoc.

In 56% van de scholen benadert de cyclische evaluatie van de kwaliteit de verwachting. Deze scholen evalueren relevante aspecten van de schoolwerking, maar kunnen nog meer aandacht besteden aan de onderwijsleerpraktijk, de begeleiding, de leereffecten en/of het leerlingenwelbevinden. De evaluatie is er weinig systematisch en cyclisch. Deze scholen kunnen de effecten van hun inspanningen nog meer planmatig en gefaseerd in kaart brengen, grondiger analyseren en hun prioriteitenkeuze en strategisch plan er sterker op enten. Als we het verband leggen met de bredere kwaliteitsontwikkeling van scholen zien we dat er vaak nog een analyse op schoolniveau van de leerlingenresultaten op gevalideerde of genormeerde toetsen ontbreekt die leidt tot het bijsturen van de onderwijsleerpraktijk. Een gebrek aan duidelijk geformuleerde doelen bij acties belemmert in deze scholen bovendien vaak de evaluatie. Opeenvolgende evaluaties kunnen in deze scholen nog meer verder bouwen op elkaar.

In 41% van de scholen komt de cyclische evaluatie van de kwaliteit tegemoet aan de verwachting. Deze scholen evalueren relevante aspecten van de schoolwerking systematisch en cyclisch. Ze besteden daarbij over het algemeen nadrukkelijk aandacht aan de onderwijsleerpraktijk, de leerlingenbegeleiding, de leereffecten en het leerlingenwelbevinden. Zo stuurt in sommige scholen een meerjarenplanning terugkerende en prioritair op te volgen aspecten van de schoolwerking aan, wordt er ingezet op de evaluatie van de klaspraktijk via observaties en feedbackgesprekken en analyseert het schoolteam de resultaten en effecten bij de leerlingen systematisch op schoolniveau, met het oog op pedagogisch-didactische bijstellingen. In andere scholen kunnen vooral de onderwijsleerpraktijk en de leereffecten nog meer planmatig en cyclisch opgevolgd worden tot op de klasvloer.

In één school (0,5%) overstijgt de cyclische evaluatie van de kwaliteit de verwachting. De school evalueert de onderwijsleerpraktijk, de begeleiding, de leereffecten en het leerlingenwelbevinden systematisch en cyclisch.



De wijze waarop de school de evaluatie van haar kwaliteit cyclisch vormgeeft, is voortreffelijk. Ze plant deze evaluaties systematisch in op korte en lange termijn, afgestemd op haar prioriteiten, en wordt hierbij ondersteund door de scholengemeenschap. De evaluaties zijn steeds gericht op een continue groei of het borgen van de kwaliteit.



Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5)

Weerkerende elementen

- Analyseer de gestandaardiseerde toetsen en de KOALA-test grondig op schoolniveau.
- Verzamel gericht kwalitatieve data.
- Betrek ouders, leerlingen en externe partners bij de evaluatie.

In vier scholen (2%) scoort de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit beneden de verwachting. Deze scholen evalueren hun kwaliteit zelden op basis van kwalitatieve en kwantitatieve bronnen of de expertise van relevante partners. Ze analyseren voor hun evaluaties nauwelijks de resultaten en effecten bij de leerlingen (resultaten van de verplichte gevalideerde toetsen of andere genormeerde tests, de KOALA-screening, betrouwbare observatiegegevens, leerlingendata omtrent studievoortgang ...). De evaluaties zijn daardoor zelden betrouwbaar en dragen niet bij tot het versterken van de onderwijskwaliteit.

1 DOORLICHTINGEN 2022-2023

RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS

In 39% van de scholen benadert de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit de verwachting. In deze scholen is de informatiegeletterdheid nog een werkpunt. Ze evalueren hun kwaliteit beperkt doelgericht op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen en slagen er nog weinig in om bij hun evaluaties de resultaten en effecten bij de leerlingen te benutten. Een frequent vermeld verbeterpunt is dat schoolteams de data uit gestandaardiseerde toetsen of de KOALA-screening onvoldoende diepgaand analyseren en niet gebruiken om bij te sturen op schoolniveau. Ook de kwalitatieve dataverzameling kan soms nog beter. De kwaliteit van de kleuterobservaties is in sommige scholen slechts in beperkte mate onderwerp van een kritische evaluatie. Zo verlopen in bepaalde scholen de observaties weinig breed en gelijkgericht. Scholen waar de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit de verwachting benadert, laten veelal kansen liggen om ouders, leerlingen of externe partners (zoals het CLB of de ondersteuning) te betrekken bij hun evaluaties.

In 59% van de scholen komt de betrouwbaarheid van de evaluatie van de kwaliteit tegemoet aan de verwachting. Deze scholen beschikken over een groeiende informatiegeletterdheid: ze evalueren hun kwaliteit doelgericht en houden voortdurend de vinger aan de pols op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. In sommige scholen vormt ook wetenschappelijk literatuur een bron waarop ze hun evaluaties baseren, in andere scholen is dit een groeikans. De scholen betrekken bij hun evaluaties relevante partners zoals leerlingen, ouders en externen. Een open communicatiecultuur is daarbij ondersteunend. Deze scholen benutten bij hun evaluaties nadrukkelijk de resultaten en effecten bij de leerlingen. Soms wordt er echter ook bij deze scholen als aandachtspunt vermeld dat de beschikbare data grondiger geanalyseerd kunnen worden en meer aanleiding kunnen geven tot bijstellingen op schoolniveau.

In twee scholen (1%) is de betrouwbaarheid waarmee ze hun kwaliteit evalueren, een voorbeeld van goede praktijk. Wat opvalt in deze scholen is de doelgerichte focus op de resultaten en effecten bij leerlingen zowel in de kleuter- als in de lagere afdeling, waarbij ook de decretaal verplichte toetsen op het einde van het basisonderwijs consequent de nodige aandacht krijgen.






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

3.4.1 De leerlingenbegeleiding

De onderwijsinspectie ontwikkelde een aangepast instrumentarium om de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding en het gelijke onderwijskansenbeleid geïntegreerd te onderzoeken tijdens de doorlichtingen. Op basis van de nieuwe regelgeving en wetenschappelijke literatuur werkten we vijf nieuwe ontwikkelingsschalen uit, de begeleidingsprincipes (BP's), die een schoolbreed zicht verschaffen op de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding met het oog op inclusie en gelijke onderwijskansen. Ook de onderzoeken naar de onderwijsleerpraktijk en de kwaliteitsontwikkeling voeden het beeld dat het doorlichtingsteam zich vormt van de leerlingenbegeleiding.¹⁰ De begeleidingsprincipes zijn toepasbaar over de verschillende begeleidingsdomeinen en fasen van het zorgcontinuüm heen. Het perspectief van gelijke onderwijskansen zit vervat in elk begeleidingsprincipe. We kunnen via de principes nagaan of de begeleiding vorm krijgt volgens het zorgcontinuüm, binnen een positieve en inclusieve schoolcultuur. Ook de manier van samenwerken (zowel interne als externe samenwerking) en hoe teamleden daarin ondersteund worden kunnen voorwerp zijn van onderzoek.



Het vernieuwde instrumentarium werd in het schooljaar 2022-2023 uitgetest met het oog op een implementatie in 2023-2024. We geven graag al een inkijk in de resultaten op basis van de onderzoeken in 153 scholen basisonderwijs, uitgevoerd in het voorjaar van 2022-2023 in het kader van de leerfase voor alle onderwijsinspecteurs. Tijdens elk onderzoek onderzochten de inspecteurs twee begeleidingsprincipes. Het eerste begeleidingsprincipe, *begeleiding volgens het zorgcontinuüm*, werd het vaakst onderzocht (125 keer). Andere vaak onderzochte begeleidingsprincipes waren de *ondersteuning van de teamleden* (81 keer) en de *interne samenwerking* (72 keer). *Positieve en inclusieve cultuur* (21 keer) en de *externe samenwerking* (zeven keer) kwamen minder vaak aan bod. Het feit dat het om een leerfase en een soms beperkte steekproef ging, maakt dat we de resultaten voorzichtig moeten interpreteren.

	<p>Begeleiding volgens het zorgcontinuüm (BP1)</p> <p>Het schoolteam begeleidt de leerlingen planmatig volgens een continuüm van zorg waarbij de mate van individualisering toeneemt naarmate de nood aan begeleiding stijgt. Het schoolteam verzamelt actuele en relevante context-, input- en outputgegevens over wat de ontwikkeling van leerlingen kan belemmeren en bevorderen. Het heeft zicht op de onderwijsbehoeften op school-, groeps- en leerlingniveau voor de vier begeleidingsdomeinen. Op basis daarvan bepaalt het schoolteam doelen voor de begeleiding en neemt het preventieve acties en begeleidende maatregelen met het oog op inclusie en gelijke onderwijskansen. Het schoolteam volgt de effecten van de begeleiding op.</p>
	<p>Positieve en inclusieve cultuur (BP2)</p> <p>Het schoolteam vertrekt van de sterktes van de leerlingen en de positieve aspecten van hun context om de onderwijsleerpraktijk en de begeleiding vorm te geven. Het heeft aandacht voor de wisselwerking en afstemming tussen de noden van de leerlingen en de leer- en leefomgeving. Het schoolteam gaat positief om met diversiteit en neemt proactief initiatieven om maximale participatie aan het onderwijs te bevorderen. Het geeft vorm aan een positieve en inclusieve cultuur.</p>
	<p>Ondersteuning van de teamleden (BP3)</p> <p>Het schoolteam heeft zicht op de ondersteuningsbehoeften van de teamleden op het vlak van begeleiding. Op basis daarvan bepaalt het schoolteam ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten die de onderwijsleerpraktijk en de begeleiding versterken.</p>

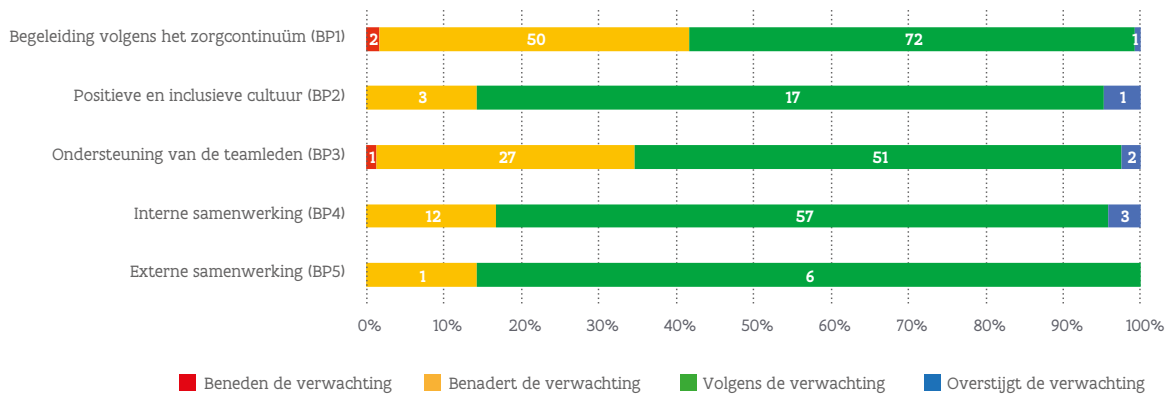
¹⁰ Het onderzoek naar de leerlingenbegeleiding beperkt zich niet tot deze begeleidingsprincipes. Het doorlichtingsteam gaat binnen het onderzoek kwaliteitsontwikkeling na hoe het schoolteam de leerlingenbegeleiding met het oog op inclusie en gelijke onderwijskansen vormgeeft binnen de visie en de context van de school. Het doorlichtingsteam onderzoekt ook in welke mate het schoolteam de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding aanstuurt, evalueert en borgt. Het onderzoek naar de onderwijsleerpraktijk, dat vanaf het schooljaar 2021-2022 meer expliciet aandacht besteedt aan de leerlingenbegeleiding, levert eveneens relevante informatie op voor het onderzoek leerlingenbegeleiding, met name over de kwaliteit van de brede basiszorg en de verhoogde zorg tot op de klasvloer.

1 DOORLICHTINGEN 2022-2023

RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS

	<p>Interne samenwerking (BP4)</p> <p>Het schoolteam geeft de begeleiding vorm vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid. Het schoolteam overlegt doelgericht over de begeleiding, maakt duidelijke afspraken en werkt complementair samen. Het zet in op een verbindende samenwerking met leerlingen en ouders als volwaardige partners. Het zorgt voor een laagdrempelige en transparante communicatie met leerlingen en ouders en neemt initiatieven om hun betrokkenheid te verhogen. Het schoolteam heeft specifiek aandacht voor het wegnemen van drempels voor kwetsbare groepen.</p>
	<p>Externe samenwerking (BP5)</p> <p>Met het oog op inclusie en gelijke onderwijskansen bouwt het schoolteam duurzame samenwerkingsverbanden uit met schoolexterne partners voor het versterken van de begeleiding. De samenwerkingsafspraken met het CLB zijn schoolspecifiek en hebben betrekking op de leerlingenbegeleiding en de ondersteuning van het schoolteam. Het schoolteam volgt de effecten van de externe samenwerking op en stuurt zo nodig bij.</p>

Figuur 15: Ontwikkelingsschalen begeleidingsprincipes basisonderwijs met omschrijving 'volgens verwachting' (2022-2023).



Figuur 16: Leerlingenbegeleiding in het gewoon basisonderwijs (2022-2023).

De begeleiding volgens het zorgcontinuüm (BP1) en de ondersteuning van de teamleden (BP3) komen tegemoet aan de verwachting in ongeveer drie op vijf van de onderzoeken (58% en 65%). De positieve en inclusieve cultuur (BP2) en de interne samenwerking (BP4) komen tegemoet aan de verwachting in meer dan vier op vijf van de onderzoeken (86% en 83%). De externe samenwerking (BP5) komt tegemoet aan de verwachting in zes van de zeven onderzoeken waar dit in de doorlichtingsfocus stond.

Focus op de begeleiding volgens het zorgcontinuüm en de ondersteuning van de teamleden



Begeleiding volgens het zorgcontinuüm (BP1)

Weerkerende elementen

- Zorg voor een voldoende brede en verfijnde beeldvorming die bruikbaar is om de begeleiding op school-, groeps- en leerlingniveau gericht vorm te geven.
- Bouw de brede basiszorg doelgericht uit in functie van inclusie en gelijke onderwijskansen.
- Stel concrete doelen en bouw planmatige trajecten uit voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

In twee scholen (2%) begeleidt het schoolteam de leerlingen onvoldoende planmatig volgens het zorgcontinuüm en is de begeleiding volgens het zorgcontinuüm beneden de verwachting. Concreet worden er te lage verwachtingen gesteld voor bepaalde leerlingengroepen of neemt de school haar rol als actor in de brede basiszorg en verhoogde zorg niet gestructureerd op waardoor men er te snel doorverwijst naar externe partners.

In de 50 scholen (40%) waar de begeleiding volgens het zorgcontinuüm de verwachting benadert, begeleidt het schoolteam de leerlingen weinig planmatig volgens een continuüm van zorg. Deze schoolteams verzamelen context-, input- en outputgegevens over wat de ontwikkeling van leerlingen kan belemmeren en bevorderen. De beeldvorming wordt in deze scholen minder benut als basis om de begeleiding doelgericht vorm te geven op school-, groeps- en leerlingniveau. Dat relevante gegevens er niet altijd op een functionele, overzichtelijke en vlot toegankelijke manier beschikbaar zijn draagt daartoe bij. Soms is de beeldvorming weinig breed: ze houdt slechts in beperkte mate rekening met de kenmerken van de leerlingengroep/leerlingenpopulatie en neemt enkel de gegevens mee van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Er is slechts een beperkte beeldvorming van de SES-leerlingen in de school of de beeldvorming bevat in mindere mate gegevens over de talenten, sterktes en vorderingen van de leerlingen. In andere scholen is de beeldvorming dan weer weinig verfijnd, wat het moeilijk maakt om vanaf de verhoogde zorg specifieke behoeften vast te stellen en hier een passende begeleiding aan te koppelen. Deze schoolteams hebben slechts gedeeltelijk zicht op de onderwijsbehoeften op school-, groeps- en leerlingniveau voor de vier begeleidingsdomeinen.

Deze schoolteams laten kansen liggen om duidelijke doelen te bepalen voor de begeleiding en om preventieve acties en maatregelen te nemen die inclusie en gelijke onderwijskansen bevorderen. Vooral de verhoogde zorg blijft een aandachtspunt in vele scholen: het bepalen van doelen voor de verhoogde zorg, het concreet formuleren ervan en het ontwikkelen van planmatige en in de tijd afgebakende remediëringstrajecten voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen er sterker. Het is nochtans belangrijk dat scholen voldoende inzetten op remediëring zodat zo veel mogelijk leerlingen de aansluiting met de klasgroep behouden of terugvinden.

Ook de brede basiszorg kan in een aantal scholen nog versterkt worden, bijvoorbeeld door de aanwending van de SES-lestijden, de geboden taalsteun en de klasinterne differentiatie nog doelbewuster uit te bouwen. Verschillende doorlichtingsverslagen geven aan dat scholen slechts in beperkte mate preventieve acties ontwikkelen op school- of groepsniveau, onder meer in functie van gelijke onderwijskansen. Wat de begeleidingsdomeinen betreft blijken scholen vaak sterk in het ontwikkelen van acties binnen het domein psychisch en sociaal functioneren. Enkele verslagen vermelden dat dit minder het geval is voor de begeleidingsdomeinen leren en studeren en onderwijsloopbaan.

Scholen slagen er vaak nog niet in evenwichtig aandacht te besteden aan alle fasen van het zorgcontinuüm, wat ertoe leidt dat niet elke fase even sterk is uitgebouwd. Scholen schakelen soms te snel over naar de verhoogde zorg of naar externe hulp. Een weinig doordachte aanwending van de zorguren en SES-lestijden belemmert soms een doeltreffende brede basiszorg en doelgerichte, planmatige en in de tijd afgebakende remediëringstrajecten. De begeleiding blijft vaak leraarafankelijk en sommige begeleidingsdomeinen of fasen (zoals de verhoogde zorg) krijgen weinig doelgericht vorm. In vele scholen zijn een duidelijke visie op en gedragen afspraken over wat de begeleiding volgens het zorgcontinuüm inhoudt voor de verschillende fasen nog voor verbetering vatbaar, wat ondersteunend zou zijn voor een doelgerichter zorgbeleid. Het structureel voorzien in overleg, samenwerking en afstemming tussen actoren vormt daar een onderdeel van. Een goede coördinatie is onontbeerlijk om dit vorm te geven. Deze schoolteams volgen tot slot de effecten van de begeleiding maar beperkt op: ze volgen niet alle domeinen of fasen van het zorgcontinuüm voldoende op, of kijken onvoldoende naar de effecten op school-, klas- of leerlingniveau.

1 DOORLICHTINGEN 2022-2023

RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS

In de 72 scholen (58%) die aan de verwachting tegemoetkomen, begeleiden de schoolteams de leerlingen planmatig volgens een continuüm van zorg waarbij de mate van individualisering toeneemt naarmate de nood aan begeleiding stijgt. Op basis van een kwaliteitsvolle beeldvorming geven deze teams de begeleiding doelgericht vorm, waarbij ze voldoende oog hebben voor de effecten ervan.

Ook in deze scholen zijn er soms nog één of meerdere van de bovenvermelde aandachtspunten aanwezig. Als positieve punten worden vermeld dat een aantal scholen gegevens verzamelt in interactie met leerlingen, ouders en eventueel andere externe partners, wat bijdraagt tot een kwaliteitsvolle brede en verfijnde beeldvorming. Het betrekken van ouders als volwaardige partners en ervaringsdeskundigen geeft relevante inzichten in de context van de leerlingen en hun onderwijsbehoeften. Sommige verslagen vermelden dat ondersteuners of externe zorgpartners actief worden ingeschakeld om de beeldvorming te voeden en op die basis de onderwijsbehoeften van leerlingen te bepalen.

Enkele verslagen vermelden dat kinderen nog meer zouden kunnen betrokken worden bij de beeldvorming, om zo een beter zicht te krijgen op wat het kind nodig heeft en welke begeleiding het best bij het kind zou passen. Scholen die sterk zijn in het opvolgen van de effecten van de begeleiding doen dit gezamenlijk, gecoördineerd. Ze onderscheiden zich ook door het feit dat ze doeltreffende maatregelen schoolbreed en duurzaam weten te implementeren en daarover transparant communiceren met het schoolteam.

In één school (1%) overstijgt de kwaliteit van de begeleiding volgens het zorgcontinuüm de verwachting. De beeldvorming en de opvolging van de effecten van de begeleiding verlopen er systematisch en cyclisch. Het team monitort de beeldvorming permanent, waardoor het beeld dat ze van de leerlingen hebben actueel blijft. De basiszorg en de verhoogde zorg zijn er beiden sterk uitgebouwd, waarbij vele maatregelen uit de verhoogde zorg indalen in de brede basiszorg waar dit zinvol is. De zorgcoördinator zorgt voor een duidelijke taakverdeling en afstemming tussen alle actoren.





Ondersteuning van de teamleden (BP3)

Weerkerende elementen

- Heb systematisch oog voor de ondersteuningsbehoeften van leraren.
- Zet in op en faciliteer professionele dialoog, expertisedeling en praktijkgerichte coaching.

In één school (1%) scoort de ondersteuning van de teamleden beneden de verwachting. Deze school heeft onvoldoende zicht op de ondersteuningsbehoeften van de teamleden op het vlak van begeleiding. Leraren worden er onvoldoende ondersteund om hun onderwijsleerpraktijk en begeleiding af te stemmen op de noden van alle leerlingen, waardoor deze afhankelijk zijn van betaalde externe hulp. De school slaagt er kortom onvoldoende in om ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten te bepalen die de onderwijsleerpraktijk en de begeleiding versterken.

De 27 scholen waar de ondersteuning van de teamleden de verwachting benadert (33%), hebben een beperkt zicht op de ondersteuningsbehoeften van de teamleden op het vlak van begeleiding. Ze hebben nog geen systematisch zicht op de ondersteuningsbehoeften (via bijvoorbeeld bevestigingen, klasbezoeken of een registratie van de noden op lerarenniveau bij een zorgvraag) en maken daarvoor ook weinig gebruik van beschikbare informatiebronnen (zoals bijvoorbeeld data over kansarmoede, zittenblijven, leerlingen die gebruik maken van externe hulp ...). In deze scholen is de aanpak vaak louter gestuurd door vragen van individuele leraren.

Deze schoolteams laten kansen liggen om gericht ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten te bepalen die de onderwijsleerpraktijk en de begeleiding versterken. Professionaliseringsactiviteiten hebben er te weinig impact tot op de klasvloer of deze impact is sterk leraarafhankelijk. Meer inzet op professionele dialoog, expertisedeling en praktijkgerichte coaching is er aangewezen. We zien verbanden met het schoolbeleid: duidelijke afspraken over de leerlingenbegeleiding en een goede samenwerking ondersteunen een lerende cultuur.

In de 51 scholen die tegemoetkomen aan de verwachting (63%), heeft het schoolteam over het algemeen voldoende zicht op de ondersteuningsbehoeften van de teamleden op het vlak van begeleiding, hoewel een aantal scholen hier nog een concreter beeld van kan verwerven. Op basis van de vastgestelde behoeften bepalen deze schoolteams ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten die de onderwijsleerpraktijk en de begeleiding versterken. Vele scholen gieten professionaliseringsinitiatieven in planmatige trajecten, investeren in expertisedeling en praktijkgerichte coaching en maken daar structureel ruimte voor; ze vormen kortom professionele leergemeenschappen. Voor bijkomende expertise en ondersteuning werken deze scholen veelal geregeld samen met diverse externe partners (scholengemeenschap, CLB ...). In een aantal scholen zijn er echter nog groeikansen op deze vlakken en kan er bijvoorbeeld nog meer aandacht zijn voor praktijkcoaching voor de bredere groep leraren of expertiseontwikkeling rond bepaalde aspecten zoals taalontwikkelen onderwijs of verhoogde zorg ...

In twee scholen (2%) overstijgt de kwaliteit van de ondersteuning van de teamleden de verwachting. Deze scholen worden gekenmerkt door een leercultuur met veel ruimte voor expertisedeling en onderlinge steun.

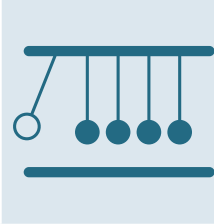


Het schoolteam heeft zicht op de ondersteuningsbehoeften van de teamleden op het vlak van begeleiding. Het schoolteam wendt de analyse van de ondersteuningsbehoeften doelgericht aan om de ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten te bepalen die de onderwijsleerpraktijk en de begeleiding versterken. De specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen en wat zij nodig hebben om te kunnen participeren aan onderwijs, worden aangegrepen om schoolbreed in praktijkgerichte coaching te voorzien. De ondersteuning van de teamleden en de expertisedeling tussen de teamleden op het vlak van begeleiding zijn voorbeelden van goede praktijk.

3.4.2 De onderwijsleerpraktijk

Tijdens het schooljaar 2022-2023 voerde de onderwijsinspectie 624 onderzoeken uit van de onderwijsleerpraktijk in het basisonderwijs: 208 onderzoeken in de kleuterafdeling en 416 onderzoeken in de lagere afdeling. In de lagere afdeling bekijkt de onderwijsinspectie voor dit onderzoek een selectie van leergebieden. In de kleuterafdeling gebeurt dit onderzoek op een geïntegreerde wijze, over de leergebieden heen. Een doorlichtingsteam gebruikt zowel voor de kleuter- als de lagere afdeling - voor deze laatste per leergebied - acht ontwikkelingschalen.

	Afstemming op het gevalideerd doelenkader (O1) De leraren bieden de doelen van het gevalideerd doelenkader evenwichtig en nagenoeg volledig aan om een brede en harmonische vorming te realiseren. Ze zorgen voor samenhang tussen de aangeboden doelen.
	Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2) 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 binnen de brede basiszorg en de verhoogde zorg. De leraren volgen de effecten van de begeleiding op en sturen bij waar nodig.
	Positief en inclusief leef- en leerklimaat (O3) De leraren creëren een positief en stimulerend leef- en leerklimaat waarin alle kleuters en leerlingen zich goed voelen. Ze gaan positief om met de diversiteit van de groep kleuters en leerlingen.
	Leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak (O4) De leraren ondersteunen het leren en ontwikkelen. De aanpak is geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkellend. De leraren besteden aandacht aan metacognitieve vaardigheden. Ze maximaliseren de tijd om te leren en te ontwikkelen.
	Effectieve feedback (O5) 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.
	Materiële leef- en leeromgeving (O6) 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 /onderwijsbehoeften van alle kleuters en leerlingen. De leraren zetten de beschikbare uitrusting efficiënt in. Het fysiek comfort ondersteunt het leren en onderwijzen.
	Kleuter- en leerlingevaluatie (O7) 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.

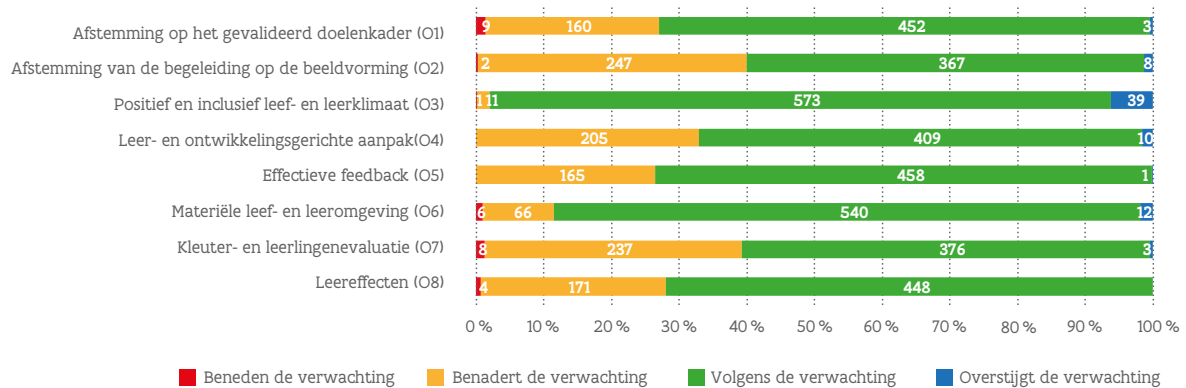


Leereffecten (O8)

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

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

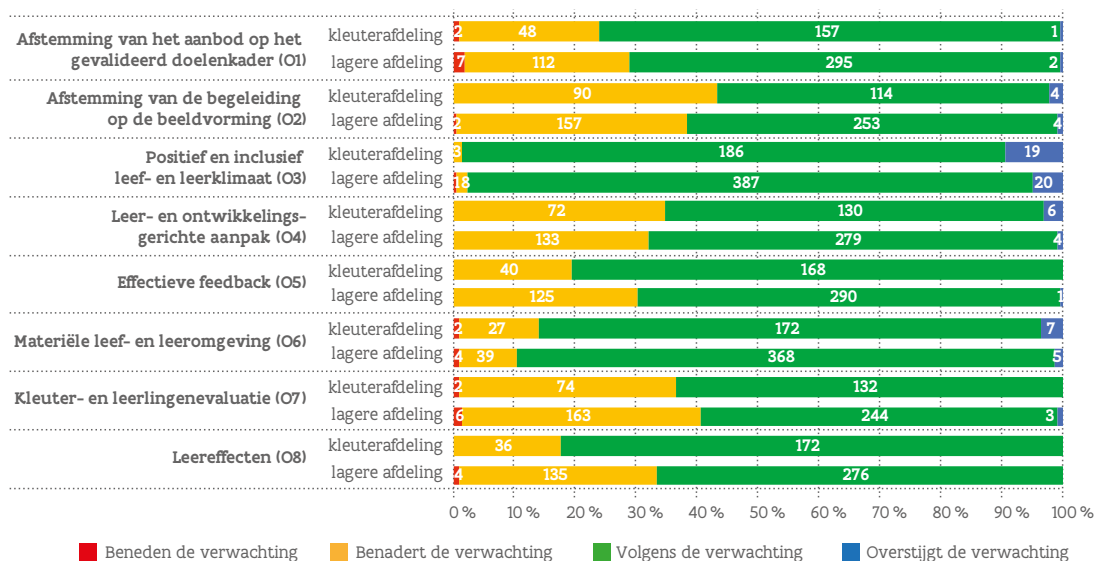
Figuur 17: Ontwikkelingsschalen onderwijsleerpraktijk kleuter- en lager onderwijs met omschrijving 'volgens verwachting' (2022-2023). Er worden afzonderlijke ontwikkelingsschalen vanaf het schooljaar 2022-2023 gehanteerd voor kleuter- en lager onderwijs, maar de verschillen in de schaalteksten zijn beperkt.



Figuur 18: Onderwijsleerpraktijk in het gewoon basisonderwijs (2022-2023).

Uit de onderzoeken blijkt dat scholen over het algemeen een *positief en inclusief leef- en leerklimaat* realiseren (98%) en dat de *materiële leef- en leeromgeving* meestal voldoet (88%). De *effectieve feedback*, de *afstemming op het gevalideerd doelenkader* en de *leereffecten* komen tegemoet aan de verwachting in meer dan zeven op tien onderzoeken (74%, 73% en 72%), de *leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak* in net iets minder dan zeven op tien onderzoeken (67%). De *kleuter- en leerlingevaluatie* en de *afstemming van de begeleiding op de beeldvorming* komen in zes op tien van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting (61% en 60%).

We stellen slechts beperkte verschillen vast tussen de resultaten voor de lagere afdeling en de kleuterafdeling. Op vlak van *leereffecten* (67% versus 83% volgens verwachting) en de *effectieve feedback* (70% versus 81% volgens verwachting) zijn de verschillen het grootst.

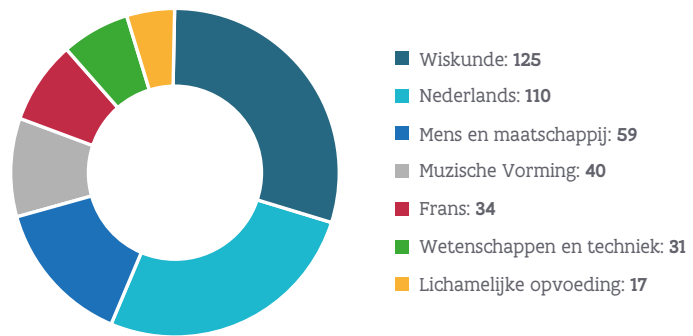


Figuur 19: Onderwijsleerpraktijk in de kleuter- en de lagere afdeling (2022-2023).

1 DOORLICHTINGEN 2022-2023

RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS








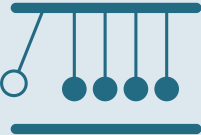
De onderwijsinspectie kan de onderwijsleerpraktijk in de lagere afdeling aan de hand van zeven leergebieden onderzoeken. In het schooljaar 2022-2023 koos de school eerst een leergebied en de onderwijsinspectie vervolgens een tweede waarbij ze ervoor zorgde dat Nederlands of wiskunde steeds in de doorlichtingsfocus stond.



Figuur 20: Onderzochte leergebieden in de lagere afdeling (2022-2023).

In het schema hiernaast brengen we de belangrijkste vaststellingen per ontwikkelingsschaal voor de leergebieden in de lagere afdeling. We rapporteren over de onderzoeken wiskunde (n = 125), Nederlands (n = 110), mens en maatschappij (n = 59), muzische vorming (n = 40), Frans (n = 34), wetenschappen en techniek (n = 31) en lichamelijke opvoeding (n = 17).

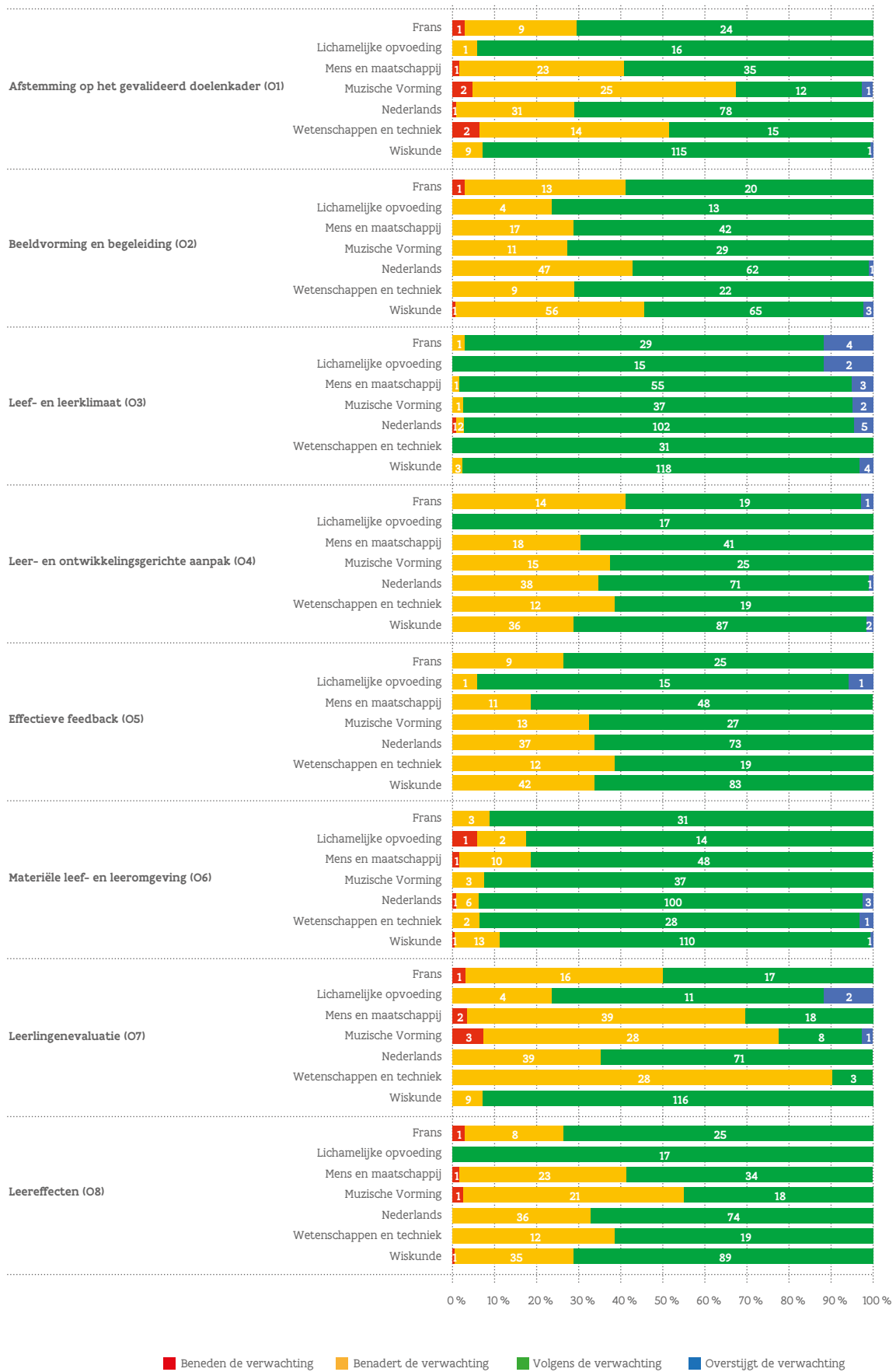


	<p>Afstemming op het gevalideerd doelenkader (O1)</p> <p>Voor muzische vorming komt de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader slechts in 33% van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting, voor wetenschappen en techniek in 48% van de onderzoeken en voor mens- en maatschappij in 59% van de onderzoeken. Voor Nederlands, wiskunde en lichamelijke opvoeding komt de afstemming op het gevalideerd doelenkader in 71%, 93% en 94 % van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting.</p>
	<p>Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)</p> <p>De afstemming van de begeleiding op de beeldvorming komt slechts tegemoet aan de verwachting in 54% van de onderzoeken wiskunde, in 57 % van de onderzoeken Nederlands en in 59% van de onderzoeken Frans. Voor wetenschappen en techniek (71%), mens en maatschappij (71%), muzische vorming (73%) en lichamelijke opvoeding (76%) zijn de resultaten positiever.</p>
	<p>Positief en inclusief leef- en leerklimaat (O3)</p> <p>Het leef- en leerklimaat beantwoordt voor alle leergebieden zo goed als altijd aan de verwachting (97 tot 100%).</p>
	<p>Leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak (O4)</p> <p>De leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak is kwaliteitsvol in zes tot zeven op tien van de onderzoeken Frans (59%), wetenschappen en techniek (61%), muzische vorming (63%), Nederlands (65%), mens en maatschappij (69%) en wiskunde (71%). In alle onderzoeken lichamelijke opvoeding voldoet ze aan de verwachting.</p>
	<p>Effectieve feedback (O5)</p> <p>Ook zes tot zeven op tien onderzoeken wetenschappen en techniek (61%), Nederlands (66%), wiskunde (66%), muzische vorming (68%) komen tegemoet aan de verwachting op vlak van effectieve feedback. Voor Frans voldoet 74% van de onderzoeken op vlak van effectieve feedback, voor mens en maatschappij 81% en voor lichamelijke opvoeding 100%.</p>
	<p>Materiële leef- en leeromgeving (O6)</p> <p>De materiële leef- en leeromgeving levert voor de meeste leergebieden meer dan negen op tien inschalingen volgens of overstijgt de verwachting op. Voor mens en maatschappij en lichamelijke opvoeding blijft het bij 81% en 82% positieve inschalingen.</p>
	<p>Kleuter- en leerlingevaluatie (O7)</p> <p>Voor de leerlingevaluatie is er nog werk aan de winkel voor wetenschappen en techniek dat slechts in 10% van de onderzoeken aan de verwachting beantwoordt. Ook voor muzische vorming en mens en maatschappij is dat het geval met 23% en 31% van de onderzoeken die volgens de verwachting scoren. Voor Frans verloopt de evaluatie kwaliteitsvol in de helft van de onderzoeken. Wat het leergebied Nederlands betreft beantwoordt de evaluatiepraktijk in 65% van de onderzoeken aan de verwachting, voor lichamelijke opvoeding in 76%. Wiskunde komt in 93% van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting op vlak van leerlingevaluatie.</p>
	<p>Leereffecten (O8)</p> <p>De leereffecten komen tegemoet aan de verwachting in 45% van de onderzoeken muzische vorming, in 59% van de onderzoeken mens en maatschappij en in 61% van de onderzoeken wetenschappen en techniek. Voor lichamelijke opvoeding (100%) zijn de resultaten uitgesproken positief. Voor Nederlands (67%), wiskunde (71%) en Frans (74%) komen de leereffecten in ongeveer zeven op tien onderzoeken tegemoet aan de verwachting.</p>

Figuur 21: Belangrijkste vaststellingen per ontwikkelingsschaal voor de leergebieden in de lagere afdeling (2022-2023).

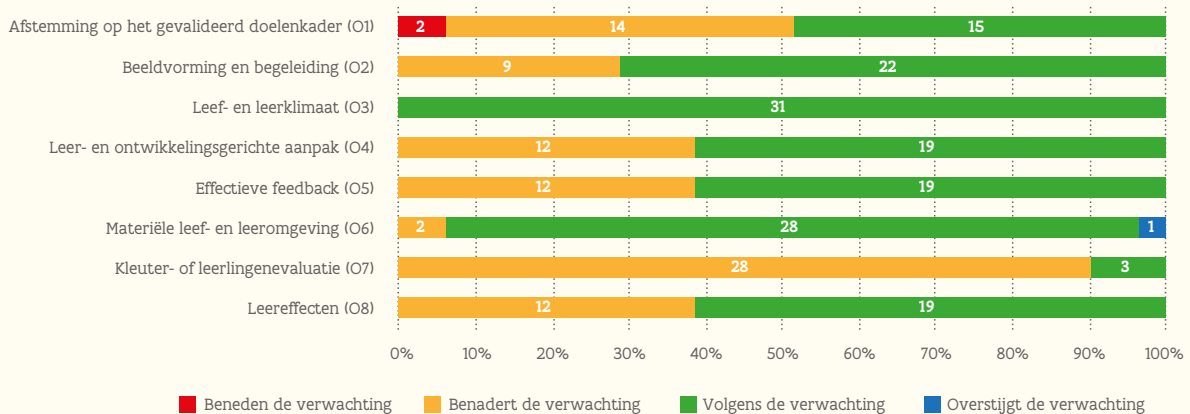
1 DOORLICHTINGEN 2022-2023

RESULTATEN GEWOON BASISONDERWIJS



Figuur 22: Inschalingen per ontwikkelingsschaal voor de leergebieden in de lagere afdeling (2022-2023).

Focus op wetenschappen en techniek in de lagere afdeling



Figuur 23: Inschalingen per ontwikkelingschaal voor wetenschappen en techniek in de lagere afdeling (2022-2023).



Afstemming op het gevalideerd doelenkader (O1)

Weerkerende elementen

- Neem het gevalideerd doelenkader als vertrekpunt bij de vormgeving van het aanbod.
- Besteed voldoende aandacht aan de onderzoeks- en ontwerpvaardigheden.
- Bewaak de verticale samenhang van het aanbod over de leerjaren heen.

In twee van de 31 onderzoeken wetenschappen en techniek (6%) is de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader beneden de verwachting. De aangeboden doelen zijn onvoldoende afgestemd op het gevalideerd doelenkader. De leraren bieden de doelen onvolledig en onevenwichtig aan.

In veertien van de 31 onderzoeken (45%) benadert de afstemming op het gevalideerd doelenkader de verwachting. Het gevalideerd doelenkader vormt er nog weinig het vertrekpunt om het aanbod vorm te geven. De volledigheid en het evenwicht van het aanbod worden door deze schoolteams nog beperkt bewaakt. Dit komt voor in scholen die een onderwijsleerpakket (of onderdelen ervan) gebruiken, in scholen die zelf materialen ontwikkelen en in scholen die beide combineren. De leraren laten kansen liggen om overlap en hiaten in het aanbod voor natuur en techniek in kaart te brengen. Hierdoor krijgen verschillende doelen uit het gevalideerd doelenkader meer of minder aandacht dan verwacht. Zo komen bijvoorbeeld onderzoeks- of ontwerpvaardigheden nog weinig aan bod. De verticale samenhang in de opbouw van kennis, vaardigheden, attitudes en strategieën doorheen het schooljaar of over de schooljaren heen kan beter in deze scholen.

In vijftien van de 31 onderzoeken wetenschappen en techniek (48%) bieden de leraren de doelen van het gevalideerd doelenkader evenwichtig en nagenoeg volledig aan om een brede en harmonische vorming te realiseren. Deze schoolteams bewaken de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader. Ze maken daarbij veelal kritisch gebruik van een onderwijsleerpakket dat ze doelgericht aanvullen met schooleigen materialen. Sommige schoolteams maken geen gebruik van een onderwijsleerpakket en ontwikkelen volledig zelf leerlijnen, maar dit kwam minder frequent voor in de onderzoeken. In de scholen die aan de verwachting tegemoetkomen, is het aanbod regelmatig voorwerp van gesprek en worden inzichten en didactische materialen verspreid, bijvoorbeeld via een schoolbrede STEM-werkgroep. Het veelal thematische aanbod zorgt voor horizontale samenhang tussen de aangeboden doelen. In een aantal gevallen is ook in deze scholen de verticale samenhang echter nog een groeikans.



Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)

Weerkerende elementen

- Zorg voor een voldoende brede en verfijnde beeldvorming voor wetenschappen en techniek (inbegrepen het technisch proces en de onderzoeksvaardigheden).
- Kies werk- en groeperingsvormen die inspelen op de interesses, talenten en behoeften van de leerlingen en leerlingen de kans geven te leren van elkaar.

In negen van de 31 onderzoeken wetenschappen en techniek (29%) benadert de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming de verwachting. De beeldvorming voor wetenschappen en techniek is er vaak nog onvolledig of beperkt. De leraren benutten de beeldvorming nog niet genoeg om hun aanbod en de begeleiding voor wetenschappen en techniek vorm te geven en stemmen hierover weinig onderling af. Zo wordt er bijvoorbeeld vermeld dat de leraren nog weinig inspelen op de belangstelling, sterktes en noden van leerlingen in de onderwijsleerpraktijk en bijvoorbeeld slechts in beperkte mate doelgerichte differentiatie inbouwen. De opvolging van de effecten en de eventuele bijsturing van de begeleiding vormen een werkpunt in deze scholen.

In 22 van de 31 onderzoeken (71%) is de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming volgens verwachting voor wetenschappen en techniek. In sommige scholen wordt de brede beeldvorming op basis van onder meer overgangsgesprekken en observatie- en evaluatiegegevens als een sterkte benoemd, maar nog niet alle schoolteams zijn even vaardig om zich een beeld te vormen over de interesses, sterktes en behoeften van de leerlingen voor de diverse aspecten van wetenschappen en techniek. Met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum baseren de leraren op de beeldvorming over het algemeen haalbare en uitdagende doelen en een begeleiding binnen de brede basiszorg en de verhoogde zorg, hoewel er soms nog aandachtspunten zijn op dit vlak. Doelgericht gekozen werk- en groeperingsvormen die inspelen op de interesses en behoeften van leerlingen en die leerlingen de kans geven te leren van elkaar dragen hiertoe bij. De leraren volgen over het algemeen de effecten van de begeleiding op en sturen bij waar nodig, al zijn er in een aantal scholen nog aandachtspunten op dit vlak.



Leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak (O4)

Weerkerende elementen

- Geef het onderzoekend en ontwerpend leren doelgericht vorm.
- Besteed aandacht aan taalontwikkeld onderwijs met gerichte opbouw van school-, instructie- en themataal.
- Stimuleer het probleemoplossend vermogen en de zelfsturing van leerlingen.

In twaalf onderzoeken benadert de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak voor wetenschappen en techniek de verwachting (39%). Meermaals voorkomende werkpunten zijn het ontwerpend en onderzoekend leren. Zo laten leraren leerlingen nog weinig vertrekken vanuit een persoonlijke hypothese op basis van een centrale leervraag. Daardoor zijn er gemiste kansen om doelgericht met de leerlingen terug te kijken op hun technisch ontwerp of op hun onderzoeksproces. Leraren kunnen de verschillende stappen van het onderzoeksproces en het technisch ontwerp vaak nog herkenbaarder opnemen in het onderwijsleerproces. De leraren kunnen hun onderwijsleerpraktijk ook nog versterken door te onderzoeken welke inhouden zich eerder lenen voor ontwerpend (bv. een technisch systeem maken) of onderzoekend leren (bv. een experiment uitvoeren) en vervolgens hun activiteiten daaraan aan te passen. Het wetenschaps- en techniekonderwijs kan in sommige scholen nog meer taalontwikkeld vormgegeven worden: gerichte aandacht voor school-, instructie- of themataal ontbreekt er. Ook de inzet op de metacognitieve vaardigheden is in vele scholen een verbeterpunt: het probleemoplossend vermogen en de zelfsturing van leerlingen kunnen er meer gestimuleerd worden tijdens de lessen wetenschappen en techniek. Andere daarmee samenhangende werkpunten die soms vermeld worden vormen het vooraf op een voor de leerlingen begrijpbare manier expliciteren van de leerdoelen en de succescriteria, het geven van authentieke opdrachten in betekenisvolle contexten, het aansluiten bij de voorkennis van de leerlingen en het versterken van de horizontale samenhang. De leertijd voor wetenschappen en techniek kan in deze scholen soms ook nog verhogen.

In negentien van de 31 onderzoeken komt de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak voor wetenschappen en techniek tegemoet aan de verwachting (61%). De aanpak is over het algemeen geleidelijk, activerend en betekenisvol. Een veelal thematische, projectmatige en soms leeftijdoverschrijdende aanpak die vaak ook natuurexploratie en extra-murosacti-

viteiten omvat, maakt het mogelijk om samenhangende, betekenisvolle inhoud aan te bieden in realistische contexten. Een divers aanbod aan activerende werk- en groeperingsvormen biedt leerlingen kansen tot interactie en het verwoorden van hun denkprocessen. Het vormgeven van het onderzoekend en ontwerpend leren vanuit een gezamenlijke visie vormt ook in deze scholen vaak nog een aandachtspunt. Ook een systematische aandacht voor taalontwikkeling, in samenhang met het begrijpend leesonderwijs, de woordenschatopbouw en met de nodige (visuele) ondersteuning, is wisselend aanwezig. De leraren besteden in groeiende mate aandacht aan metacognitieve vaardigheden, wat een goede zaak is gezien het belang hiervan voor het onderzoekend en ontwerpend leren.



Effectieve feedback (O5)

Weerkerende elementen

- Vertrek vanuit de doelen en de volgende stappen in het leerproces bij het geven van feedback.
- Richt de feedback op de zelfregulatie.

In twaalf onderzoeken benadert de kwaliteit van de feedback voor het leergebied wetenschappen en techniek de verwachting (39%). De leraren geven voornamelijk productgerichte feedback, die gedeeltelijk duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend is en die past binnen een klimaat van veiligheid en vertrouwen. De feedback is meestal gericht op de voorbije stappen in het leerproces. De leraren laten kansen liggen om de leerlingen feedback te geven op het niveau van de zelfregulatie. Doelen en succescriteria vooropstellen en er achteraf op terugkomen gebeurt eerder occasioneel (feedup). Ook reflecteren op de volgende stappen in het leerproces (feedforward) is nog een werkpunt. Een gezamenlijke kritische teamreflectie over de effectiviteit van feedback kan de kwaliteit van het leren verhogen.

In negentien onderzoeken komt de kwaliteit van de feedback tegemoet aan de verwachting (61%). De meeste leraren geven geregeld effectieve feedback met het oog op de vooruitgang van de leerlingen in het leer- en ontwikkelingsproces. Daarbij vertrekken ze veelal van de leerervaringen van de leerlingen en in groeiende mate vanuit de leerdoelen en succescriteria. De feedback is veelal 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 ruimte voor dialoog en reflectie tijdens en na wetenschappelijke of technische activiteiten valt positief op in sommige scholen. Ook in deze scholen zijn er vaak nog leraargebonden verschillen in de kwaliteit van de feedback en kan een korte gezamenlijke verkenning van de principes van het geven van effectieve feedback een 'quick win' opleveren.



Materiële leef- en leeromgeving (O6)


Weerkerende elementen

- Zet leermiddelen doelgericht en klasoverschrijdend in.
- Integreer ICT in het onderwijsleerproces voor wetenschappen en techniek.

In twee scholen (6%) benadert de materiële leef- en leeromgeving de verwachting. De leraren beschikken over beperkte leermiddelen en infrastructuur om de doelen van het gevalideerd doelenkader voor wetenschappen en techniek te bereiken. De leermiddelen en de infrastructuur zijn veelal veilig en zijn beperkt aangepast aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De leraren laten kansen liggen om de beschikbare uitrusting efficiënt in te zetten voor wetenschappen en techniek. Het fysiek comfort ondersteunt het leren en onderwijzen, maar is beperkt stimulerend.

In 28 scholen (90%) komt de materiële leef- en leeromgeving tegemoet aan de verwachting. De leraren beschikken er over het algemeen over de leermiddelen en de infrastructuur om de doelen van het gevalideerd doelenkader te bereiken. De leermiddelen en de infrastructuur zijn over het algemeen actueel, veilig en aangepast aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. De leraren zetten de beschikbare uitrusting meestal efficiënt in. Soms kunnen schoolteams het aanwezige materiaal nog doelgerichter en meer klasoverschrijdend inzetten en nog meer zicht krijgen op eventueel ontbrekende leermiddelen. In sommige scholen kan men ICT-middelen nog doelgerichter inschakelen om de eindtermen te realiseren, in andere scholen is dit zeer uitgesproken het geval.

In één school (3%) is de materiële leef- en leeromgeving een voorbeeld van goede praktijk.



De leraren beschikken over de leermiddelen en de infrastructuur om de doelen van het gevalideerd doelenkader te bereiken. Zo faciliteert de rijkdom van de buiteninfrastructuur een explorerende aanpak voor natuur en vergemakkelijkt de techniekoffers een experimenterende aanpak. De leermiddelen en de infrastructuur zijn actueel, veilig en aangepast aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. De leraren zetten de beschikbare uitrusting efficiënt in. De leraren beschikken over voldoende digitale middelen en zetten deze systematisch in tijdens het onderwijsleerproces. Het fysiek comfort ondersteunt het leren en onderwijzen.



Leerlingenevaluatie (O7)

Weerkerende elementen

- Besteed evenwichtig aandacht aan de evaluatie van kennis, vaardigheden en attitudes.
- Gebruik duidelijke beoordelingscriteria voor het ontwerp en onderzoekend leren.
- Betrek de leerlingen via bijvoorbeeld zelf- en peerevaluatie.

In 28 oftewel 90% van de onderzoeken komt de evaluatie voor wetenschappen en techniek nog niet tegemoet aan de verwachting. De leraren laten nog kansen liggen om de observatie en evaluatie in te bedden in het onderwijsleerproces en om te komen tot een transparante, betrouwbare, faire en brede evaluatie. De evaluatie is er vooral gericht op kennis en weinig op de vaardigheden en attitudes en bestrijkt niet steeds alle (deel)domeinen. Het vormt een werkpunt om de evaluatie van het onderzoekend leren en het technisch ontwerpen aan de hand van objectieve observatie- en beoordelingscriteria te stroomlijnen. De mate waarin leerlingen betrokken worden bij de evaluatie verschilt.

In slechts drie onderzoeken (10%) komt de leerlingenevaluatie tegemoet aan de verwachting. De observatie en evaluatie sporen in deze scholen met het gevalideerd doelenkader en met het aanbod. Naast kennis worden in deze scholen ook de vaardigheden expliciet geëvalueerd. De observatie en evaluatie zijn geïntegreerd in het onderwijsleerproces, transparant, betrouwbaar, fair en breed. Leerlingen worden betrokken via peer- en zelfevaluatie, kindgesprekken, talentenkaarten ... Voor één van de scholen wordt vermeld dat leraren in gesprek gaan met de leerlingen over de bij techniekactiviteiten gebruikte beoordelingscriteria om zo de betrokkenheid bij de evaluatie te verhogen.

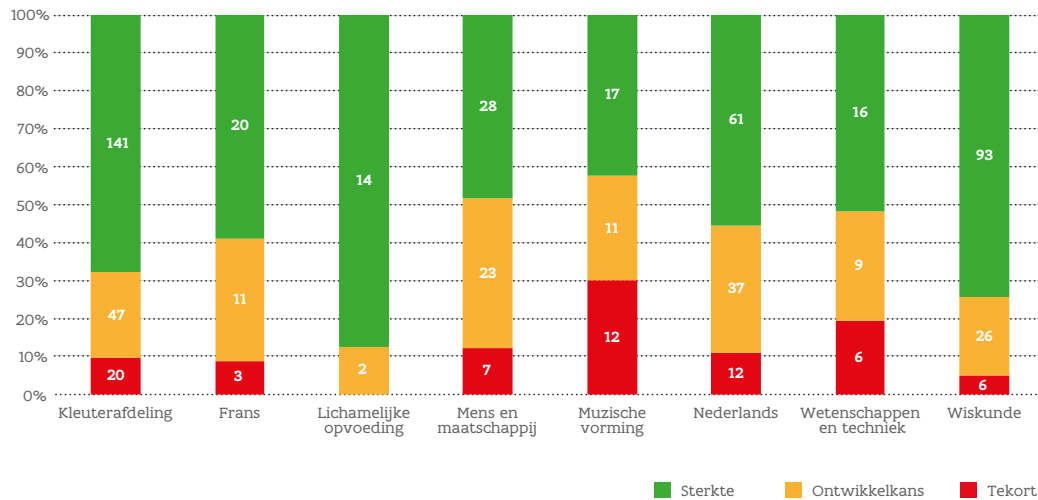


Leereffecten (O8)

In twaalf onderzoeken komen de leereffecten voor wetenschappen en techniek nog niet tegemoet aan de verwachting (39%). De leerprestaties bieden er gedeeltelijke garanties dat de leerlingen de doelen van het gevalideerd doelenkader bereiken. Een versterkt aanbod en een onderbouwde evaluatiepraktijk voor wetenschappen en techniek kunnen de leereffecten op leerling-, klas- en schoolniveau verhogen.

In negentien onderzoeken zijn de leereffecten voor wetenschappen en techniek volgens de verwachting (61%). De leerprestaties (onder meer op basis van de koepelige gevalideerde toetsen en de schooleigen evaluatie- en observatiegegevens) tonen aan dat (de overgrote meerderheid van) de leerlingen minstens de doelen van het gevalideerd doelenkader bereiken.

3.4.3 Sterktes, ontwikkelkansen en tekorten voor de onderwijsleerpraktijk

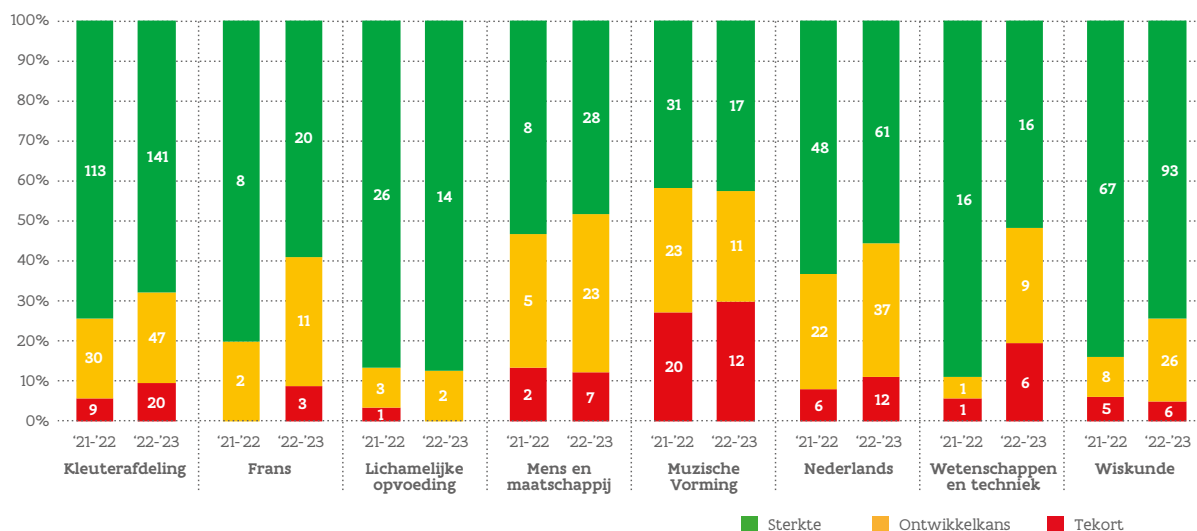


Figuur 24: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de kleuterafdeling en de onderzochte leergebieden in de lagere afdeling van het gewoon basisonderwijs (2022-2023).

Lichamelijke opvoeding vormt in 88% van de zestien onderzoeken een sterkte, wiskunde in 74% van de 125 onderzoeken. Ook 68% van de 208 onderzoeken in de kleuterafdeling leiden tot de formulering van een sterkte. Frans vormt een sterkte in 59% van de 34 onderzoeken. Nederlands is dat in slechts 55% van de 110 onderzoeken, wetenschappen en techniek in 52% van de 31 onderzoeken, mens en maatschappij in 48% van de 58 onderzoeken en muzische vorming in 43% van de onderzoeken.

De meeste tekorten zien we dan ook bij muzische vorming (30%). Bij wetenschappen en techniek leidden 19% van de onderzoeken tot een tekort. Verder schommelen de tekorten tussen de 12 en 5% behalve voor lichamelijke opvoeding, waarvoor er zich geen tekorten voordeden.

Flink wat onderzoeken leidden tot het formuleren van ontwikkelkansen. Dit aandeel situeert zich voor de meeste leergebieden tussen de 21% en de 34% met een uitschieter naar boven voor mens en maatschappij (40%), en naar beneden voor lichamelijke opvoeding (13%).



Figuur 25: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de kleuterafdeling en de onderzochte leergebieden in de lagere afdeling van het gewoon basisonderwijs (2021-2022 en 2022-2023).

Vergeleken met het schooljaar 2021-2022 doen er zich in het schooljaar 2022-2023 net iets meer tekorten en ontwikkelkansen voor in de kleuterafdeling en voor de leergebieden Nederlands en wiskunde (in de lagere afdeling). Voor wetenschappen en techniek en Frans zien we ook een hoger aantal tekorten en ontwikkelkansen in 2022-2023, maar voor deze leergebieden waren de steekproeven in 2021-2022 zeer beperkt.

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.

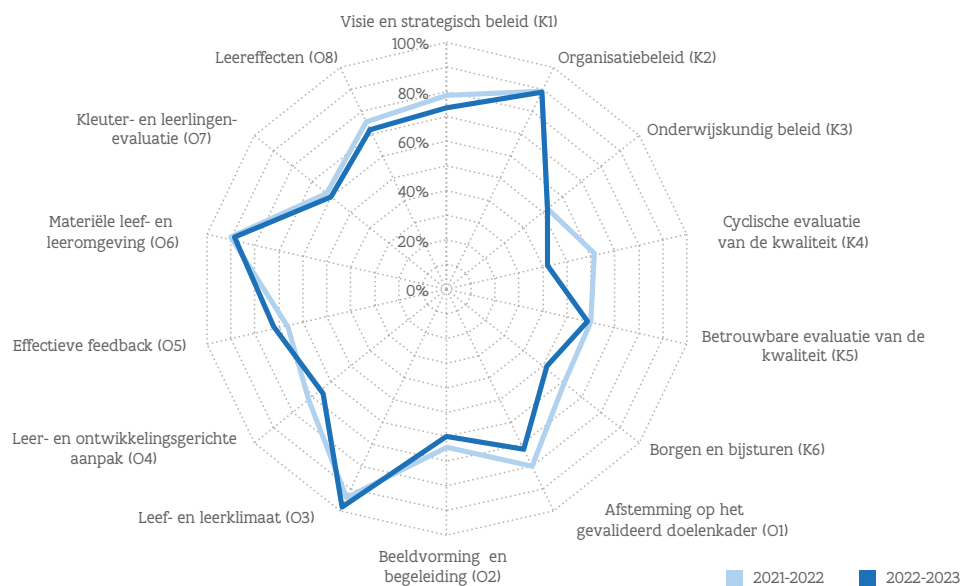
	Uitdaging	Kans	Kracht
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> Cyclische evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> Visie en strategisch beleid Onderwijskundig beleid Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit Borgen en bijsturen 	<ul style="list-style-type: none"> Organisatiebeleid
Leerlingenbegeleiding		<ul style="list-style-type: none"> Begeleiding volgens het zorgcontinuüm Ondersteuning van de team 	<ul style="list-style-type: none"> Positieve en inclusieve cultuur Interne samenwerking Externe samenwerking
Onderwijsleerpraktijk		<ul style="list-style-type: none"> Afstemming op het gevalideerd doelenkader Beeldvorming en begeleiding Leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak Effectieve feedback Kleuter- en leerlingenevaluatie Leereffecten 	<ul style="list-style-type: none"> Leer- en leefklimaat Materiële leef- en leeromgeving

Figuur 26: Kwaliteitsprofiel van het gewoon basisonderwijs (op basis van de doorlichtingen 2022-2023).

In de in het schooljaar 2022-2023 doorgelichte basisscholen stelt er zich op beleidsniveau een uitdaging voor de cyclische evaluatie van de kwaliteit. Kansen zijn er voor de visie en het strategisch beleid, het onderwijskundig beleid, de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit en het borgen en bijsturen. Het organisatiebeleid vormt een kracht binnen het basisonderwijs.

Wat de leerlingenbegeleiding betreft zijn de positieve en inclusieve cultuur en de interne en externe samenwerking krachten. De begeleiding volgens het zorgcontinuüm en de ondersteuning van de teamleden vormen er verbeterkansen.

Voor de onderwijsleerpraktijk zijn er kansen op vlak van de afstemming op het gevalideerd doelenkader, de beeldvorming en begeleiding, de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak, effectieve feedback, de kleuter- en leerlingenevaluatie en de leereffecten. Het leer- en leefklimaat en de materiële leef- en leeromgeving vormen krachten binnen het basisonderwijs.

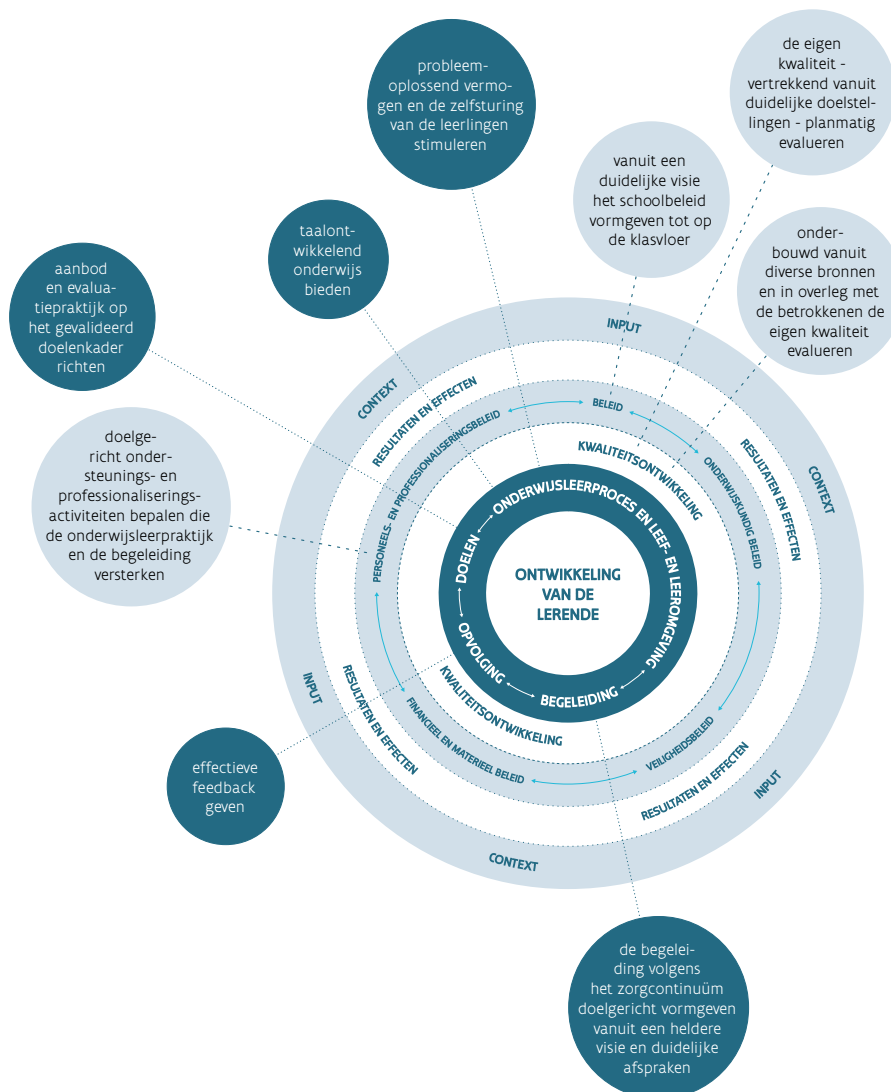


Figuur 27: Percentage inschalingen 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' voor de verschillende ontwikkelingschalen in het gewoon basisonderwijs (schooljaar 2021-2022 en 2022-2023).

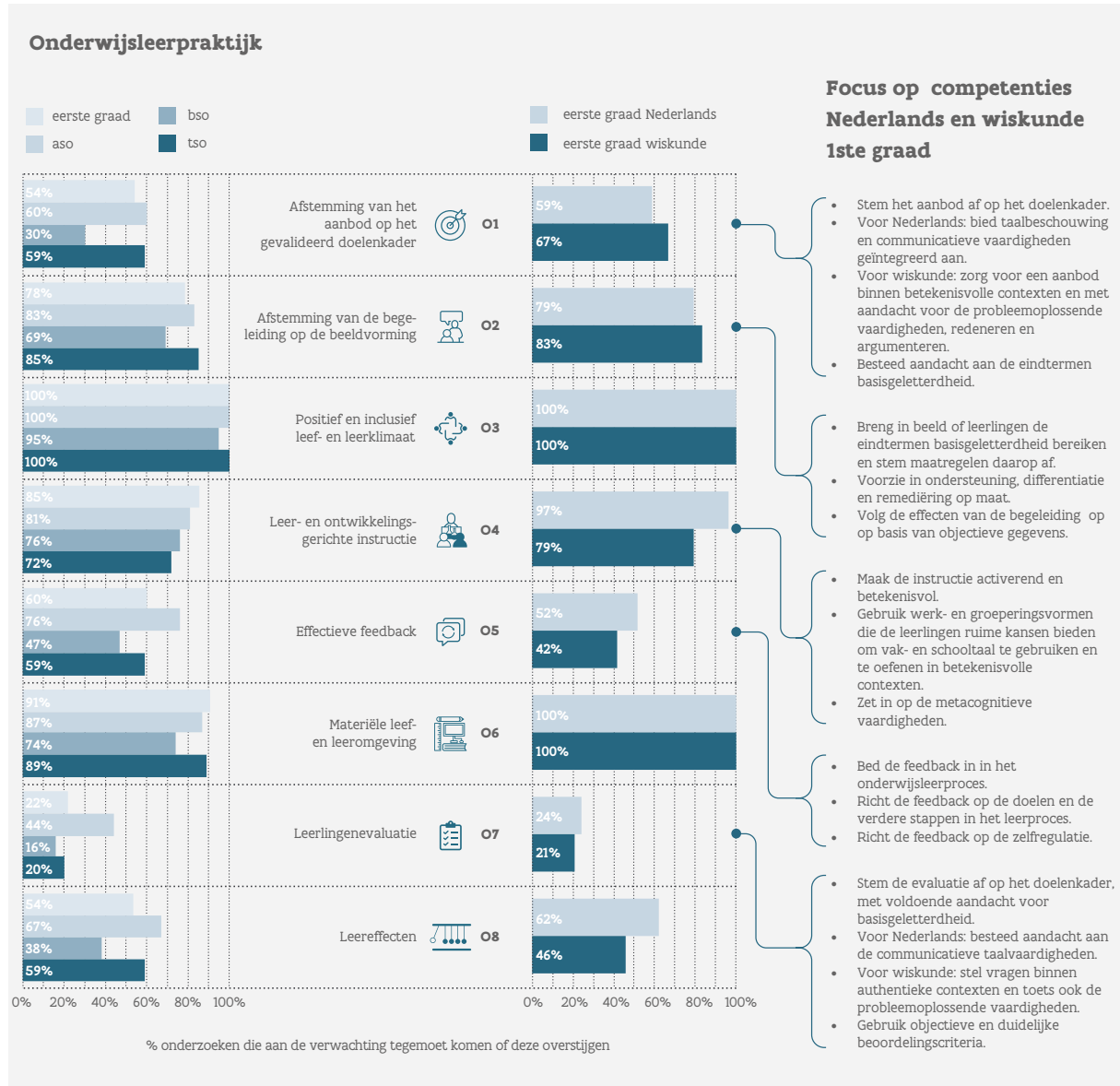
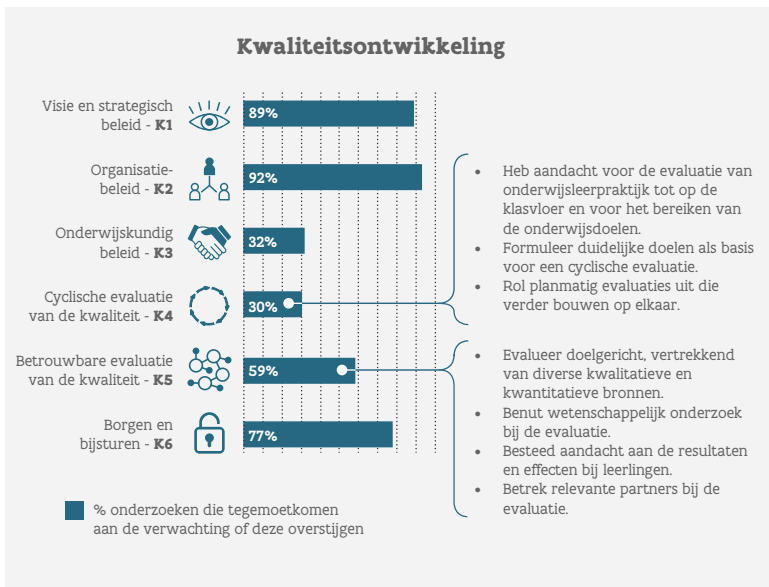
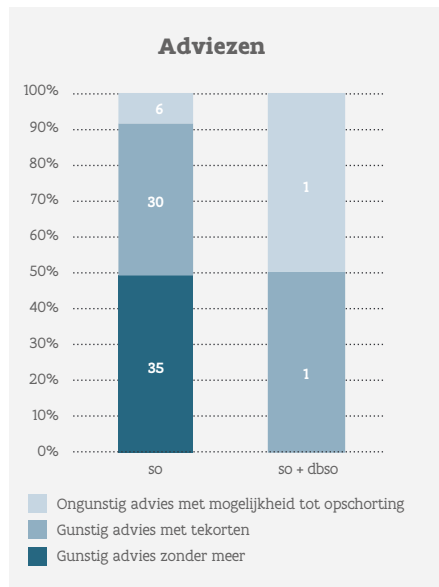
3.6 Conclusie

Vlaamse basisscholen slagen er in wisselende mate in om vanuit een duidelijke visie hun schoolbeleid vorm te geven tot op de klasvloer. De eigen kwaliteit - verder bouwend op duidelijke doelstellingen - planmatig evalueren is een uitdaging in de meerderheid van de scholen. Ook goed onderbouwd vanuit diverse bronnen en in overleg met de betrokkenen de eigen kwaliteit evalueren vormt kan nog beter in twee op vijf scholen. De begeleiding volgens het zorgcontinuüm kan in twee op vijf van de scholen nog doelgericht vorm krijgen vanuit een heldere visie en duidelijke afspraken. Verbeterpunten zijn een voldoende brede en verfijnde beeldvorming die tot stand komt in interactie met leerlingen, ouders en externe partners, een tot op de klasvloer uitgebouwde brede basiszorg en planmatige remediëringstrajecten binnen de verhoogde zorg. Vele basisscholen kunnen nog doelgericht ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten bepalen die de onderwijsleerpraktijk en de begeleiding versterken en daarbij systematischer vertrekken van de ondersteuningsbehoeften van de leraren. Als scholen professionele leergemeenschappen vormen, investeren in expertisedeling en professionele dialoog, versterkt dit de kwaliteit van de begeleiding en de onderwijsleerpraktijk.

De onderwijsleerpraktijk vertoont een wisselend beeld, waarbij de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak en de kleuter- en leerlingevaluatie toch in respectievelijk drie en vier op tien van de onderzochte leergebieden niet aan de verwachtingen tegemoetkomen die het referentiekader voor onderwijskwaliteit stelt. Schoolteams kunnen een (nog) krachtigere leeromgeving bieden en de leereffecten verhogen door hun aanbod en evaluatiepraktijk meer op de leerdoelen te richten en de invulling ervan zo leer- en ontwikkelingsgericht mogelijk aan te pakken. Taalontwikkelen, effectieve feedback geven en het probleemoplossend vermogen en de zelfsturing van de leerlingen stimuleren zijn daar hefbomen voor. Voor het leergebied wetenschappen en techniek kunnen scholen het onderzoekend en ontwerpend leren meer doelgericht vormgeven.



Resultaten gewoon secundair onderwijs 2022-2023 in een notendop



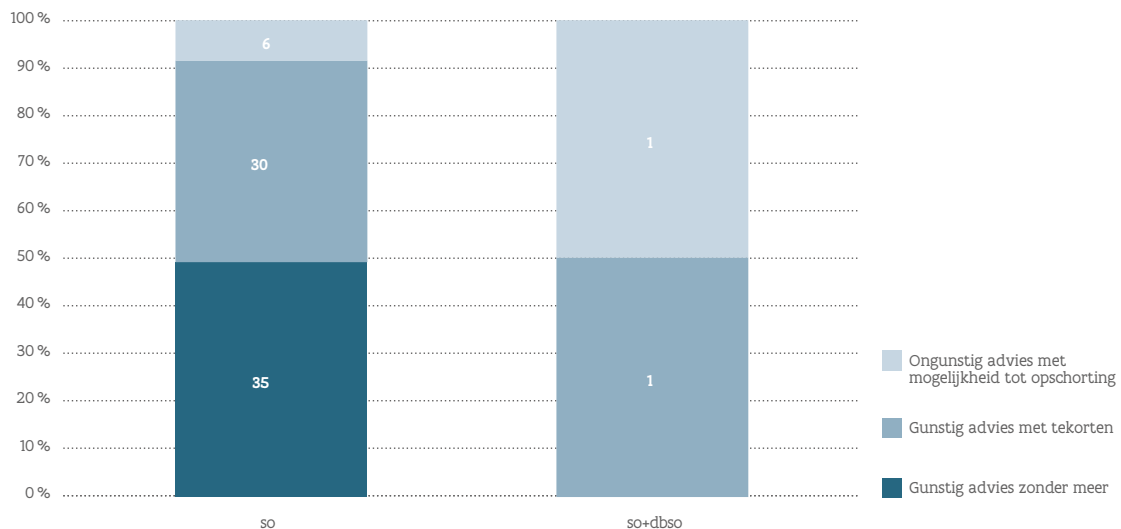
4 RESULTATEN GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS

4.1 Steekproef

In het schooljaar 2022-2023 werden 73 scholen in het gewoon secundair onderwijs (so) doorlicht. ¹¹ Twee van die scholen bieden naast voltijds secundair onderwijs ook deeltijds beroepsonderwijs (dbso) aan. In die steekproef behoren 48 scholen tot het gesubsidieerd vrij onderwijs (66%), twintig tot het gemeenschapsonderwijs (27%) en vijf tot het gesubsidieerd officieel onderwijs (7%). Die scholen zijn als volgt verspreid over de Vlaamse provincies: twintig uit West-Vlaanderen, vijftien uit Antwerpen, veertien uit Vlaams-Brabant, dertien uit Oost-Vlaanderen en elf uit Limburg. Er werden geen secundaire scholen doorlicht in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

4.2 Adviezen

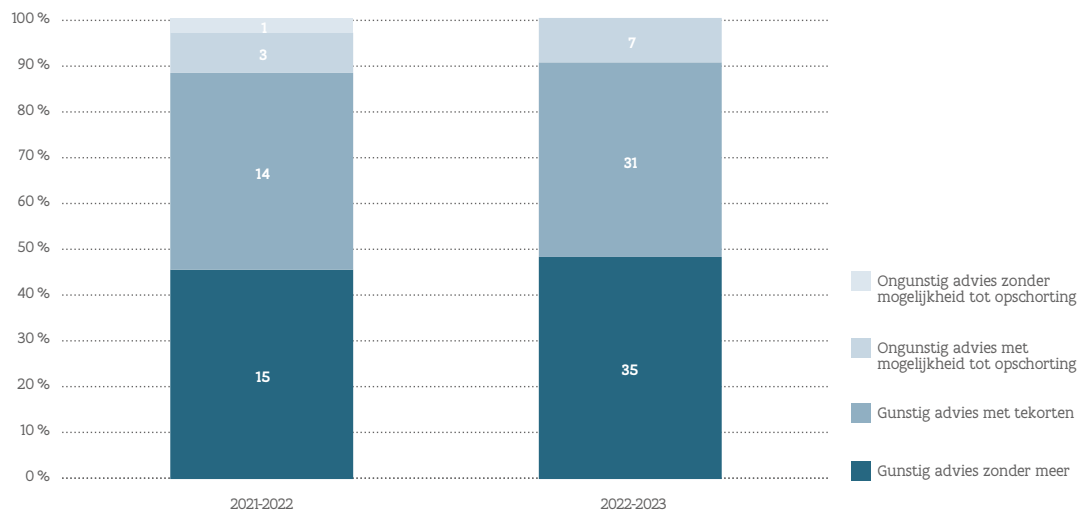
Bij de doorlichtingen in het gewoon secundair onderwijs kregen 35 van de 73 scholen (48%) een gunstig advies zonder meer. Eenendertig scholen (waaronder één school met dbso-aanbod) kregen een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken (42%). In zeven scholen in het gewoon secundair onderwijs (waaronder één school met dbso-aanbod) 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 (10%).



Figuur 28: Adviezen in het gewoon secundair onderwijs (2022-2023).

In het schooljaar 2021-2022 was de spreiding van de adviezen ongeveer dezelfde als in het schooljaar 2022-2023.

¹¹ In dit luik rapporteren we niet over de doorlichtingen na een eerder ongunstig advies. We rapporteren evenmin over de drie doorlichtingen van de hbo5-opleiding Verpleegkunde die in het najaar van 2022 plaatsvonden, daarover bracht de Onderwijsspiegel 2023 al verslag uit.





Figuur 29: Adviezen in het gewoon secundair onderwijs, dbso inbegrepen (2021-2022 en 2022-2023).

4.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?

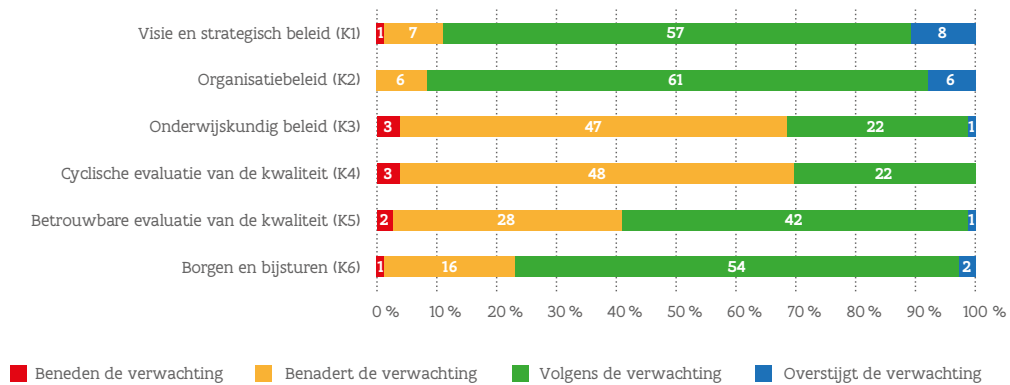
Voor de kwaliteitsontwikkeling in het gewoon secundair onderwijs onderzochten de onderwijsinspecteurs de visie en het strategisch beleid (K1), het organisatiebeleid (K2), het onderwijskundig beleid (K3), de cyclische evaluatie van de kwaliteit (K4), de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5) en het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

	<p>Visie en strategisch beleid (K1)</p> <p>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, in de onderwijsleerpraktijk en in de begeleiding. De school stimuleert de gezamenlijke verantwoordelijkheid om de visie te realiseren. De school stuurt haar visie bij waar nodig.</p>
	<p>Organisatiebeleid (K2)</p> <p>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, de begeleiding en de schoolwerking te versterken. Ze communiceert frequent, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden.</p>
	<p>Onderwijskundig beleid (K3)</p> <p>De school geeft de onderwijsleerpraktijk, de begeleiding 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, de begeleiding, de leereffecten en het leerlingenwelbevinden.</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, met bijzondere aandacht voor de onderwijsleerpraktijk, de begeleiding, de leereffecten en het leerlingenwelbevinden. Ze bewaart en verspreidt structureel wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt systematisch doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.</p>

Figuur 30: Ontwikkelingsschalen kwaliteitsontwikkeling met omschrijving 'volgens verwachting' (2022-2023).

Het *organisatiebeleid* scoort in 92% van de scholen volgens de verwachting. De *visie en het strategisch beleid* (89%), het *borgen en bijsturen* (77%) en de *betrouwbare evaluatie van de kwaliteit* (59%) komen eveneens in de meerderheid van de scholen tegemoet aan de verwachting. Voor het *onderwijskundig beleid* en de *cyclische evaluatie van de kwaliteit* is dat in slechts één op drie scholen het geval (32% en 30%).



Figuur 31: Kwaliteitsontwikkeling in het gewoon secundair onderwijs (2022-2023).

Focus op de cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit



Cyclische evaluatie van de kwaliteit (K4)

Weerkerende elementen

- Heb aandacht voor de evaluatie van onderwijsleerpraktijk tot op de klasvloer en voor het bereiken van de onderwijsdoelen.
- Formuleer duidelijke doelen als basis voor een cyclische evaluatie.
- Rol planmatig evaluaties uit die verder bouwen op elkaar.

In drie scholen (4%) scoort de cyclische evaluatie van de kwaliteit beneden de verwachting. Die scholen evalueren nageenog geen relevante aspecten van hun schoolwerking. De evaluaties zijn occasioneel en de organisatie ervan is ad hoc.

In 66% van de scholen benadert de cyclische evaluatie van de kwaliteit de verwachting. Die scholen evalueren een aantal relevante aspecten van de schoolwerking, maar besteden meestal minder aandacht aan de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk en het bereiken van de onderwijsdoelen (waaronder de basisgeletterdheid). Soms is er in die scholen wel een regelmatige evaluatie van (aspecten van) de leerlingenbegeleiding, het gelijke onderwijskansenbeleid of het welbevinden van de leerlingen aanwezig; soms wordt echter ook de evaluatie van die thema's als een werkpunt benoemd en reikt deze bijvoorbeeld niet tot op de klasvloer. Die scholen besteden bij de evaluatie veelal weinig aandacht aan de vraag of hun acties bijdragen aan het realiseren van de visie. Duidelijke operationele doelen, die nodig zijn om dat te kunnen beoordelen, ontbreken vaak. De evaluaties gebeuren weinig systematisch en cyclisch. Zo zijn ze nog beperkt georganiseerd volgens een systematiek, bouwen ze weinig verder op elkaar en evalueren die scholen maar af en toe de verbeteracties die ze namen naar aanleiding van eerdere evaluaties.

In 30% van de scholen komt de cyclische evaluatie van de kwaliteit tegemoet aan de verwachting. Deze scholen evalueren relevante aspecten van de schoolwerking zoals de onderwijsleerpraktijk, de leerlingenbegeleiding, de leereffecten en het leerlingenwelbevinden over het algemeen systematisch en cyclisch. Ze vertrekken daarbij vanuit specifieke doelen en daaraan gekoppeld doelgerichte acties en maatregelen. De sterkte van het strategisch en onderwijskundig beleid van scholen is met andere woorden cruciaal voor een kwaliteitsvolle cyclische evaluatie. Sommige van deze scholen kunnen een schoolbrede en systematische evaluatie van de onderwijsleerpraktijk tot op de klasvloer en met aandacht voor de leereffecten echter nog versterken. Een sterke betrokkenheid en een gevoel van eigenaarschap van de leraren bij de kwaliteitsontwikkeling is daarbij bevorderend.



Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5)

Weerkerende elementen

- Evalueer doelgericht, vertrekkend van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen.
- Benut wetenschappelijk onderzoek bij de evaluatie.
- Besteed aandacht aan de resultaten en effecten bij leerlingen.
- Betrek relevante partners bij de evaluatie.

In twee scholen (3%) scoort de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit beneden de verwachting. Die scholen evalueren hun kwaliteit zelden op basis van de beschikbare kwalitatieve en kwantitatieve bronnen of de expertise van relevante partners. Ze benutten bij hun evaluaties nauwelijks de resultaten en effecten bij de leerlingen. De evaluaties zijn zelden betrouwbaar.

In 38% van de scholen benadert de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit de verwachting. Die scholen zijn nog weinig informatiegeletterd en hun evaluaties zijn slechts beperkt onderbouwd. Ze evalueren hun kwaliteit weinig doelgericht op basis van de beschikbare kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Ze slagen er nog beperkt in om bij hun evaluaties de resultaten en effecten bij de leerlingen (zoals de minimaal gewenste output, studievoortgang, welbevinden en betrokkenheid) te benutten. Het verrijken van de verzamelde informatie door diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen met elkaar te vergelijken, kan in die scholen nog versterkt worden. Ze laten soms kansen liggen om de expertise van relevante partners zoals ouders, leerlingen en externe partners te betrekken bij hun evaluaties. Dit alles brengt de betrouwbaarheid van de evaluaties in het gedrang.

In 58% van de scholen komt de betrouwbaarheid van de evaluatie van de kwaliteit tegemoet aan de verwachting. Die scholen evalueren hun kwaliteit doelgericht op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen, waaronder soms ook wetenschappelijke literatuur. Ze betrekken relevante partners bij hun evaluaties. Heel wat scholen benutten bij hun evaluaties nadrukkelijk de resultaten en effecten bij de leerlingen. Ze monitoren de leerlingenresultaten, attesteringen, tewerkstelling bij oud-leerlingen, deelname aan en slaagcijfers in het vervolgonderwijs, het welbevinden van personeel en leerlingen ... en gaan daarover in dialoog met het schoolteam, wat stimulerend werkt voor de informatiegeletterdheid. In andere scholen kan de aandacht voor de resultaten en effecten bij de leerlingen nog verbeteren. Een tweede uitdaging ligt soms ook in het nog systematischer koppelen van de evaluatie aan de door de school gestelde doelen.

In één school (1%) overstijgt de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit de verwachting. De betrouwbaarheid waarmee de school haar kwaliteit evalueert, is een voorbeeld van goede praktijk. Wat opvalt in die school is dat ze erin slaagt om systematisch wetenschappelijke inzichten te gebruiken bij de evaluatie.

4.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?

4.4.1 De leerlingenbegeleiding

De onderwijsinspectie ontwikkelde een aangepast instrumentarium om de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding en het gelijke onderwijskansenbeleid geïntegreerd te onderzoeken tijdens de doorlichtingen. Op basis van de nieuwe regelgeving en wetenschappelijke literatuur werkten we vijf nieuwe ontwikkelingschalen uit, de begeleidingsprincipes (BP's), die een schoolbreed zicht verschaffen op de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding met het oog op inclusie en gelijke onderwijskansen. Ook de onderzoeken naar de onderwijsleerpraktijk en de kwaliteitsontwikkeling voeden het beeld dat het doorlichtingsteam zich vormt van de leerlingenbegeleiding.¹² De begeleidingsprincipes zijn toepasbaar over de verschillende begeleidingsdomeinen en fasen van het zorgcontinuüm heen. Het perspectief van gelijke onderwijskansen zit vervat in elk begeleidingsprincipe. We kunnen via de principes nagaan of de begeleiding vorm krijgt volgens het zorgcontinuüm, binnen een positieve en inclusieve schoolcultuur. Ook de manier van samenwerken (zowel interne als externe samenwerking) en hoe teamleden daarin ondersteund worden kunnen voorwerp zijn van onderzoek.

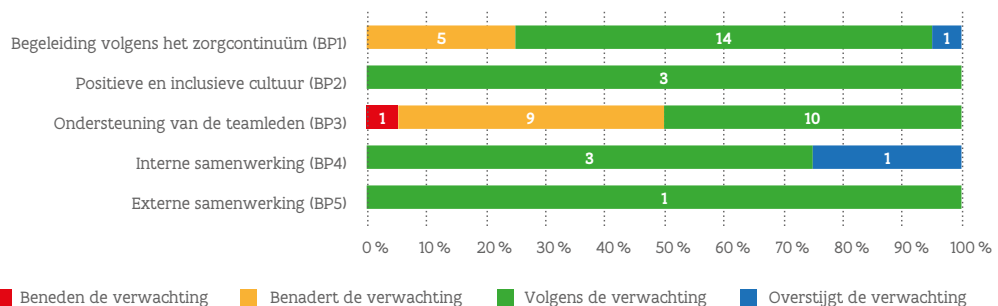
Het vernieuwde instrumentarium werd in het schooljaar 2022-2023 uitgetest met het oog op een implementatie in 2023-2024. We geven graag al een inkijk in de resultaten op basis van de onderzoeken in 24 secundaire scholen, uitgevoerd in het voorjaar van 2022-2023 in het kader van de leerfase voor alle onderwijsinspecteurs. Tijdens elk onderzoek onderzochten de inspecteurs twee begeleidingsprincipes. Het feit dat het om een leerfase en een beperkte steekproef ging, maakt dat we de hieronder gepresenteerde resultaten voorzichtig moeten interpreteren.

	<p>Begeleiding volgens het zorgcontinuüm (BP1)</p> <p>Het schoolteam begeleidt de leerlingen planmatig volgens een continuüm van zorg waarbij de mate van individualisering toeneemt naarmate de nood aan begeleiding stijgt. Het schoolteam verzamelt actuele en relevante context-, input- en outputgegevens over wat de ontwikkeling van leerlingen kan belemmeren en bevorderen. Het heeft zicht op de onderwijsbehoeften op school-, groeps- en leerlingniveau voor de vier begeleidingsdomeinen. Op basis daarvan bepaalt het schoolteam doelen voor de begeleiding en neemt het preventieve acties en begeleidende maatregelen met het oog op inclusie en gelijke onderwijskansen. Het schoolteam volgt de effecten van de begeleiding op.</p>
	<p>Positieve en inclusieve cultuur (BP2)</p> <p>Het schoolteam vertrekt van de sterktes van de leerlingen en de positieve aspecten van hun context om de onderwijsleerpraktijk en de begeleiding vorm te geven. Het heeft aandacht voor de wisselwerking en afstemming tussen de noden van de leerlingen en de leer- en leefomgeving. Het schoolteam gaat positief om met diversiteit en neemt proactief initiatieven om maximale participatie aan het onderwijs te bevorderen. Het geeft vorm aan een positieve en inclusieve cultuur.</p>
	<p>Ondersteuning van de teamleden (BP3)</p> <p>Het schoolteam heeft zicht op de ondersteuningsbehoeften van de teamleden op het vlak van begeleiding. Op basis daarvan bepaalt het schoolteam ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten die de onderwijsleerpraktijk en de begeleiding versterken.</p>

¹² Het onderzoek naar de leerlingenbegeleiding beperkt zich niet tot deze begeleidingsprincipes. Het doorlichtingsteam gaat binnen het onderzoek kwaliteitsontwikkeling na hoe het schoolteam de leerlingenbegeleiding met het oog op inclusie en gelijke onderwijskansen vormgeeft binnen de visie en de context van de school. Het doorlichtingsteam onderzoekt ook in welke mate het schoolteam de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding aanstuurt, evalueert en borgt. Het onderzoek naar de onderwijsleerpraktijk, dat vanaf het schooljaar 2021-2022 meer expliciet aandacht besteedt aan de leerlingenbegeleiding, levert eveneens relevante informatie op voor het onderzoek leerlingenbegeleiding, met name over de kwaliteit van de brede basiszorg en de verhoogde zorg tot op de klasvloer.

	<p>Interne samenwerking (BP4)</p> <p>Het schoolteam geeft de begeleiding vorm vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid. Het schoolteam overlegt doelgericht over de begeleiding, maakt duidelijke afspraken en werkt complementair samen. Het zet in op een verbindende samenwerking met leerlingen en ouders als volwaardige partners. Het zorgt voor een laagdrempelige en transparante communicatie met leerlingen en ouders en neemt initiatieven om hun betrokkenheid te verhogen. Het schoolteam heeft specifiek aandacht voor het wegnemen van drempels voor kwetsbare groepen.</p>
	<p>Externe samenwerking (BP5)</p> <p>Met het oog op inclusie en gelijke onderwijskansen bouwt het schoolteam duurzame samenwerkingsverbanden uit met schoolexterne partners voor het versterken van de begeleiding. De samenwerkingsafspraken met het CLB zijn schoolspecifiek en hebben betrekking op de leerlingenbegeleiding en de ondersteuning van het schoolteam. Het schoolteam volgt de effecten van de externe samenwerking op en stuurt zo nodig bij.</p>

Figuur 32: Ontwikkelingsschalen begeleidingsprincipes secundair onderwijs met omschrijving 'volgens de verwachting' (2022-2023).



Figuur 33: Leerlingenbegeleiding in het gewoon secundair onderwijs (2022-2023).

In vijftien van de twintig onderzoeken (75%) kwam de *begeleiding volgens het zorgcontinuüm* tegemoet aan de verwachting. De *ondersteuning van de teamleden* was kwaliteitsvol in tien van de twintig onderzoeken (50%). De *interne samenwerking* werd viermaal onderzocht, de *positieve en inclusieve cultuur* driemaal en de *externe samenwerking* éénmaal. Deze onderzoeken leidden tot inschalingen volgens of overstijgt de verwachting.

Focus op de begeleiding volgens het zorgcontinuüm en de ondersteuning van de teamleden



Begeleiding volgens het zorgcontinuüm (BP1)

Weerkerende elementen


- Bouw de brede basiszorg tot op de klasvloer uit.
- Geef de verhoogde zorg doelgericht vorm.

In de vijf scholen (25%) waar de begeleiding volgens het zorgcontinuüm de verwachting benadert, begeleidt het schoolteam de leerlingen weinig planmatig volgens het zorgcontinuüm. Die schoolteams verzamelen context-, input- en outputgegevens over wat de ontwikkeling van leerlingen kan belemmeren en bevorderen, maar die gegevens zijn niet altijd relevant noch actueel. Soms is er te weinig aandacht voor bevorderende factoren. Het schoolteam heeft deels zicht op

de onderwijsbehoeften op school-, groeps- en leerlingniveau voor de vier begeleidingsdomeinen. In die scholen blijven kansen liggen om duidelijke doelen voor de begeleiding te bepalen en om preventieve acties te ondernemen en maatregelen te nemen die inclusie en gelijke onderwijskansen bevorderen. Zo ontbreken vaak schoolbrede afspraken over de brede basiszorg in die scholen. Een minder sterk uitgebouwde krachtige leeromgeving doet in deze scholen de druk op de verhoogde zorg toenemen. De verhoogde zorg krijgt in deze scholen over het algemeen weinig doelgericht vorm. Dat alles maakt dat die schoolteams de effecten van de begeleiding op school-, groeps- en leerlingniveau maar beperkt kunnen opvolgen.

In de veertien scholen (70%) die aan de verwachting tegemoetkomen, begeleiden de schoolteams de leerlingen planmatig volgens het zorgcontinuüm waarbij de mate van individualisering toeneemt naarmate de nood aan begeleiding stijgt. De meest opvallende positieve vaststellingen betreffen de volgende praktijken: de vormgeving van de begeleiding in samenspraak met leerlingen en ouders, een goed uitgebouwde samenwerking en expertisedeling tussen leraren en leerlingenbegeleiders en een duidelijke visie op de begeleiding (of een domein ervan) die ondersteunend werkt voor de implementatie. De meest opvallende groeikansen liggen in het voldoende aandacht besteden aan bevorderende factoren bij de beeldvorming, een functionele registratie van de verzamelde gegevens, het formuleren van duidelijke doelen voor de begeleiding, het maken van schoolbrede afspraken over de brede basiszorg of het opvolgen van de effecten van de begeleiding op school- en/of groepsniveau of voor bepaalde begeleidingsdomeinen.

In één school (5%) overstijgt de kwaliteit van de begeleiding volgens het zorgcontinuüm de verwachting. Het schoolteam volgt de effecten nauwgezet en gezamenlijk op, zowel op schoolniveau als op groeps- en leerlingniveau, en zet doelgericht in op het versterken van de brede basiszorg door maatregelen uit de verhoogde zorg te laten indalen in de brede basiszorg waar dat zinvol is.



De inzet op de brede basiszorg laat het schoolteam toe om, in een context van toenemende en steeds complexere zorgvragen, de gepaste begeleiding te kunnen blijven bieden. In haar streven naar een 'vruchtbaar schoolklimaat' ontwikkelt de school preventieve acties en begeleidende maatregelen op school-, groeps- en leerlingniveau.



Ondersteuning van de teamleden (BP3)

Weerkerende elementen

- Bouw ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten gericht uit, vertrekkend van de ondersteuningsbehoeften van de leraren.
- Heb aandacht voor expertisedeling en praktijkgerichte coaching.

In één school (5%) scoort de ondersteuning van de teamleden beneden de verwachting. Het schoolteam heeft er onvoldoende zicht op de ondersteuningsbehoeften van de teamleden op het vlak van begeleiding. Het slaagt er niet in om ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten te bepalen die de brede basiszorg en de begeleiding in de klas versterken. Leraren krijgen er onvoldoende feedback op hun pedagogisch-didactisch handelen.

In de negen scholen (45%) waar de ondersteuning van de teamleden de verwachting benadert, heeft het schoolteam over het algemeen een beperkt zicht op de ondersteuningsbehoeften van de teamleden op het vlak van begeleiding. Schoolteams nemen er occasioneel waardevolle initiatieven en werken daarvoor samen met externen. Ze laten echter kansen liggen om doelgericht ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten te bepalen die de onderwijsleerpraktijk en de begeleiding versterken. Ook de geringe focus van de ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten op expertisedeling tussen de teamleden en op praktijkgerichte coaching, beperkt de positieve impact op de klasvloer.

In de tien scholen (50%) die tegemoetkomen aan de verwachting, heeft het schoolteam zicht op de ondersteuningsbehoeften van de teamleden op het vlak van begeleiding. Op basis daarvan bepaalt het schoolteam ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten die de onderwijsleerpraktijk en de begeleiding versterken. In sommige scholen gebeurt dat zeer gericht. In andere scholen zijn er nog groeikansen.

4.4.2 De onderwijsleerpraktijk

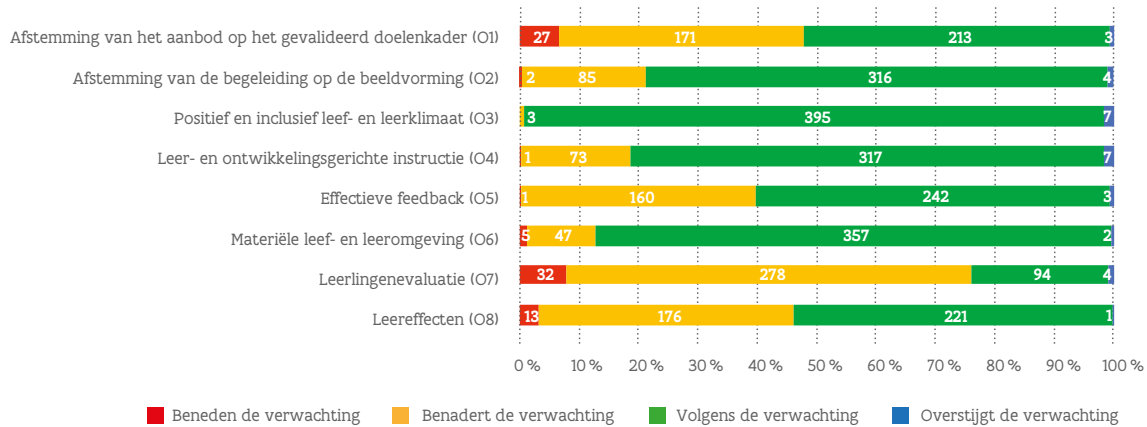
In het gewoon secundair onderwijs werden 414 onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk uitgevoerd, verspreid over verschillende vakken, sleutelcompetenties en structuuronderdelen. Dat gebeurde aan de hand van acht ontwikkelingschalen¹³.

	<p>Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (O1)</p> <p>De leraren bieden de doelen van het gevalideerd doelenkader evenwichtig en nagenoeg volledig aan om een brede en harmonische vorming te realiseren. Ze zorgen voor samenhang tussen de aangeboden doelen.</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 binnen de brede basiszorg en de verhoogde zorg. 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 stimulerend leef- en leerklimaat waarin alle leerlingen zich goed voelen. Ze gaan positief om met de diversiteit van de leerlingengroep.</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 metacognitieve vaardigheden. Ze maximaliseren de tijd om te leren.</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 leermiddelen en de infrastructuur om de doelen van het gevalideerd doelenkader te bereiken. 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 tonen aan dat de leerlingen minstens de doelen van het gevalideerd doelenkader bereiken.</p>

Figuur 34: Ontwikkelingsschalen onderwijsleerpraktijk secundair onderwijs met omschrijving 'volgens verwachting' (2022-2023).

¹³ Voor onderzoeken naar structuuronderdelen duaal leren werd een aangepaste versie van deze ontwikkelingsschalen gebruikt.

In de meeste onderzoeken onderwijsleerpraktijk binnen het gewoon secundair onderwijs komen het *leef- en leerklimaat* (99%) en de *materiële leef- en leeromgeving* (87%) tegemoet aan de verwachting. In ongeveer acht op tien onderzoeken is de *leer- en ontwikkelingsgerichte instructie* (82%) en de *afstemming van de begeleiding op de beeldvorming* (79%) kwaliteitsvol. In zes op tien onderzoeken geven leraren *effectieve feedback* (61%). In ongeveer vijf op tien onderzoeken sporen de *leereffecten* (54%) en de *afstemming op het gevalideerd doelenkader* (52%) met de verwachting. In slechts 24% van de onderzoeken verloopt de *leerlingenevaluatie* kwaliteitsvol.



Figuur 35: Onderwijsleerpraktijk in het gewoon secundair onderwijs (2022-2023).

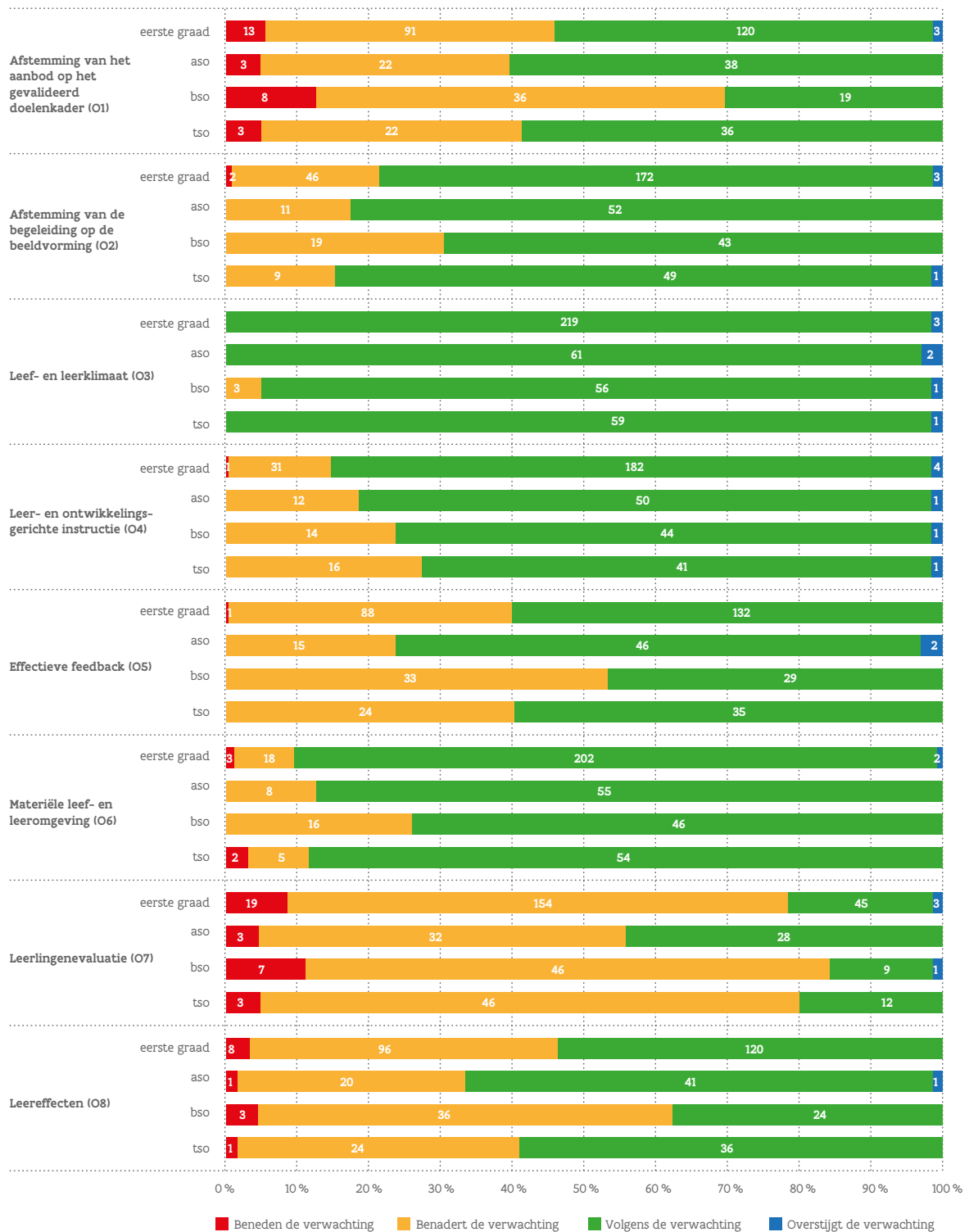
Resultaten voor de verschillende onderwijsvormen

In het schooljaar 2022-2023 werd er omwille van de modernisering niet doorgelicht in de tweede graad secundair onderwijs. In 65 scholen werden er competenties van de eerste graad doorgelicht. In 28 scholen werden er in de derde graad vakken(clusters) van het algemeen secundair onderwijs (aso) doorgelicht, in 35 scholen vakken(clusters) van het technisch secundair onderwijs (tso) en in 35 scholen vakken(clusters) in het beroepssecundair onderwijs (bso). Het kunstsecundair onderwijs (kso) kwam niet aan bod in de doorlichtingen van het schooljaar 2022-2023. Er gebeurden tien onderzoeken onderwijsleerpraktijk in de twee doorgelichte CDO's (verbonden aan een reguliere school voor secundair onderwijs). In zeven scholen (waaronder de twee scholen met dbso-aanbod) vonden in totaal dertien onderzoeken duaal leren plaats.

De grootste groeikansen zijn er voor de leerlingenevaluatie, de afstemming op het gevalideerd doelenkader, de leereffecten en de effectieve feedback. Een kwaliteitsvolle leerlingenevaluatie blijkt voor alle onderwijsvormen nog steeds een uitdaging. De andere genoemde knelpunten zijn eveneens bij alle onderwijsvormen aanwezig, maar tekenen zich het sterkste af in het bso.

1 DOORLICHTINGEN 2022-2023

RESULTATEN GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS



In de eerste graad werden 227 onderzoeken uitgevoerd, in het aso 63 onderzoeken, in het bso eveneens 63 onderzoeken en in het tso 61 onderzoeken.

Figuur 36: Onderwijsleerpraktijk per onderwijsvorm (2022-2023). In de eerste graad werden 227 onderzoeken uitgevoerd, in het aso 63 onderzoeken, in het bso eveneens 63 onderzoeken en in het tso 61 onderzoeken.

Resultaten voor de eerste graad

In de eerste graad vonden 227 onderzoeken onderwijsleerpraktijk plaats: 157 in de A-stroom, 66 in de B-stroom en vier in de A- en B-stroom samen. De tabel hieronder geeft een zicht op de frequentie waarmee de competenties doorgelicht werden.

Competenties eerste graad	A-stroom	B-stroom	A- en B-stroom	Totaal
Burgerschapscompetenties		2		2
Competenties in andere talen: Engels	9			9
Competenties in andere talen: Frans	8	6		14
Competenties in het Nederlands	18	11		29
Competenties inzake exacte wetenschappen	22	9		31
Competenties inzake STEM	4	2		6
Competenties inzake technologie	18	7		25
Competenties inzake wiskunde	16	8		24
Competenties lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid	4	1		5
Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn	10	3		13
Competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn	11	2		13
Cultureel bewustzijn en culturele expressie	8		3	11
Digitale competentie en mediawijsheid	2	3		5
Economische en financiële competenties	12	5		17
Leercompetenties	11	6	1	18
Ondernemingszin	2			2
Sociaal-relatieve competenties	2	1		3
Totaal	15	66	4	227







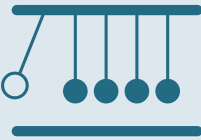
Figuur 37: Aantal onderzoeken per sleutelcompetentie in de eerste graad van het secundair onderwijs (2022-2023).

Hieronder brengen we de belangrijkste vaststellingen voor de eerste graad. We gaan enkel nader in op competenties die minstens vijftienmaal onderzocht werden. Dat zijn er zes, namelijk de competenties wiskunde, de competenties Nederlands, de competenties technologie, de competenties exacte wetenschappen, de economische en financiële competenties en de leercompetenties.



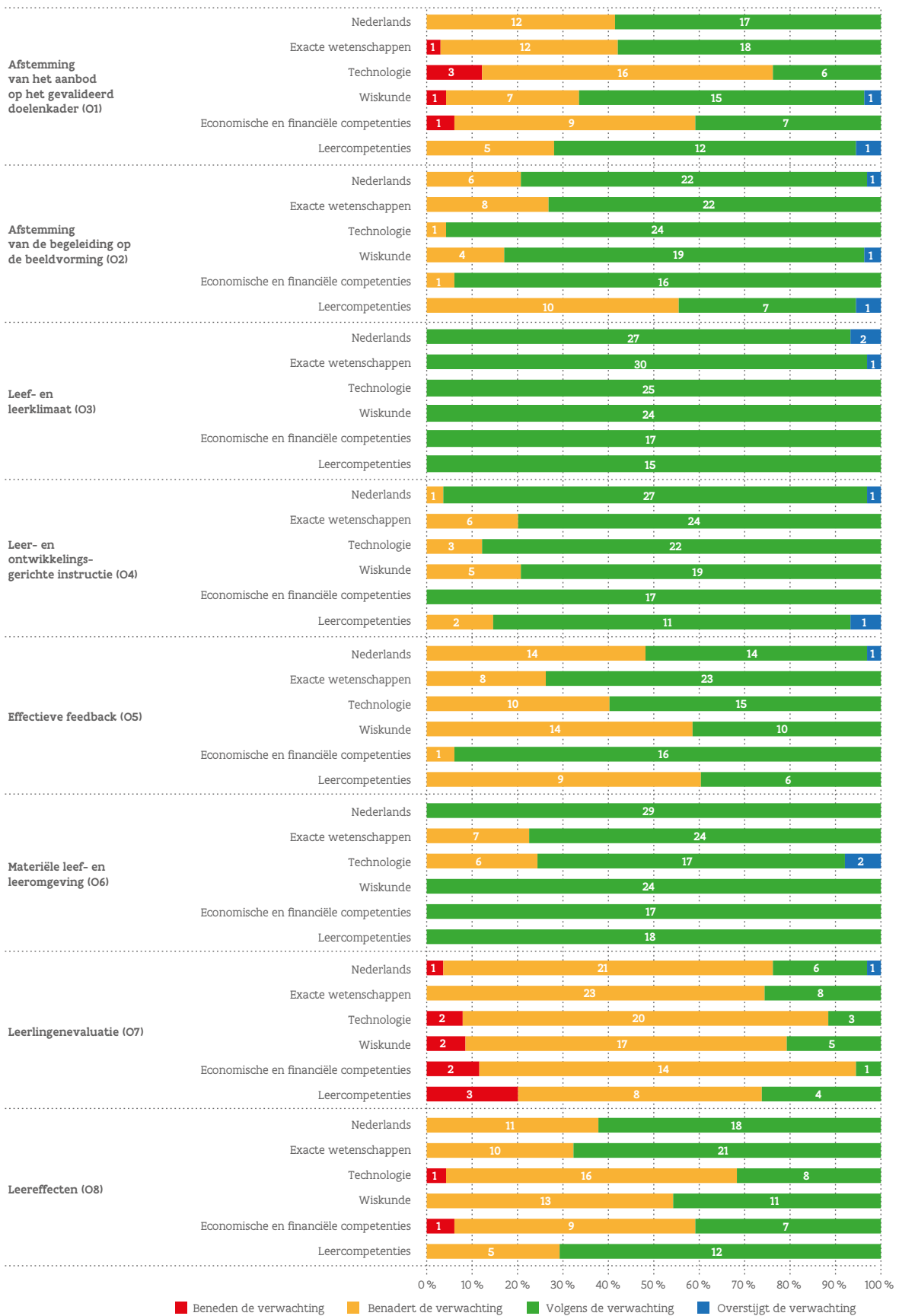
Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (O1)

De afstemming op het gevalideerd doelenkader is een uitgesproken pijnpunt voor de competenties inzake technologie (met slechts 24% van de onderzoeken volgens de verwachting). Ook voor de andere competenties zijn er verbetermogelijkheden: algemeen komt in 54% van de onderzoeken van de eerste graad de afstemming op het gevalideerd doelenkader tegemoet aan de verwachting. Dat wil zeggen dat in de eerste graad in bijna de helft van de onderzochte competenties de doelen niet volledig aangeboden worden.

	<p>Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)</p> <p>De beeldvorming en de begeleiding is in ongeveer vier op vijf onderzoeken in de eerste graad (78%) volgens verwachting. Voor de competenties inzake technologie komen 96% van de onderzoeken eraan tegemoet. Een uitzondering vormen de leercompetenties: in meer dan de helft van de onderzoeken (56%) komt de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming niet tegemoet aan de verwachting.</p>
	<p>Positief en inclusief leef- en leerklimaat (O3)</p> <p>De resultaten wijzen er op dat het leef- en leerklimaat zeer goed is in de eerste graad.</p>
	<p>Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)</p> <p>Ook de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie komt tegemoet aan de verwachting in de ruime meerderheid van de onderzoeken (85%). Voor de competenties wiskunde komt de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie in 79% van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting. Voor exacte wetenschappen gaat het om 80%, voor de leercompetenties om 86%, voor technologie om 88%, voor Nederlands om 97% en voor de economische en financiële competenties om 100% van de onderzoeken.</p>
	<p>Effectieve feedback (O5)</p> <p>Algemeen komt de kwaliteit van de feedback in 60% van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting. Het geven van effectieve feedback kan dus beter, bij uitstek voor de leercompetenties (50% volgens verwachting), de competenties wiskunde (42% volgens verwachting) en ook voor Nederlands (52% volgens of overstijgt de verwachting) zien we heel wat verbeterpunten.</p>
	<p>Materiële leef- en leeromgeving (O6)</p> <p>De materiële leer- en leefomgeving schiet al eens tekort voor de competenties inzake exacte wetenschappen en technologie, maar komt toch voor respectievelijk 77% en 76% van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting. Voor de andere competenties kleurt deze ontwikkelingsschaal groen (91% volgens of overstijgt de verwachting).</p>
	<p>Leerlingevaluatie (O7)</p> <p>De leerlingevaluatie scoort in slechts 22% van de onderzoeken binnen de eerste graad volgens verwachting. In vier op vijf onderzoeken worden de leerlingen dus niet op een kwaliteitsvolle manier geëvalueerd.</p>
	<p>Leereffecten (O8)</p> <p>In 54% van de onderzoeken in de eerste graad komen de leereffecten tegemoet aan de verwachting. De resultaten voor technologie zijn minder goed met 32% volgens verwachting. Dat geldt ook voor de economische en financiële competenties en voor wiskunde, maar wat minder uitgesproken (41% en 46% volgens verwachting).</p>

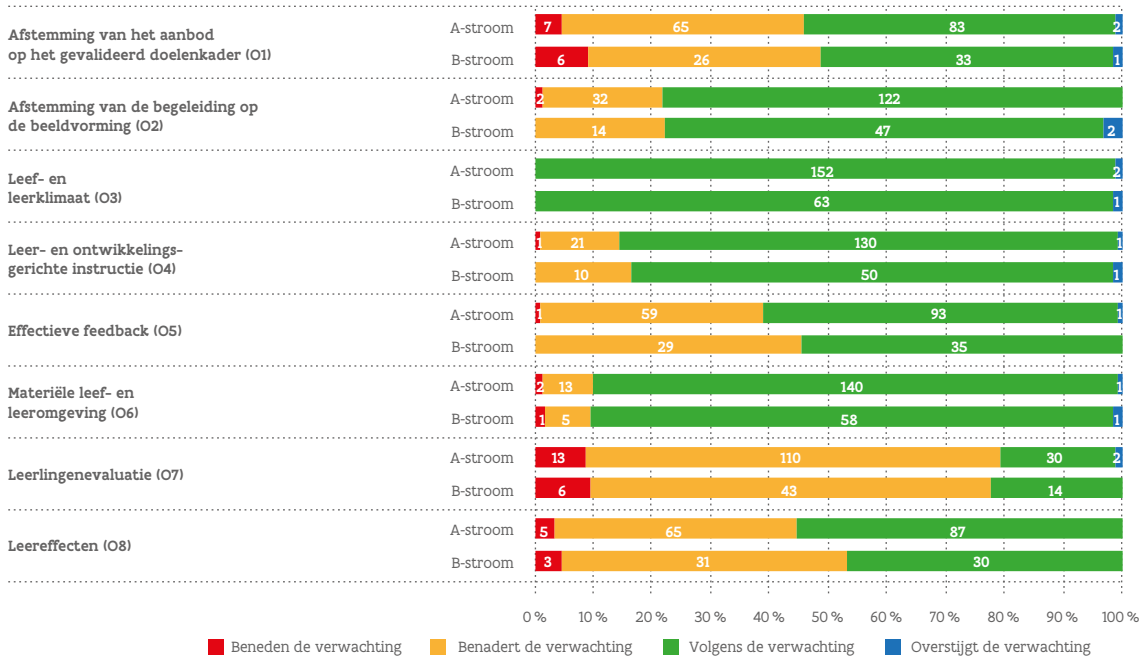
Figuur 38: Belangrijkste vaststellingen per ontwikkelingschaal voor de verschillende competenties van de eerste graad (2022-2023)

Enkel de competenties waarvoor minstens vijftien onderzoeken zijn uitgevoerd, zijn verwerkt in figuur 39. Het gaat over 144 van de 227 onderzoeken.



Figuur 39: Onderwijsleerpraktijk in de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs (2022-2023) voor de competenties die minstens vijftien keer werden onderzocht

Als we inzoomen op de resultaten voor de A- en B-stroom¹⁴ zien we weinig verschillen.



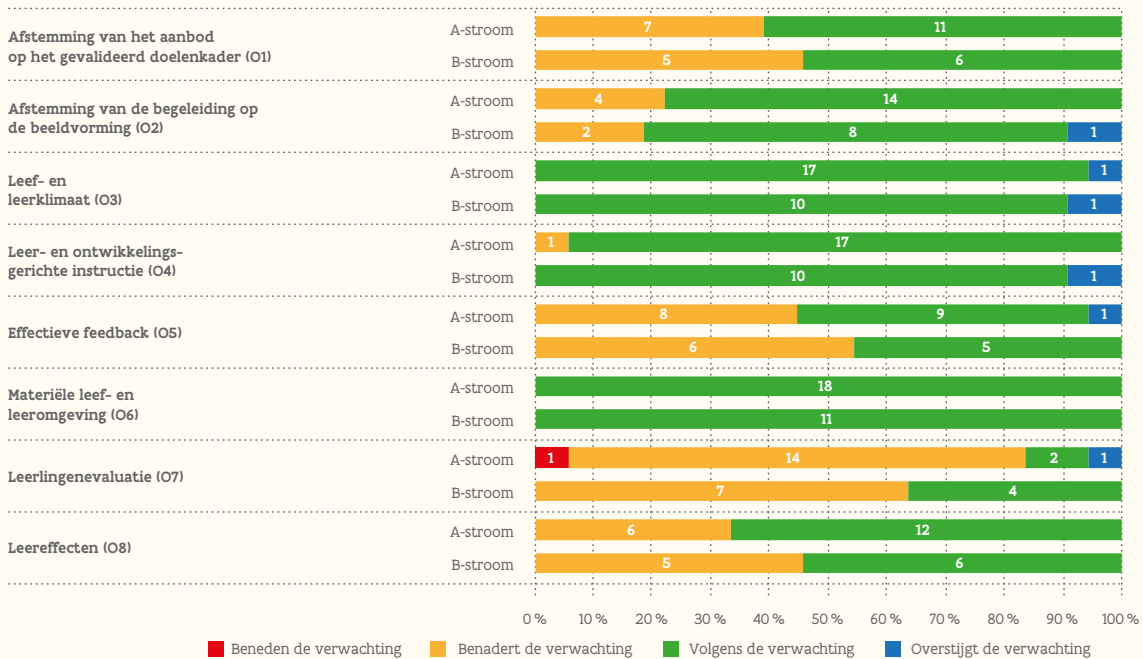
Figuur 40: Onderwijsleerpraktijk in de A- en B-stroom van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs (2022-2023).



¹⁴ De vier onderzoeken die een competentie in de A- én B-stroom onder de loep namen lieten we in deze grafiek buiten beschouwing.

Focus op de onderwijsleerpraktijk voor de competenties Nederlands

In het schooljaar 2022-2023 werden de competenties Nederlands 29 keer onderzocht binnen de eerste graad: achttien maal in de A-stroom en elfmaal in de B-stroom. De verschillen tussen de A- en B-stroom zijn te klein om betekenisvol te zijn.



Figuur 41: Onderwijsleerpraktijk voor de competenties Nederlands in de A- en B-stroom van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs (2022-2023).



Afstemming op het gevalideerd doelenkader (O1)

Weerkerende elementen

- Stem het aanbod af op het verwachte beheersingsniveau.
- Bied taalbeschouwing en communicatieve vaardigheden geïntegreerd aan.
- Besteed aandacht aan de eindtermen basisgeletterdheid.

In twaalf van de 29 onderzoeken (41%) benadert de afstemming op het gevalideerd doelenkader de verwachting voor de competenties Nederlands. De aangeboden doelen sporen gedeeltelijk met het doelenkader. De samenhang tussen de aangeboden doelen en de volledigheid en het evenwicht ervan zijn nog werkpunten. Een vaak vermeld verbeterpunt is dat het aanbod niet spoort met het verwachte beheersingsniveau. De leraren laten ook kansen liggen om de communicatieve vaardigheden centraal te stellen en voor een verticale opbouw daarvan te zorgen. Soms kunnen de doelen basisgeletterdheid meer expliciete aandacht krijgen. Tot slot kan de geïntegreerde benadering van doelen op vlak van taalbeschouwing en van taalvaardigheidsdoelen in het aanbod nog versterkt worden. Dat wil zeggen dat leraren de leerlingen nog meer oefenkansen kunnen bieden om hun kennis over de kenmerken en principes van de Nederlandse taal in te zetten bij het communiceren.

In zeventien van de 29 onderzoeken (59%) bieden de leraren de doelen van het gevalideerd doelenkader evenwichtig en nagenoeg volledig aan om een brede en harmonische vorming te realiseren. Ze zorgen voor samenhang tussen de aangeboden doelen voor de competenties Nederlands. Af en toe duiken ook hier aandachtspunten op zoals bijvoorbeeld de verticale samenhang van het aanbod tussen de graden of het voldoende centraal stellen van de taalvaardigheden in het leerproces.



Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)

Weerkerende elementen

- Zorg voor voldoende beeldvorming voor de eindtermen basisgeletterdheid.
- Differentieer en remedieer op maat.
- Volg de effecten op.

In zes van de 29 onderzoeken (21%) benadert de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming de verwachting voor de competenties Nederlands. De leraren 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 te benutten om haalbare en uitdagende doelen te stellen en de begeleiding binnen de brede basiszorg en de verhoogde zorg vorm te geven, met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum. Concrete werkpunten zijn een voldoende zicht verkrijgen op welke leerlingen de eindtermen basisgeletterdheid nog niet bereiken en het op maat aanreiken van differentiatie en remediëring voor de leerlingen die daar nood aan hebben. De opvolging van de effecten van de begeleiding en de eventuele bijsturing van de begeleiding kunnen in die scholen beter voor de competenties Nederlands.

In 22 van de 29 onderzoeken (76%) is de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming volgens de verwachting. De leraren vormen zich over het algemeen een actueel beeld over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de leerlingen. Soms kan het zicht op de talige competenties van de leerlingen nog versterkt worden. Met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum baseren de leraren op die beeldvorming haalbare en uitdagende doelen en een begeleiding binnen de brede basiszorg en de verhoogde zorg. Sommige scholen hebben daarbij oog voor welke leerlingen de doelen voor basisgeletterdheid mogelijk niet bereiken en nemen voor die leerlingen maatregelen. Dat blijkt echter nog een veelvoorkomend aandachtspunt. Meestal volgen de leraren de effecten van de begeleiding op en sturen ze bij waar nodig, maar ook de opvolging en de bijsturing van de begeleiding vormen soms nog een groeikans.

In één onderzoek binnen de B-stroom (3%) overstijgt de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming de verwachting. De manier waarop de leraren de begeleiding in de brede basiszorg en de verhoogde zorg afstemmen op de beeldvorming, is er een voorbeeld van goede praktijk.



De leraren stellen hoge verwachtingen afgestemd op de zone van naaste ontwikkeling van iedere leerling. Ze stimuleren de leerlingen door een grote mate van differentiatie aan de hand van individuele doelen. De leraren volgen de effecten van de begeleiding op en sturen bij waar nodig.



Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)

Weerkerende elementen

- Maak de instructie activerend en betekenisvol.
- Heb aandacht voor metacognitie in het leerproces.

In één van de 29 onderzoeken (3%) benadert de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie voor de competenties Nederlands de verwachting. De leraren leveren inspanningen om het leren te ondersteunen. Ze laten echter nog kansen liggen om de instructie activerend en betekenisvol te maken. De leraren benutten de tijd om te leren beperkt efficiënt.

In 27 onderzoeken (93%) komt de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie voor de competenties Nederlands tegemoet aan de verwachting. De leraren ondersteunen het leren. De instructie is er over het algemeen geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkellend. De leraren besteden meestal aandacht aan metacognitieve vaardigheden. Toch worden er in ongeveer één op drie van de onderzoeken nog groeikansen vermeld op vlak van het metacognitief aanbod: leraren kunnen er nog doelgerichter strategieën aanbieden die het probleemoplossend denken en de zelfregulatie bevorderen. Ook op vlak van de activerende en betekenisvolle instructie worden er af en toe groeikansen benoemd, zoals het gebruik van werk- en groeiperingsvormen die leerlingen aanzetten tot interactie en het gebruik van authentieke contexten. De leraren maximaliseren de tijd om te leren.

In één onderzoek (3%) overstijgt de kwaliteit van de instructie de verwachting. De instructie is er geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkeland en besteedt aandacht aan de metacognitieve vaardigheden.



De leraren kiezen veelal leeractiviteiten gericht op actieve deelname en inbreng van de leerlingen. Die leeractiviteiten zijn gevarieerd op het vlak van inhoud, contexten en groeperingsvormen. De werk- en groeperingsvormen zetten aan tot samenwerking en interactie en bieden de leerlingen ruime kansen om taal te gebruiken



Effectieve feedback (O5)

Weerkerende elementen

- Bed de feedback in in het onderwijsleerproces.
- Richt de feedback op de doelen en de verdere stappen in het leerproces.
- Richt de feedback op de zelfregulatie.

In veertien van de 29 onderzoeken (48%) benadert de kwaliteit van de feedback de verwachting voor de competenties Nederlands. De leraren geven voornamelijk productgerichte feedback, die gedeeltelijk duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend is en die past binnen een klimaat van veiligheid en vertrouwen. Ook persoonsgerichte feedback komt regelmatig voor, hoewel uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat deze weinig effectief is. De leraren laten kansen liggen om systematisch effectieve feedback te geven ingebed in het onderwijsleerproces. De leraren kunnen de feedback nog sterker afstemmen op de te bereiken doelen en op de volgende stappen die leerlingen in het leerproces moeten zetten.

In opnieuw veertien onderzoeken (48%) komt de kwaliteit van 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. Daarbij vertrekken ze vanuit de doelen en de leerervaringen van de leerlingen. Soms kan de link met het doelenkader nog duidelijker gemaakt worden. De feedback is veelal 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.

In één onderzoek (3%) overstijgt de kwaliteit van de feedback de verwachting. De leraren geven er kort op de bal en geïntegreerd in het onderwijsleerproces feedback met het oog op de vooruitgang van de leerlingen.



De feedback is een onderdeel van het onderwijsleerproces en volgt tijdens of kort na een leerervaring. De leraren hanteren daarvoor een gevarieerd pakket van methodes zoals mondelinge feedback, schriftelijke feedback, individueel of klassikaal, tussentijds of bij het afronden van een groter geheel. De feedback vertrekt vanuit de doelen en de leerervaringen van de leerlingen om van daaruit tips aan te reiken voor de volgende stappen in het leerproces. Het is uitmuntend hoe de zelfreflectie door de leerlingen bij het afronden van een taak geen eindpunt vormt, maar wel onderdeel is van een haast cyclisch proces.



Leerlingenevaluatie (O7)

Weerkerende elementen

- Stem de evaluatie af op het gevalideerd doelenkader.
- Besteed aandacht aan de communicatieve taalvaardigheden.
- Gebruik objectieve en duidelijke beoordelingscriteria.

In één van de 29 onderzoeken (3%) voor de competenties Nederlands is de kwaliteit van de leerlingenevaluatie beneden de verwachting. De evaluatie is onvoldoende representatief voor het gevalideerd doelenkader. De evaluatie is nauwelijks geïntegreerd in het onderwijsleerproces en is onvoldoende transparant, betrouwbaar, fair en breed.

In de grote meerderheid van de onderzoeken (72%) benadert de evaluatie de verwachting. De evaluatie is beperkt representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod. 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 evenwicht tussen de beoordeling van kennis, vaardigheden en attitudes is een verbeterpunt. Met name de communicatieve vaardigheden blijven onderbelicht in de evaluatie, die vaak vooral focust op de toetsing van geïsoleerde kenniscomponenten (spelling en spraakkunst). Functionele opdrachten die geïntegreerd peilen naar de talige competenties van leerlingen, kunnen meer aandacht krijgen. Soms is het ook een verbeterpunt voor leraren om eenduidige en op de doelen afgestemde objectieve beoordelingscriteria te gebruiken die de leerlingen de mogelijkheid bieden om hun leervorderingen op te volgen.

In zes onderzoeken (21%) gebeurt de leerlingenevaluatie kwaliteitsvol. De evaluatie spoort er veelal met het gevalideerd doelenkader en het aanbod. De evaluatie is geïntegreerd in het onderwijsleerproces, transparant, betrouwbaar, fair en breed. De leraren betrekken de leerlingen bij de evaluatie, bijvoorbeeld via zelf- of peerevaluatie. Leerlingen krijgen er vooraf informatie over de doelen en de beoordelingscriteria.

In één onderzoek (3%) is de manier waarop de leraren de leerlingen evalueren, een voorbeeld van goede praktijk.



De objectieve en eenduidige beoordelingscriteria zijn gebaseerd op de doelen. De cesuurbepaling gebeurt weloverwogen (ook in samenwerking met andere vakken). De leraren betrekken de leerlingen bij de evaluatie.



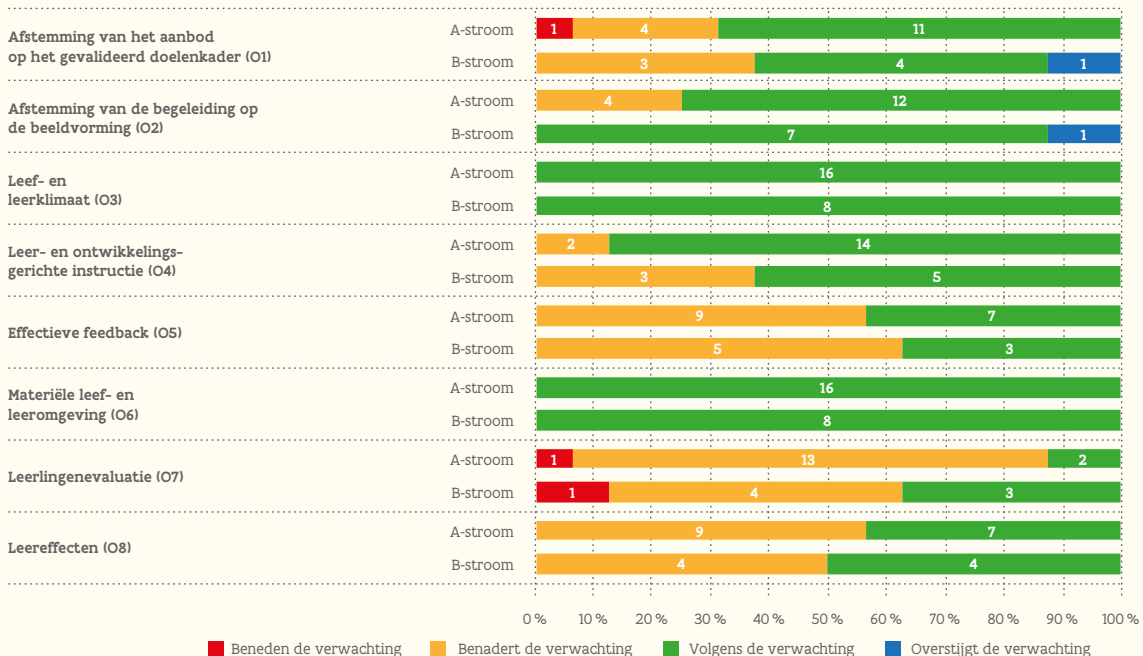
Leereffecten (O8)

In elf van de 29 onderzoeken (38%) bieden de leerprestaties voor de competenties Nederlands gedeeltelijke garanties dat de leerlingen de doelen van het gevalideerd doelenkader bereiken. De leerlingenevaluatie is in die scholen onvoldoende representatief om aan te tonen dat de grote meerderheid van de leerlingen de doelen voor de competenties Nederlands bereiken.

In achttien onderzoeken (62%) tonen de leerprestaties aan dat de leerlingen minstens de doelen van het gevalideerd doelenkader bereiken. Vaak wordt daarbij vermeld dat dat het geval is dankzij de inzet en de vakdeskundigheid van de leraren, en ondanks het feit dat de kwaliteit van de evaluatiepraktijk nog voor verbetering vatbaar is. Soms kan een taal- en graadoverschrijdende aanpak binnen de school de effecten van de inspanningen van de leraren nog versterken, in andere gevallen vormt de schoolbrede aanpak een kracht.

Focus op de onderwijsleerpraktijk voor de competenties wiskunde

In het schooljaar 2022-2023 werden de competenties wiskunde 24 keer onderzocht binnen de eerste graad: zestien maal in de A-stroom en achtmaal in de B-stroom. De verschillen tussen de A- en B-stroom zijn niet statistisch significant¹⁵



Figuur 42: Onderwijsleerpraktijk voor de competenties wiskunde in de A- en B-stroom van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs (2022-2023).



Afstemming op het gevalideerd doelenkader (O1)

Weerkerende elementen

- Stem het aanbod af op het verwachte beheersingsniveau (begrijpen, analyseren, toepassen ...)
- Zorg voor een aanbod binnen contexten.
- Realiseer de doelen met behulp van ICT.
- Heb aandacht voor de probleemoplossende vaardigheden, redeneren en argumenteren.

In één van de 24 onderzoeken (4%) van de competenties wiskunde is de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader beneden de verwachting. De aangeboden doelen sporen onvoldoende met het gevalideerd doelenkader.

In zeven van de 24 onderzoeken (29%) benadert de afstemming op het gevalideerd doelenkader de verwachting. De samenhang tussen de aangeboden doelen en de volledigheid en het evenwicht ervan zijn nog werkpunten. De afstemming op het gewenste beheersingsniveau (begrijpen, analyseren, toepassen ...) en het aanbieden van de doelen binnen functionele contexten zijn er vaak voor verbetering vatbaar. Dit geldt ook voor het aanbieden van de eindtermen basisgeletterdheid dat in deze scholen weinig of niet binnen functionele contexten gebeurt, zoals de eindtermen vereisen.

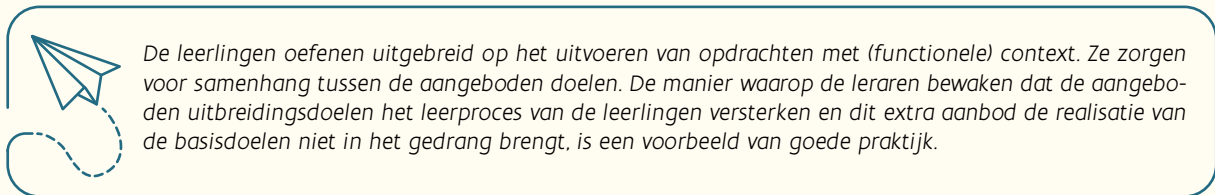
¹⁵ In kaart gebracht aan de hand van proportietoetsen.

Er is in deze scholen weinig aandacht voor het probleemoplossend denken en het redeneren en argumenteren. Een ander werkpunt is dat de realisatie van de doelen met behulp van ICT soms nog versterkt kan worden.

In vijftien van de 24 onderzoeken naar de competenties wiskunde (63%) bieden de leraren de doelen van het gevalideerd doelenkader evenwichtig en nagenoeg volledig aan om een brede en harmonische vorming te realiseren. Ze zorgen voor samenhang tussen de aangeboden doelen. Vaak duiken ook in deze onderzoeken het gebruik van betekenisvolle contexten en de aandacht voor het probleemoplossend denken als aandachtspunten op.

In één onderzoek in de B-stroom (4%) overstijgt de manier waarop de leraren de afstemming van de onderwijsleerpraktijk wiskunde op het gevalideerd doelenkader bewaken de verwachting.

De leerlingen oefenen uitgebreid op het uitvoeren van opdrachten met (functionele) context. Ze zorgen voor samenhang tussen de aangeboden doelen. De manier waarop de leraren bewaken dat de aangeboden uitbreidingsdoelen het leerproces van de leerlingen versterken en dit extra aanbod de realisatie van de basisdoelen niet in het gedrang brengt, is een voorbeeld van goede praktijk.



Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)

Weerkerende elementen

- Breng in beeld of leerlingen de eindtermen basisgeletterdheid bereiken en stem maatregelen daarop af.
- Stel hoge verwachtingen.
- Voorzie in ondersteuning, differentiatie en remediëring op maat.
- Volg de effecten van de begeleiding op op basis van objectieve gegevens.

In vier van de 24 onderzoeken naar de competenties wiskunde (17%) benadert de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming de verwachting. Concrete werkpunten zijn de beeldvorming over de wiskundige kennis en vaardigheden van de instromende leerlingen en specifiek over de doelen basisgeletterdheid. Deze leraren laten ook kansen liggen om de brede basiszorg en de verhoogde zorg af te stemmen op de beeldvorming en om differentiatie en remediëring op maat te bieden. Tot slot kan de opvolging van de effecten van de begeleiding voor de competenties wiskunde beter.

In negentien van de 24 onderzoeken (79%) is de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming voor de wiskundige competenties volgens de verwachting. De beeldvorming over de doelen basisgeletterdheid en het selecteren van lesdoelen in functie daarvan vormen een regelmatig terugkerend aandachtspunt. Als sterkte wordt vermeld dat de leraren hoge verwachtingen stellen afgestemd op de zone van naaste ontwikkeling van iedere leerling. Sommige leraren bieden tijdens de lessen en de remediërings- en verdiepingsmomenten uitgebreide ondersteuning en begeleiden elke leerling op maat. Het vormt soms nog een groeikans om de onderwijsdoelen vaker als uitgangspunt te nemen voor de remediëringsoefeningen. Daarnaast kunnen sommige leraren de effecten van de begeleiding nog meer systematisch opvolgen op basis van objectieve gegevens.

In één onderzoek naar de competenties wiskunde binnen de B-stroom (4%) is de manier waarop de leraren het onderwijs organiseren en zo de begeleiding afstemmen op de beeldvorming een voorbeeld van goede praktijk.





Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)

Weerkerende elementen

- Gebruik werk- en groeperingsvormen die de leerlingen ruime kansen bieden om vak- en schooltaal te gebruiken en te oefenen in betekenisvolle contexten.
- Zorg voor horizontale samenhang met STEM-inhouden.
- Zet in op de metacognitieve vaardigheden.

In vijf onderzoeken (21%) benadert de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie de verwachting voor de competenties wiskunde. De leraren laten nog kansen liggen om de instructie activerend en betekenisvol te maken, bijvoorbeeld door het expliciteren van leerdoelen op een voor leerlingen begrijpelijke manier of door het gebruik van realistische contexten. In de meerderheid van deze onderzoeken kenmerkt het interactieve onderwijsleergesprek de lessen. Andere activerende werkvormen komen minder aan bod en de leraren laten kansen liggen om de taalontwikkeling bij de leerlingen te stimuleren. Er is te weinig doelgerichte aandacht voor metacognitie en het verankeren van strategieën wordt veelal verengd tot automatiseren. Sommige leraren benutten tot slot de tijd om te leren beperkt efficiënt: het is een aandachtspunt om de organisatie van de lesweek, lesdag en instructie- en verwerkingstijd te richten op het bereiken van de doelen.

In negentien onderzoeken (79%) komt de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie voor de competenties wiskunde tegemoet aan de verwachting. Het is in ongeveer de helft van deze onderzoeken nog een groeikans om werk- en groeperingsvormen te hanteren die de leerlingen ruime kansen bieden om vak- en schooltaal te gebruiken en te oefenen in betekenisvolle contexten. De horizontale samenhang (bijvoorbeeld met de STEM-inhouden) kan in enkele scholen nog sterker uitgebouwd worden. De aandacht voor metacognitie kan nog versterken in ongeveer één op drie van deze onderzoeken.



Effectieve feedback (O5)

Weerkerende elementen

- Richt de feedback op product, proces en zelfregulatie.
- Laat de feedback vertrekken vanuit de doelen.

In veertien onderzoeken (58%) benadert de kwaliteit van de feedback voor de competenties wiskunde de verwachting. De leraren geven veelvuldig feedback met het oog op de vooruitgang van de leerlingen in het leer- en ontwikkelingsproces. De feedback is gedeeltelijk duidelijk, constructief en gedoseerd en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen. De feedback is meestal op het product en in mindere mate op het proces gericht. De leraren vertrekken vanuit de leerervaringen van de leerlingen en nog te weinig vanuit de doelen. De feedback is zelden gericht op het zelfregulerende niveau. Veelal beperkt de feedback zich tot het aanmoedigen van de leerling om meer te studeren. De leerlingen krijgen bijgevolg weinig impulsen om te leren hoe feedback te ontvangen, te begrijpen en te verankeren en die vervolgens te benutten bij analoge of nieuwe opdrachten. De leraren laten hierdoor kansen liggen om systematisch effectieve feedback te geven die ingebed is in het onderwijsleerproces.

In tien onderzoeken (42%) komt de kwaliteit van 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. Daarbij vertrekken ze vanuit de leerervaringen van de leerlingen en meestal ook vanuit de doelen. De feedback is er veelal zowel op het product als op het proces gericht. De leraren trachten meer en meer de zelfregulatie te stimuleren maar slagen er nog weinig in dit doelgericht op te nemen. De feedback is duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen.



Leerlingevaluatie (O7)

Weerkerende elementen

- Stem de evaluatie af op het gevalideerd doelenkader, met voldoende aandacht voor basisgeletterdheid.
- Stel vragen binnen authentieke en functionele contexten.
- Geef probleemoplossende vaardigheden een plaats in de toetsing.

In twee onderzoeken voor de competenties wiskunde (8%) is de kwaliteit van de leerlingevaluatie beneden de verwachting. Ze is onvoldoende representatief voor het gevalideerd doelenkader. De evaluatie is veelal geïntegreerd in het onderwijsleerproces maar nog onvoldoende transparant, betrouwbaar, fair en/of breed.

In de grote meerderheid van de onderzoeken, namelijk zeventien (71%), komt de evaluatie nog niet tegemoet aan de verwachting, maar benadert ze deze slechts. De evaluatie is er beperkt representatief voor het gevalideerd doelenkader en het verwachte beheersingsniveau van de doelen. Vragen in authentieke en functionele contexten komen te weinig aan bod, waardoor probleemoplossende vaardigheden en denk- en redeneervaardigheden een zeer beperkt aandeel hebben in de toetsing. Mede door de vele contextloze vragen is het voor de leraren onmogelijk om na te gaan of elke leerling de eindtermen basisgeletterdheid bereikt.

Slechts in vijf onderzoeken (21%) is de leerlingevaluatie kwaliteitsvol. De evaluatie spoort er met het gevalideerd doelenkader en het aanbod. De evaluatie is geïntegreerd in het onderwijsleerproces en veelal transparant, betrouwbaar, fair en breed, hoewel er soms nog aandachtspunten zijn op deze vlakken. De leraren betrekken de leerlingen in wisselende mate bij de evaluatie.



Leereffecten (O8)

In dertien onderzoeken (54%) komen de leereffecten niet tegemoet aan de verwachting. De leerprestaties bieden gedeeltelijke garanties dat de leerlingen de doelen van het gevalideerd doelenkader bereiken. De resultaten van de leerlingevaluaties tonen in sommige gevallen aan dat de meerderheid van de leerlingen de minimaal gewenste output bereikt inzake wiskunde. Ze garanderen echter niet dat iedere leerling de eindtermen basisgeletterdheid bereikt. Daarvoor is de leerlingevaluatie onvoldoende representatief.

In elf onderzoeken (46%) tonen de leerprestaties aan dat de leerlingen minstens de doelen van het gevalideerd doelenkader bereiken. Ook dan blijft het monitoren van de basisgeletterdheid vaak nog een uitdaging.

Resultaten voor de verschillende vakkenclusters in de derde graad

In deze Onderwijsspiegel vermijden we zo veel mogelijk uitspraken op basis van beperkte steekproeven. Daarom hebben we de vakken in het secundair onderwijs gegroepeerd in vakkenclusters. De clustering van de vakken en hoe vaak en in hoeveel scholen die werden doorgelicht, vind je in onderstaande figuur.

Cluster	Aantal onderzoeken	Aantal scholen
Cultuur- en gedragswetenschappen	6	6
Economie en organisatie	10	10
Engels en Frans	19	16
Geschiedenis	7	7
Harde sector: bouw, hout, koeling en warmte, mechanica-elektriciteit, techniek	24	14
Klassieke talen	1	1
Lichamelijke opvoeding en sport	5	5
Nederlands	11	10
Overige vakken	3	2
Project algemene vakken (PAV)	16	12
Wetenschappen: (toegepaste) biologie, (toegepaste) chemie, fysica, natuurwetenschappen, aardrijkskunde en enkele onderzoeken in het studiegebied land- en tuinbouw	28	21
Wiskunde en informatica	25	19
Zachte sector: lichaamsverzorging, mode, personenzorg, voeding en horeca	32	24
Totaal	187	52

Figuur 43: Clustering van de vakken in het gewoon secundair onderwijs met vermelding van het aantal onderzoeken en scholen waarin het vak werd onderzocht (2022-2023).

Figuur 44 geeft een overzicht van de inschalingen voor de verschillende ontwikkelingsschalen per vakkencluster, over de verschillende onderwijsvormen heen. Enkel de clusters waarin minstens vijftien onderzoeken zijn uitgevoerd, zijn verwerkt in de figuur. Het gaat over 125 van de 187 onderzoeken. De diversiteit aan doelen binnen de vakgebieden of clusters is vaak zeer groot. Die 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.

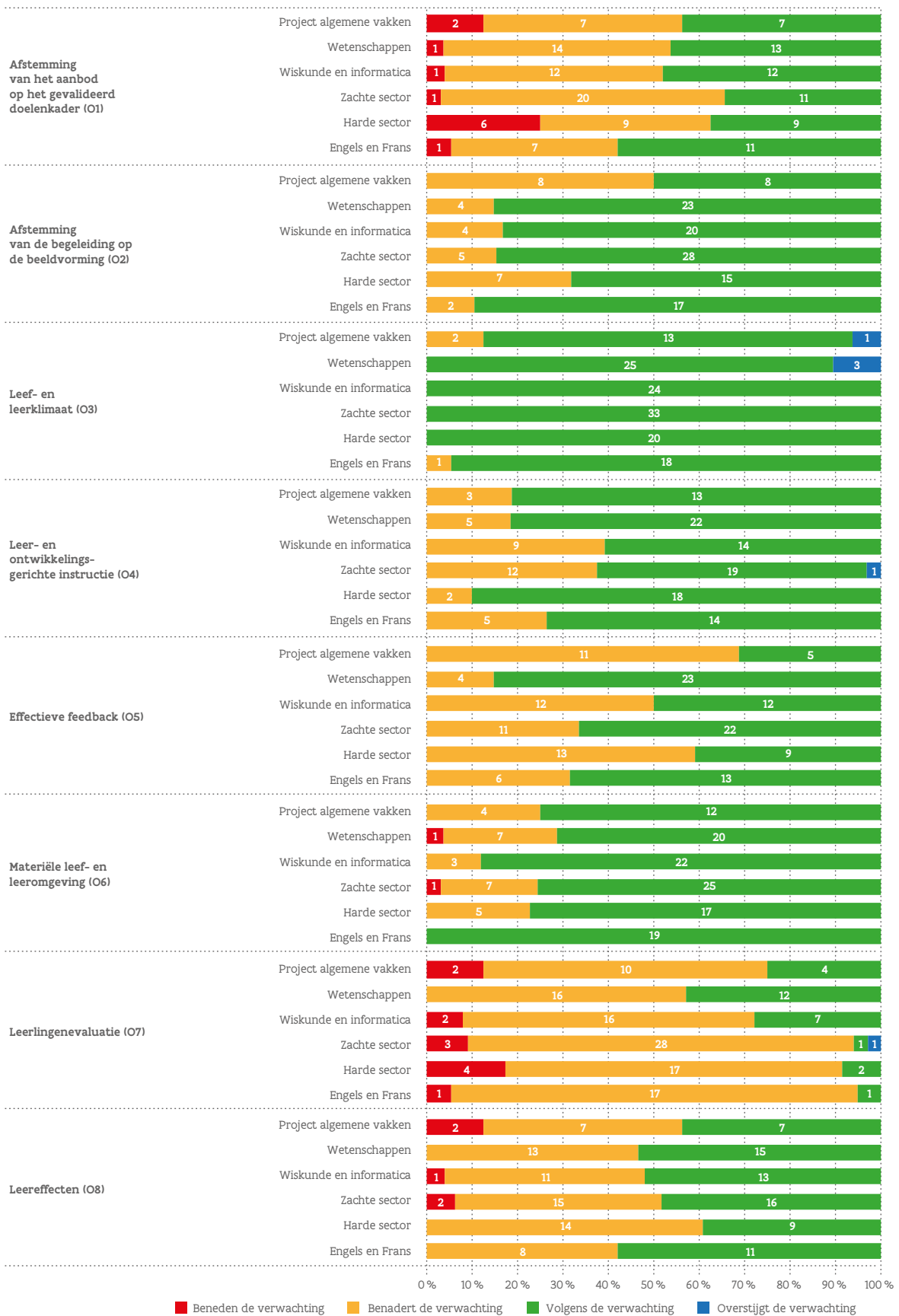


Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (O1)

De afstemming op de doelen vormt een aandachtspunt in de helft van de onderzoeken. Voor de zachte en harde sector zijn de resultaten nog iets minder goed.

	<p>Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2)</p> <p>De afstemming van de begeleiding op de beeldvorming vertoont een gemiddeld positiever beeld (79% volgens of overstijgt de verwachting), waarbij PAV een uitzondering vormt met slechts 50% van de onderzoeken volgens de verwachting.</p>
	<p>Positief en inclusief leef- en leerklimaat (O3)</p> <p>Het leef- en leerklimaat scoort zeer goed in de onderzoeken (98% volgens of overstijgt de verwachting) met een kleine nuance voor PAV (88%).</p>
	<p>Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)</p> <p>Voor de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie is het beeld vrij positief met meer dan drie op vier onderzoeken die tegemoetkomen aan de verwachting (77%). Voor wiskunde en informatica en de zachte sector komen ongeveer drie op vijf onderzoeken tegemoet aan de verwachting (61 en 63%).</p>
	<p>Effectieve feedback (O5)</p> <p>De kwaliteit van de feedback is wisselend met algemeen 61% van de onderzoeken die aan de verwachting tegemoetkomen. In de onderzoeken van PAV, de harde sector en wiskunde en informatica komen respectievelijk 31%, 41% en 50% van de onderzoeken eraan tegemoet. Voor wetenschappen is dat het geval voor 85% van de onderzoeken, voor Engels en Frans in 68% en in de zachte sector in 67% ervan.</p>
	<p>Materiële leef- en leeromgeving (O6)</p> <p>De materiële leef- en leeromgeving blijkt in het merendeel van de onderzoeken (83%) van voldoende kwaliteit. Voor Engels en Frans is dit het geval in alle onderzoeken.</p>
	<p>Leerlingevaluatie (O7)</p> <p>De leerlingevaluatie is in de meerderheid van de onderzoeken onvoldoende kwaliteitsvol. Slechts in 27% van de onderzoeken komt ze tegemoet aan de verwachting. Voor de onderzoeken binnen de zachte sector en de harde sector is dat nog minder vaak het geval (6% en 9%). De evaluatiepraktijk voldoet ook voor Engels en Frans slechts in 5% van de onderzoeken.</p>
	<p>Leereffecten (O8)</p> <p>In 55% van de onderzoeken zijn de leereffecten volgens de verwachting. Er is daarbij geen grote variatie zichtbaar tussen de vakgebieden.</p>

Figuur 44: Belangrijkste vaststellingen per ontwikkelingsschaal voor verschillende vakkenclusters (2022-2023).



Figuur 45: Onderwijsleerpraktijk in de verschillende vakkenclusters (2022-2023).

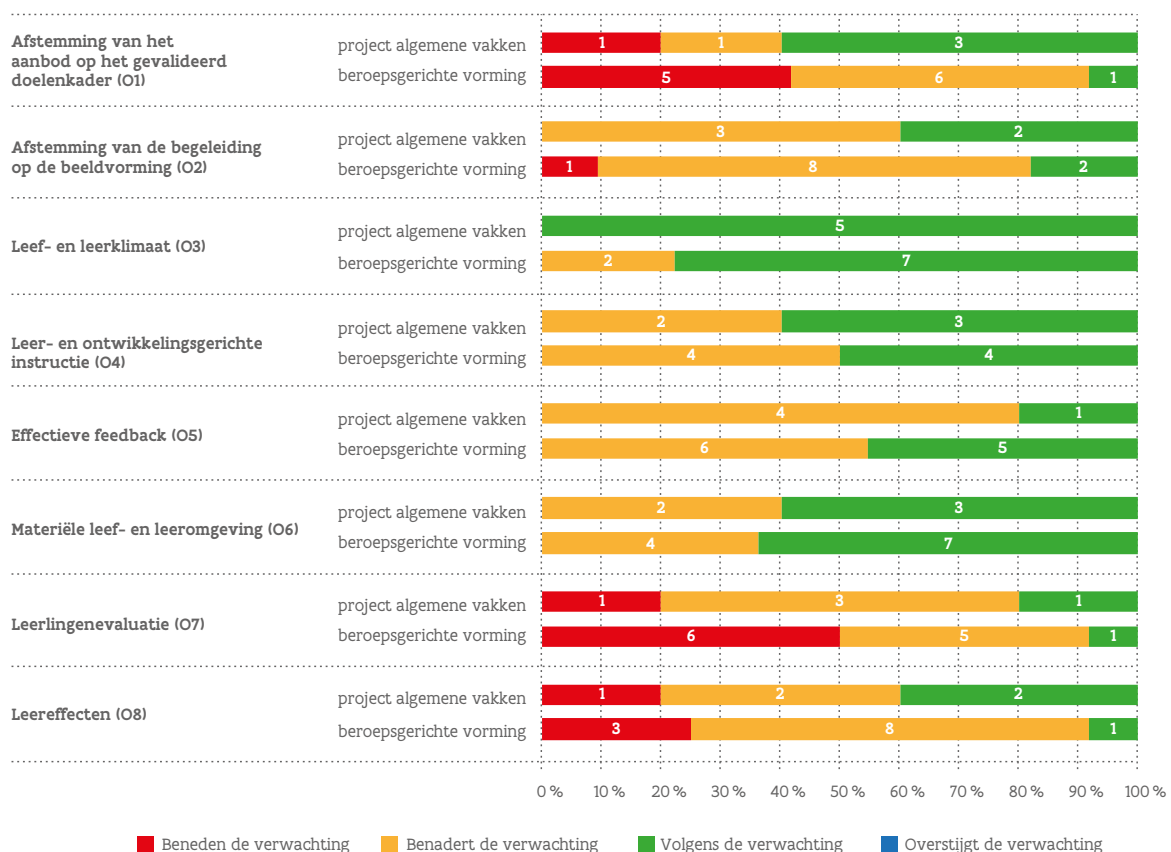


Resultaten voor duaal leren

Het kwaliteitstoezicht op duale structuuronderdelen verloopt volgens de bepalingen van het kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009, zo stelt de codex secundair onderwijs. Verder bepaalt de codex dat de onderwijsinspectie (OI) en het Departement Werk en Sociale Economie (DWSE) samen het toezicht op duale structuuronderdelen uitvoeren. Het DWSE delegeert de opdracht naar de toezichthouders van de Vlaamse Sociale Inspectie (VSI) met expertise op het vlak van duaal leren en kwaliteitsstimulerend toezicht. De partners zijn samen verantwoordelijk voor het organiseren en uitvoeren van een gezamenlijk kwaliteitstoezicht voor duale trajecten. Beide partners zetten bij dit kwaliteitstoezicht hun ervaring en expertise zo in dat ze elkaar aanvullen en versterken.

De onderwijsinspectie gaat tijdens een doorlichting na of een instelling de onderwijsreglementering respecteert en of zij tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit. De toezichthouders VSI brengen tijdens het gezamenlijk toezicht expertise in over de werkplekcomponent en de werkplek als leeromgeving. De werkplekgesprekken maken namelijk deel uit van het onderzoek van het duale traject in de instelling.

In het schooljaar 2021-2022 onderzochten we in drie secundaire scholen met voltijds aanbod en in één centrum voor deeltijds onderwijs duale trajecten. In 2022-2023 ging het om vijf scholen met enkel een voltijds aanbod en in twee scholen met zowel een voltijds als deeltijds aanbod. De twaalf onderzochte duale trajecten¹⁶ situeren zich allen in het beroepssecundair onderwijs, op één Se-n-Se-opleiding na. Het gaat over de opleidingen Afwerking bouw duaal, Brood- en banketbakkerij duaal, Koetswerk duaal, Elektrotechnicus duaal, Installateur gebouwenautomatisering duaal, Kinderbegeleider duaal, Operator CNC-gestuurde houtbewerkingsmachines duaal, Ruwbouw duaal (tweemaal), Technicus hernieuwbare energie duaal en Verzorgende/zorgkundige duaal (tweemaal).

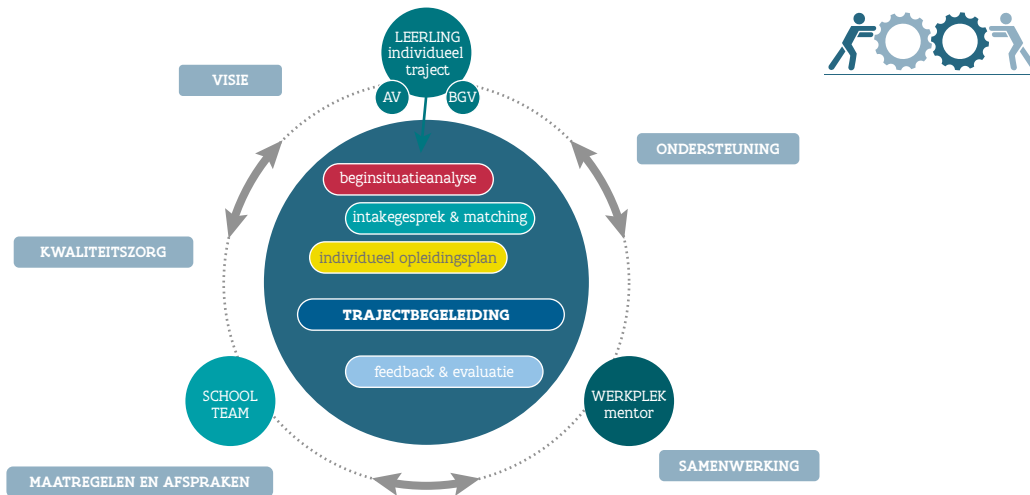


Figuur 46: Onderwijsleerpraktijk voor duaal leren (2021-2022 en 2022-2023).

16 De onderzoeken duaal leren in de Syntra en in het kader van een doorlichting na een ongunstig advies laten we buiten beschouwing.

Wat de beroepsgerichte vorming betreft kwamen telkens in één van de twaalf onderzoeken de afstemming op het gevalideerd doelenkader, de leerlingenevaluatie en de leereffecten tegemoet aan de verwachting. In twee onderzoeken voldeed de afstemming van de begeleiding op de beeldvorming.¹⁷ In ongeveer de helft van de onderzoeken kwam de kwaliteit van de feedback en de instructie tegemoet aan de verwachting. De materiële leef- en leeromgeving voldoet in ongeveer twee op drie van de onderzoeken, het leer- en leefklimaat in drie op vier onderzoeken.

Voor de onderzoeken algemene vorming vallen vooral de feedback en de leerlingenevaluatie uit met slechts één van de vijf onderzoeken dat tegemoetkomt aan de verwachting. Wat de beeldvorming en begeleiding en de leereffecten betreft voldoen twee onderzoeken, wat de afstemming op het doelenkader, de instructie en de materiële leef- en leeromgeving betreft drie onderzoeken. Het leer- en leefklimaat komt in elk onderzoek tegemoet aan de verwachting. De bezochte aanbieders van duale trajecten kozen ervoor om niet in een aanbod algemene vorming op de werkplek te voorzien.



Figuur 47: Schematische voorstelling van een kwaliteitsvol traject duaal leren.

We gaan tijdens de doorlichtingen in dialoog over de kwaliteitsontwikkeling en de onderwijsleerpraktijk duaal leren, met als uitgangspunten het referentiekader voor onderwijskwaliteit en de regelgeving. Bovenstaande visuele voorstelling is gebaseerd op beide bronnen en vormt een leidraad voor de gesprekken. Op basis van een analyse van tijdens de doorlichtingen verzamelde gegevens, distilleerden we een aantal sterke punten en verbeterpunten voor de onderwijsleerpraktijk en de kwaliteitsontwikkeling. We presenteren deze voor de onderwijsleerpraktijk volgens de drie grote thema's centraal in het schema: (1) de beeldvorming, intake en matching en het individueel opleidingsplan. (2) de trajectbegeleiding en (3) de feedback en evaluatie van de leerlingen. Tot slot komen de belangrijkste vaststellingen over de kwaliteitsontwikkeling aan bod.

Wat de beeldvorming, de intake en matching en het individueel opleidingsplan betreft is een eerste sterk punt van de onderzochte duale trajecten de inzet van de trajectbegeleiders om de werkplekken/mentoren te informeren, wat mentoren als zeer ondersteunend ervaren. Andere positieve punten zijn het steeds plaatsvinden van een intakegesprek met de onderneming, het streven naar een optimale match rekening houdend met de specifieke context van de werkplek en tot slot de informatieverstrekking aan leerlingen over hun traject en de begeleiding. Een eerste verbeterpunt vormt het doelgericht benutten van de beeldvorming om het individueel leertraject van de leerling samen met de werkplek vorm te geven. Zo kunnen aanbieders nog meer inzetten op differentiatie, op remediëren op maat en op gerichte ondersteuning van leerlingen met het oog op de realisatie van het individueel opleidingsplan. Vaak stellen we nu vast dat het aanbod in de schoolcomponent voor iedereen hetzelfde is. Ook het bewaken van een voldoende volledig en evenwichtig aanbod en de aandacht voor de samenhang tussen de algemene vorming en beroepsgerichte vorming zijn verbeterpunten.

De sterktes van de trajectbegeleiding zijn de frequente contacten en het stelselmatig uitwisselen van informatie tussen alle partners met het oog op het optimaliseren van het individueel leertraject van de leerlingen. Een belangrijk verbeterpunt vormt het doelgericht afstemmen over de concretisering, de opvolging en de evaluatie van het individueel leertraject van de jongeren. Ook het bewaken van de samenhang van het aanbod op school en op de werkplek verdient meer aandacht. Zo geven werkplekken aan dat ze nog een onvoldoende zicht hebben op wat op de school aan bod komt en hoe de leerlingen vorderen.

Wat de feedback en de leerlingenevaluatie betreft zijn positieve elementen de feedback over zowel de school- als de werkplekcomponent ter ondersteuning van het individueel leertraject van de leerling, het organiseren van (reflectie) gesprekken met leerlingen en de afstemming op het standaardtraject van de evaluatie. Verbeterpunten zijn het meer

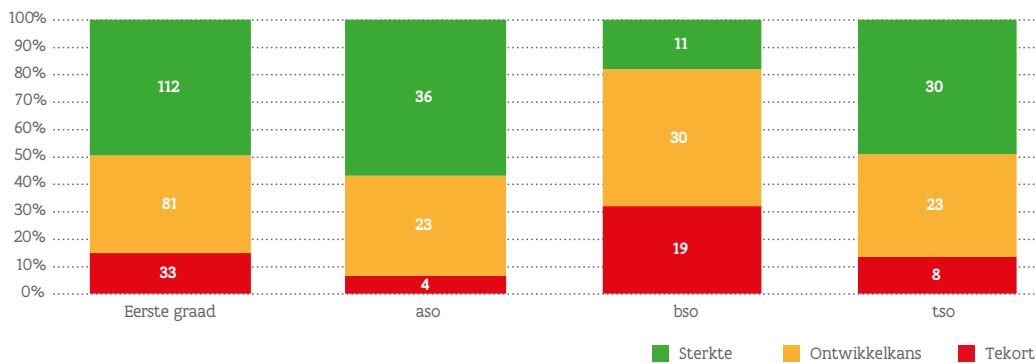
¹⁷ Niet alle ontwikkelingschalen werden steeds onderzocht: de omstandigheden lieten dit niet altijd toe.

richten van feedback op de doelen (feed-up) en het inhoudelijk leerproces, het verhogen van de transparantie en de betrouwbaarheid van de evaluatie en het actiever betrekken van de leerlingen bij hun evaluatieproces.

Daarnaast stelden we bij vier aanbieders tekortkomingen vast op vlak van het tijdig en correct afsluiten van een Overeenkomst Alternatieve Opleiding (OAO). Dit heeft gevolgen voor de betrokken leerlingen (correcte opbouw van sociale rechten, verkrijgen van de (correcte) leervergoeding ...) en houdt risico's in voor de betrokken ondernemingen (mogelijke non-conformiteit met arbeidsreglementering).

Tot slot kwamen uit de analyse op het niveau van het beleid en de kwaliteitsontwikkeling een aantal sterktes en verbeterpunten naar boven. Een eerste sterkte is de samenwerking met externe partners zoals de pedagogische begeleiding, de sectoren en lerende netwerken. Ook het veelal uitgebouwde netwerk van geëngageerde werkplekken vormt een sterk punt, net zoals het voorzien in personele middelen en ruimte voor professionalisering, de goede contacten tussen trajectbegeleiders/leraren beroepsgerichte vorming en mentoren en de bijsturingen in het traject van leerlingen op basis van feedback van de werkplek. Een verbeterpunt is dat als een school kiest om duaal leren in te richten, dat er dan op schoolniveau een visie en strategisch beleid zijn die deze keuze ondersteunen. Ook het vanuit de visie op duaal leren doelgerichte maatregelen treffen en afspraken maken over de onderwijsleerpraktijk met alle betrokkenen (school, werkplek en leerling) kan nog sterker uitgewerkt worden. Tot slot is ook het cyclisch evalueren van de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk een belangrijk werkpunt: het blijft vaak bij het ad hoc bijsturen van de werking op het moment dat men op problemen stuit. Het doelgericht betrekken bij de evaluatie van werkplekken, mentoren en leerlingen kan ook nog beter.

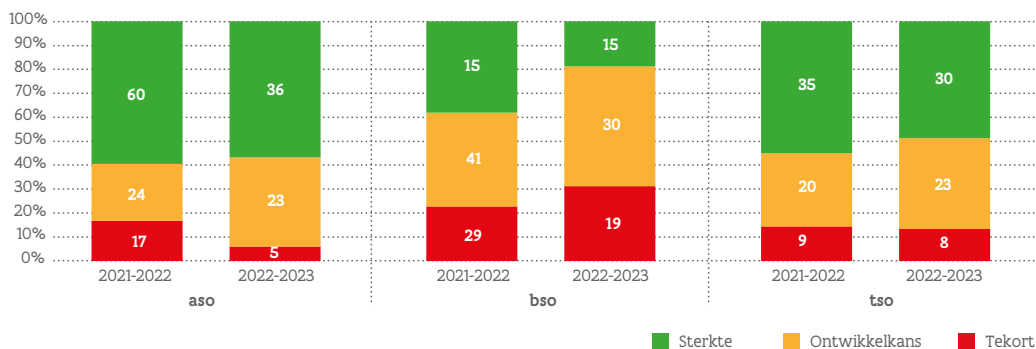
4.4.3 Sterktes, ontwikkelkansen en tekorten voor de onderwijsleerpraktijk



Figuur 48: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de onderzochte vakken per onderwijsvorm in het gewoon secundair onderwijs (2022-2023).

De onderwijsinspectie stelt vast dat de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in iets minder dan de helft van de gevoerde onderzoeken (46 %) een sterkte is. In 38% van de onderzoeken is de kwaliteit van het onderzochte vakgebied een ontwikkelkans en in 16% van de onderzoeken een tekort.

In het bso is de onderwijsleerpraktijk in minder dan twee op tien onderzoeken een sterkte, in het tso en in de eerste graad is dat in vijf op tien onderzoeken het geval en in het aso in bijna zes op tien onderzoeken. Het aantal ontwikkelkansen en tekorten ligt in het bso hoger dan in de andere onderwijsvormen. In het schooljaar 2021-2022 was dat minder uitgesproken het geval.



Figuur 49: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de onderzochte vakken voor aso, bso en tso in het gewoon secundair onderwijs in 2021-2022 en 2022-2023.

4.5 Kwaliteitsprofiel

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

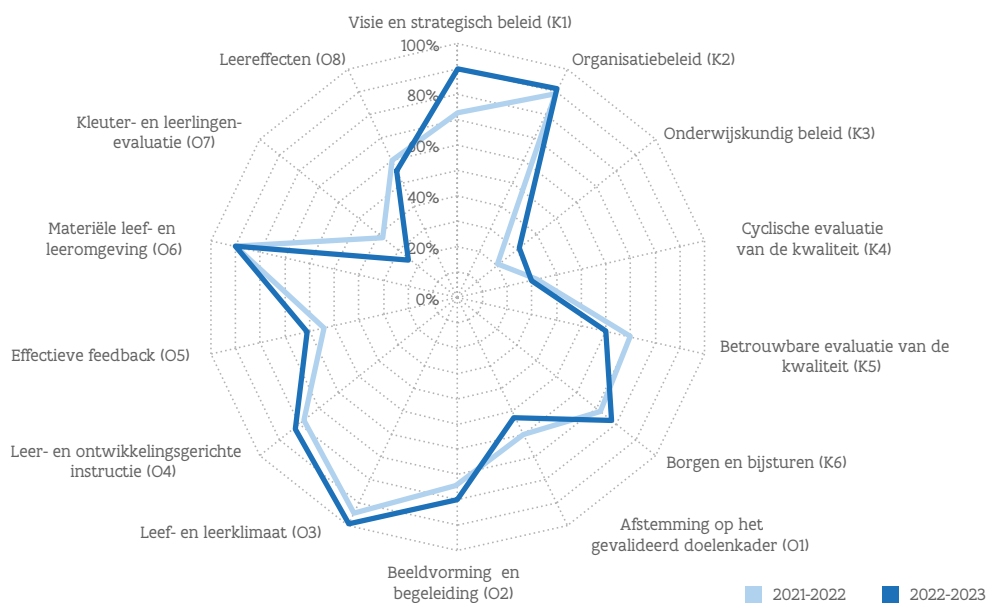
SO	Uitdaging	Kans	Kracht
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> Onderwijskundig beleid Cyclische evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> Visie en strategisch beleid Organisatiebeleid Borgen en bijsturen
Leerlingenbegeleiding		<ul style="list-style-type: none"> Ondersteuning van de teamleden 	<ul style="list-style-type: none"> Begeleiding volgens het zorgcontinuüm Positieve en inclusieve cultuur Interne samenwerking Externe samenwerking
Onderwijsleerpraktijk	<ul style="list-style-type: none"> Leerlingenevaluatie 	<ul style="list-style-type: none"> Afstemming op het gevalideerd doelenkader Effectieve feedback Leereffecten 	<ul style="list-style-type: none"> Beeldvorming en begeleiding Leer- en leefklimaat Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie Materiële leef- en leeromgeving

Figuur 50: Kwaliteitsprofiel van het gewoon secundair onderwijs (op basis van de doorlichtingen 2022-2023).

In de in het schooljaar 2022-2023 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 het vlak van de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit. De visie en het strategisch beleid en het borgen en bijsturen zijn krachten in de doorgelichte scholen.

Voor de onderwijsleerpraktijk vormt de leerlingenevaluatie de uitdaging en zijn er kansen op vlak van de afstemming op het gevalideerd doelenkader, effectieve feedback en de leereffecten. De beeldvorming en begeleiding, het leer- en leefklimaat, de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie en de materiële leef- en leeromgeving vormen krachten.

Als we de vergelijking maken met het schooljaar 2021-2022 stellen we geen grote verschillen vast.



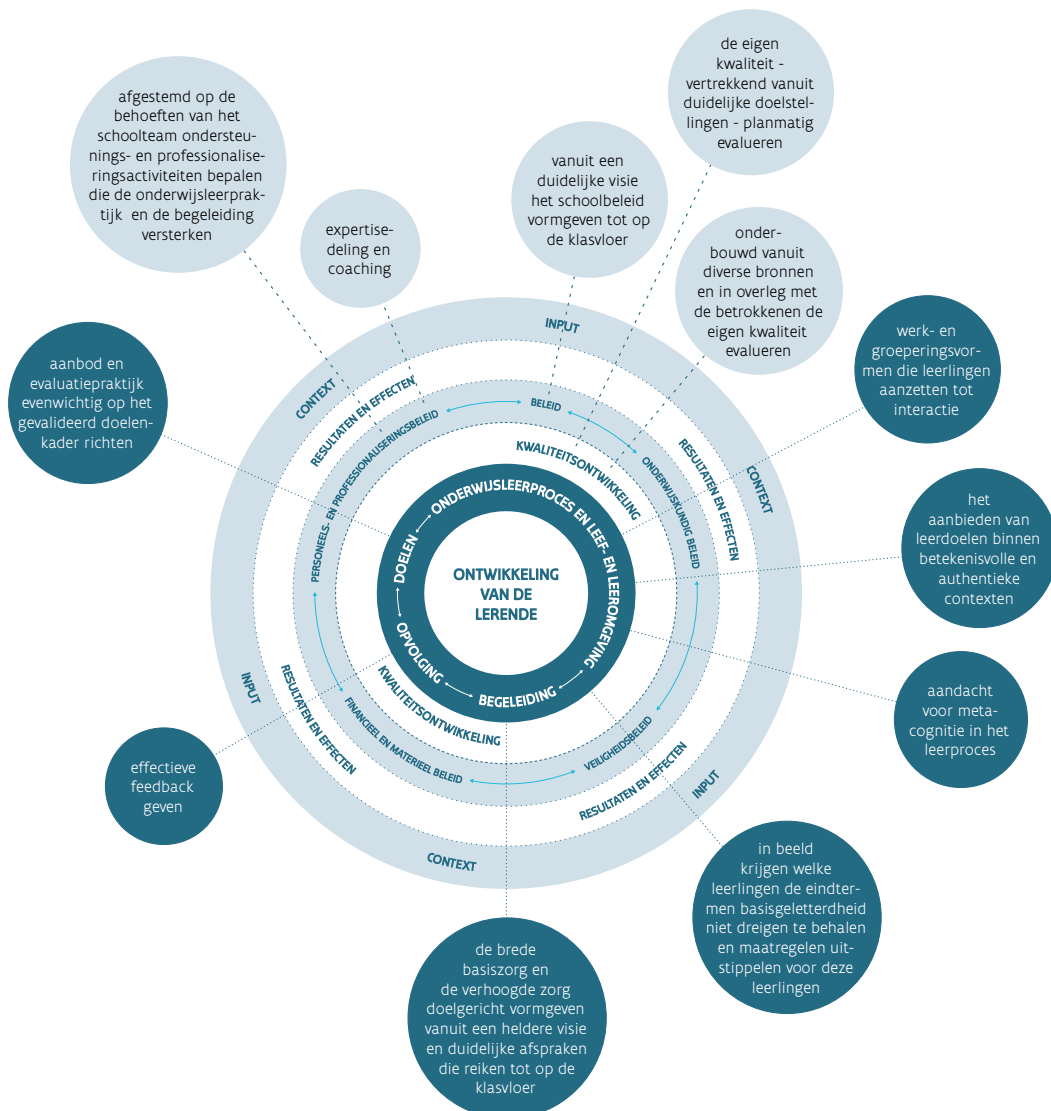
Figuur 51: Percentage inschalingen 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' voor de verschillende ontwikkelingschalen in het secundair onderwijs (2021-2022 en 2022-2023).

4.6 Conclusie

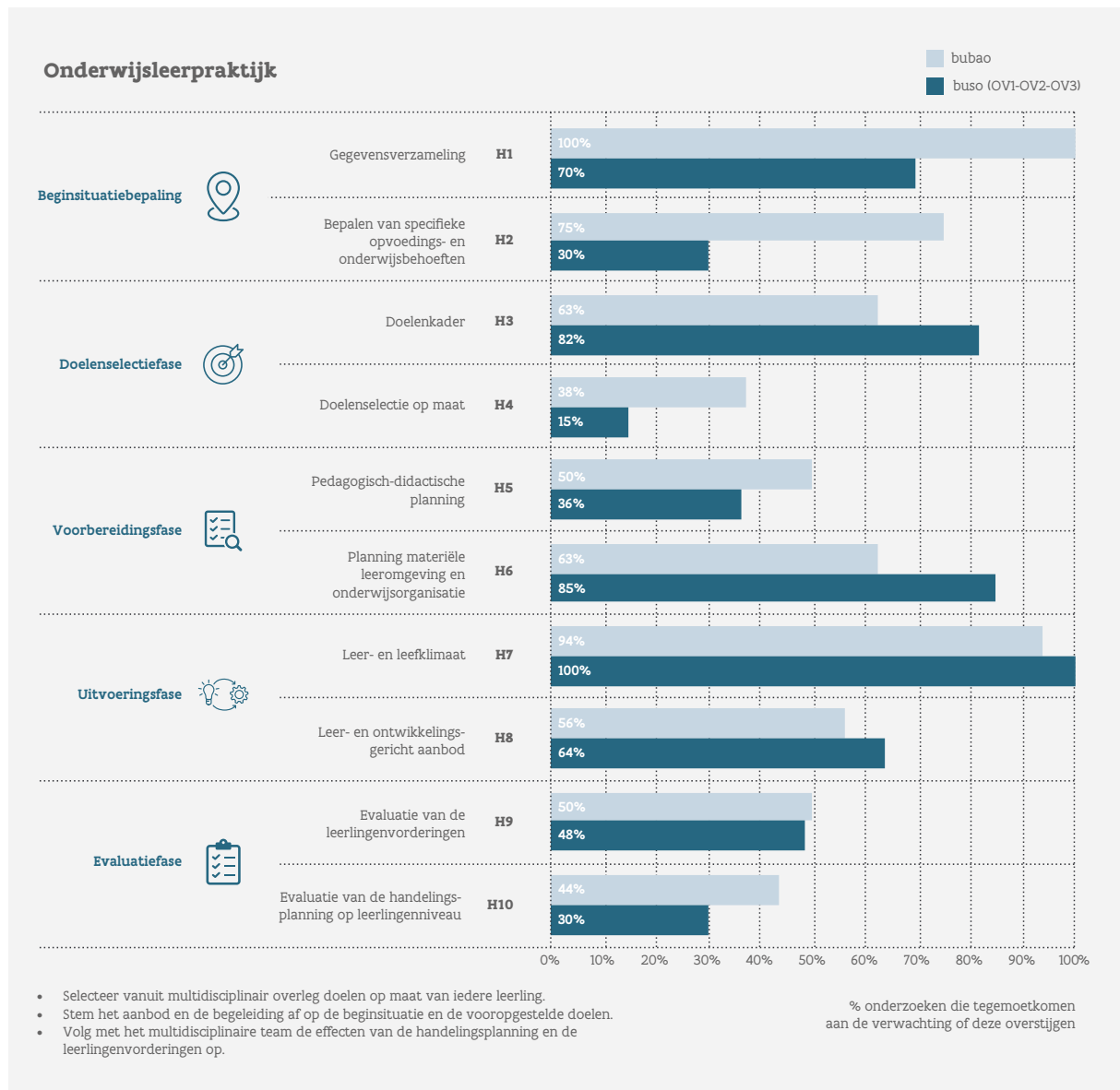
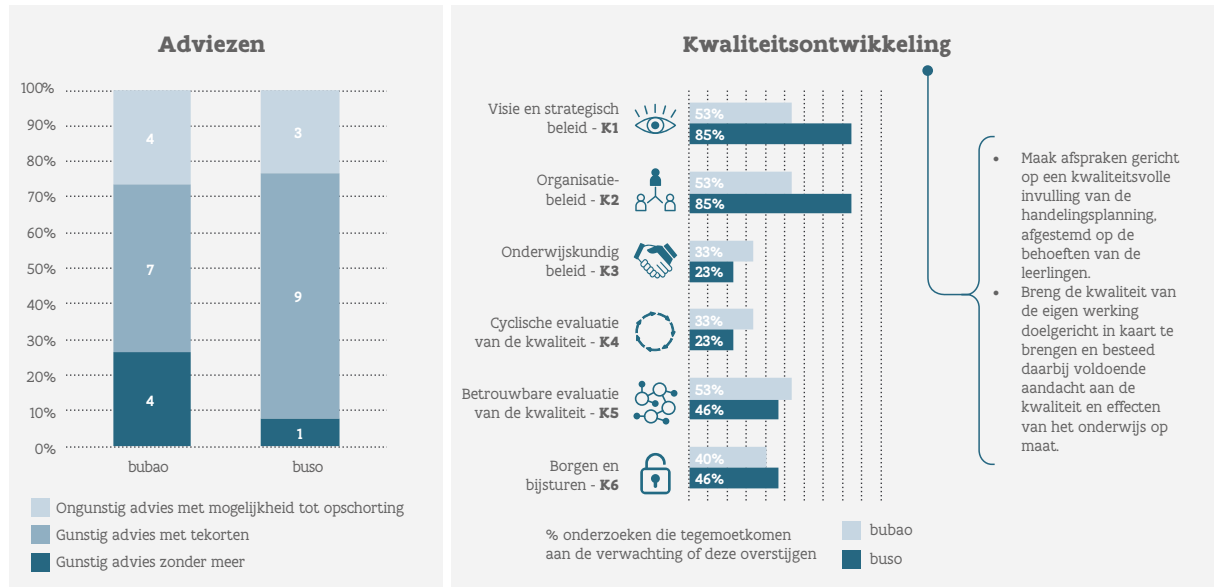
Vlaamse secundaire scholen slagen er in wisselende mate in om hun vanuit een duidelijke visie hun schoolbeleid vorm te geven tot op de klasvloer. De eigen kwaliteit - verder bouwend op duidelijke doelstellingen - planmatig evalueren is een uitdaging in de grote meerderheid van de scholen. Ook goed onderbouwd vanuit diverse bronnen en in overleg met de betrokkenen de eigen kwaliteit evalueren vormt nog een verbeterpunt in twee op vijf scholen. De brede basiszorg en de verhoogde zorg kunnen vaak nog doelgericht vormkrijgen vanuit een heldere visie en duidelijke afspraken die reiken tot op de klasvloer. Scholen kunnen ook nog meer afgestemd op de behoeften van het schoolteam ondersteunings- en professionaliseringsactiviteiten bepalen die de onderwijsleerpraktijk en de begeleiding versterken, met de nodige aandacht voor expertisedeling en coaching.

De kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk is wisselend, waarbij de afstemming op de leerdoelen, de effectiviteit van de feedback en de evaluatiepraktijk toch in respectievelijk ongeveer vijf, vier en zeven op tien onderzoeken niet aan de verwachtingen tegemoetkomen die het referentiekader voor onderwijskwaliteit stelt. Schoolteams kunnen een (nog) krachtigere leeromgeving bieden en de leereffecten verhogen door hun aanbod en evaluatiepraktijk evenwichtiger op de leerdoelen te richten en de invulling van de onderwijsleerpraktijk zo leer- en ontwikkelingsgericht mogelijk aan te pakken. Effectieve feedback, werk- en groepeeringsvormen die leerlingen aanzetten tot interactie, het aanbieden van leerdoelen binnen betekenisvolle en authentieke contexten en de aandacht voor metacognitie in het leerproces versterken zijn daar hefbomen voor, net zoals het voldoende in beeld krijgen welke leerlingen de eindtermen basisgeletterdheid niet dreigen te behalen en het uitstippelen van maatregelen voor deze leerlingen.

Voor de onderzochte opleidingen duaal leren geldt eveneens dat de beeldvorming nog meer kan benut worden om het traject van de leerling vorm te geven. Meer afstemming over de concretisering, de opvolging en evaluatie van de trajecten van de leerlingen is aangewezen zodat de samenhang tussen het leren op school en op de werkplek sterker wordt.



Resultaten buitengewoon onderwijs 2022-2023 in een notendop



5 RESULTATEN BUITEN- GEWOON ONDERWIJS

5.1 Steekproef

5.1.1 Buitengewoon basisonderwijs

In het buitengewoon basisonderwijs (bubao) werden vijftien scholen doorgelicht.¹⁸ In deze scholen worden één of meerdere onderwijstypes aangeboden. In figuur 52 geven we per onderwijstype het aantal doorgelichte scholen weer dat dit onderwijstype aanbiedt.

Onderwijstype	Onderwijstype
Type basisaanbod: voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen niet haalbaar is in een school voor gewoon onderwijs ¹⁹	12
Type 2: voor kinderen met een verstandelijke beperking	7
Type 3: voor kinderen met een emotionele of gedragsstoornis	2
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	0
Type 9: voor kinderen met een autismespectrumstoornis	11

Figuur 52: Onderwijstypes in de doorgelichte scholen buitengewoon basisonderwijs (2022-2023).

In de steekproef behoren zeven scholen (47%) tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, zes (40%) tot het gemeenschapsonderwijs en twee (13%) tot het gesubsidieerd officieel onderwijs. In totaal werden vijf scholen in de provincie Oost-Vlaanderen doorgelicht, vijf in Antwerpen, twee in Limburg, twee in West-Vlaanderen en één in Vlaams-Brabant.

5.1.2 Buitengewoon secundair onderwijs

In het buitengewoon secundair onderwijs (buso) werden dertien scholen doorgelicht.²⁰ In deze scholen worden één of meerdere opleidingsvormen aangeboden. In figuur 53 geven we per opleidingsvorm het aantal scholen weer waar deze opleidingsvorm tijdens de doorlichting aan bod kwam.²¹

¹⁸ In het buitengewoon basisonderwijs vonden daarnaast tien doorlichtingen na een ongunstig advies plaats in het schooljaar 2022-2023. We laten deze hier buiten beschouwing.

¹⁹ Het type basisaanbod vervangt sinds september 2015 geleidelijk de types 1 en 8. Enkele 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.

²⁰ In het buitengewoon secundair onderwijs vonden daarnaast vier doorlichtingen na een ongunstig advies plaats in het schooljaar 2022-2023. We laten deze hier buiten beschouwing.

²¹ Het onderzoek gebeurt voor OV2, OV3 en OV4 aan de hand van een aantal structuuronderdelen in de doorlichtingsfocus. OV1 wordt in zijn geheel onderzocht.

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>	5
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>	5
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>	9
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>	7

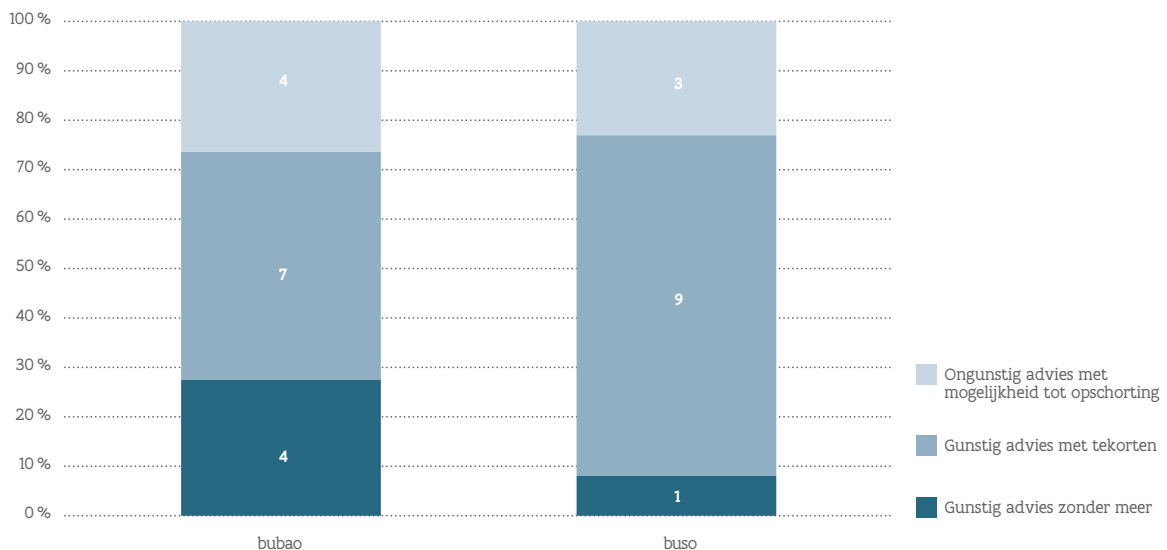
Figuur 53: Doorgelichte opleidingsvormen buitengewoon secundair onderwijs (2022-2023).

In de steekproef behoren zeven scholen (54%) tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, vier (31%) tot het gemeenschapsonderwijs en twee (15%) tot het gesubsidieerd officieel onderwijs. In totaal werden vijf scholen in de provincie Antwerpen doorgeïllustreerd, vier in Oost-Vlaanderen, drie in West-Vlaanderen en één in Vlaams-Brabant.

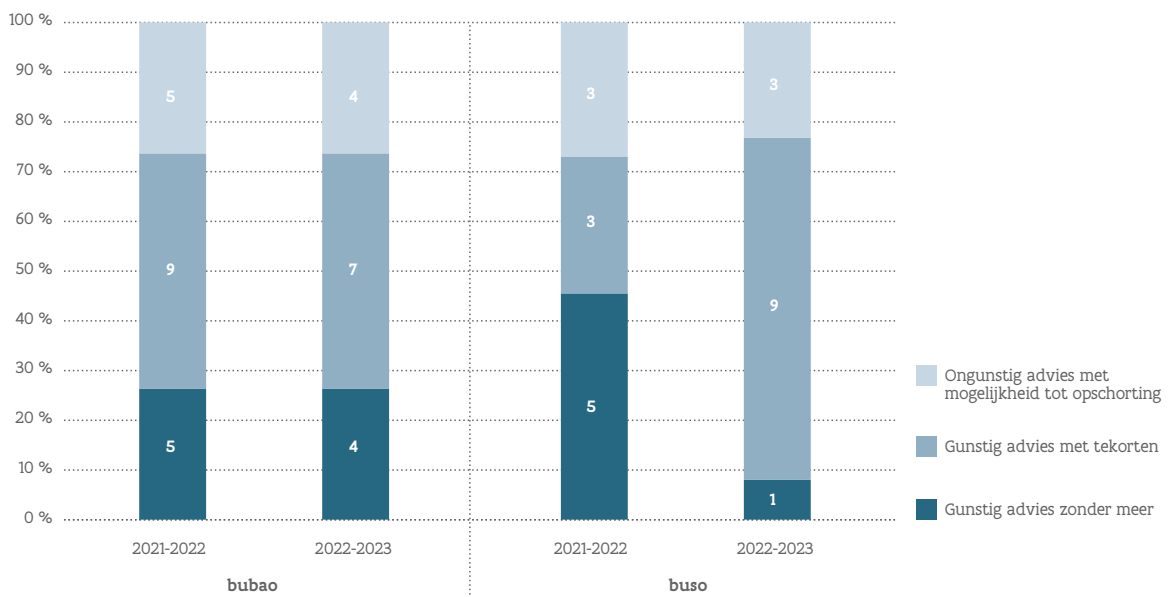
5.2 Adviezen

Bij de doorlichtingen in het **buitengewoon basisonderwijs** kregen vier van de vijftien scholen (27%) een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kregen zeven scholen (47%) een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In vier scholen (27%) 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** kreeg één van de dertien scholen (8%) een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kregen negen scholen (69%) een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In drie scholen (23%) resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting.



Figuur 54: Adviezen buitengewoon onderwijs (2022-2023).






Figuur 55: Adviezen buitengewoon onderwijs (2021-2022 en 2022-2023).

Zowel in het buitengewoon basisonderwijs als in het buitengewoon secundair onderwijs ligt het aantal ongunstige adviezen de voorbije schooljaren telkens vrij hoog (boven de 20%).

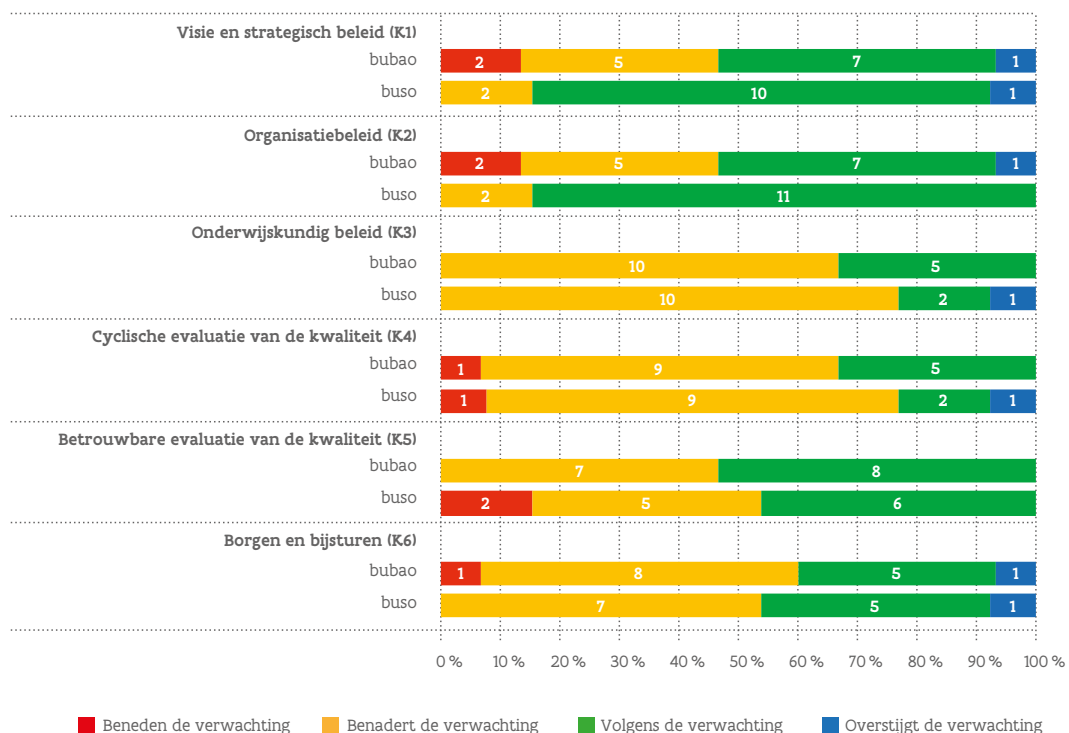
5.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?

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).

	<p>Visie en strategisch beleid (K1)</p> <p>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, in de onderwijsleerpraktijk en in de begeleiding. De school stimuleert de gezamenlijke verantwoordelijkheid om de visie te realiseren. De school stuurt haar visie bij waar nodig.</p>
	<p>Organisatiebeleid (K2)</p> <p>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, de begeleiding en de schoolwerking te versterken. Ze communiceert frequent, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden.</p>
	<p>Onderwijskundig beleid (K3)</p> <p>De school geeft de onderwijsleerpraktijk, de begeleiding 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, de begeleiding, de leereffecten en het leerlingenwelbevinden.</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, met bijzondere aandacht voor de onderwijsleerpraktijk, de begeleiding, de leereffecten en het leerlingenwelbevinden. Ze bewaart en verspreidt structureel wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt systematisch doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.</p>

Figuur 56: Ontwikkelingsschalen kwaliteitsontwikkeling met omschrijving 'volgens verwachting' (2022-2023).



Figuur 57: Kwaliteitsontwikkeling in het buitengewoon onderwijs (2022-2023).

Wat de visie en het strategisch beleid, het organisatiebeleid en de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit betreft komen ongeveer de helft van de doorgelichte bubao-scholen tegemoet aan de verwachting (53%). Wat borgen en bijsturen betreft komt 40 % van de bubao-scholen tegemoet aan de verwachting. Eén op drie doorgelichte bubao-scholen komt tegemoet aan de verwachtingen voor het onderwijskundig beleid en de cyclische evaluatie van de kwaliteit (33%).

De visie en het strategisch beleid en het organisatiebeleid komen tegemoet aan de verwachting in 85% van de doorgelichte buso-scholen. De betrouwbare evaluatie van de kwaliteit en het borgen en bijsturen komen tegemoet aan de verwachting in iets minder dan de helft van de bezochte scholen (46%). Een minderheid van de doorgelichte buso-scholen beantwoordt aan de verwachtingen voor onderwijskundig beleid en de cyclische evaluatie van de kwaliteit (23%).

Focus op de cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit



Cyclische evaluatie van de kwaliteit (K4)

In één bubao- school en één buso-school scoort de cyclische evaluatie van de kwaliteit beneden de verwachting. De school evalueert slechts occasioneel haar eigen werking en de organisatie ervan is ad hoc.

In negen bubao- en negen buso-scholen (60% en 69%) benadert de cyclische evaluatie van de kwaliteit de verwachting. Deze scholen evalueren een aantal relevante aspecten van de schoolwerking, maar hebben slechts beperkt aandacht voor de onderwijsleerpraktijk, de begeleiding, in het bijzonder het handelingsplanmatig werken, de leereffecten en/of het leerlingenwelbevinden. Deze scholen evalueren in beperkte mate of de gekozen afspraken en maatregelen bijdragen tot het realiseren van hun visie. De evaluaties worden er over het algemeen nog weinig gepland volgens een systematiek en bouwen weinig op elkaar voort.

In vijf bubao- en twee buso-scholen (33% en 15%) komt de cyclische evaluatie van de kwaliteit tegemoet aan de verwachting. Deze scholen evalueren systematisch en cyclisch relevante aspecten van de schoolwerking. De evaluaties maken er deel uit van de schoolcultuur, zijn afgestemd op de beleidsmatige prioriteiten van de school en brengen in kaart of de school haar visie realiseert. Ze hebben daarbij meestal nadrukkelijk aandacht voor de onderwijsleerpraktijk, de begeleiding, in het bijzonder het handelingsplanmatig werken, de leereffecten en/of het leerlingenwelbevinden, hoewel er zich soms nog groeikansen voordoen op één van deze domeinen.

In één buso-school (7%) is de manier waarop de school haar kwaliteit cyclisch evalueert een voorbeeld van goede praktijk. Deze school evalueert haar kwaliteit planmatig en cyclisch en gebruikt daarvoor het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) als kapstok.



De school ontwikkelde een systematiek waarbij tijdens een jaarlijkse bevraging van het team zowel een aantal terugkerende aspecten van de schoolwerking, zoals de werk- en beleidsgroepen, als de beleidsprioriteiten van dat schooljaar geëvalueerd worden. Daarenboven hanteert de school een vijfjarige cyclus die garandeert dat alle kwaliteitsbeelden uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit opgenomen worden in de evaluatie. Deze input wordt vervolgens besproken met het team en door het beleidsteam verwerkt in documenten 'kwaliteitszorg' waarin opeenvolgende evaluaties verder bouwen op elkaar. De manier waarop de school haar kwaliteit cyclisch evalueert, is een voorbeeld van goede praktijk.



Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5)

In twee buso-scholen (15%) scoort de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit beneden de verwachting. Deze scholen evalueren hun kwaliteit zelden op basis van kwalitatieve en kwantitatieve bronnen of de expertise van relevante partners. Evaluaties worden er actiegericht en niet doelgericht uitgevoerd en hebben weinig oog voor de onderwijsleerpraktijk en de resultaten en effecten bij de leerlingen. De evaluaties vertrekken er vanuit buikgevoel en zijn er zelden betrouwbaar.

In 47% van de bubao-scholen (n = 7) en 38% van de buso-scholen (n = 5) benadert de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit de verwachting. Er zijn in deze scholen waardevolle aanzetten om aspecten van de schoolwerking te evalueren, maar teamleden evalueren de kwaliteit nog veelal op basis van hun gevoel en inschatting in plaats van doelgericht en op basis van diverse bronnen. Ze slagen er weinig in om met hun evaluaties de kwaliteit van de klaspraktijk op te volgen en resultaten en effecten bij de leerlingen in kaart te brengen. Deze scholen laten nog kansen liggen om ouders, leerlingen en externe partners te betrekken bij hun evaluaties.

In 53% van de bubao-scholen (n = 8) en 46% van de buso-scholen (n = 6) komt de betrouwbaarheid van de evaluatie van de kwaliteit tegemoet aan de verwachting. Deze scholen evalueren hun kwaliteit doelgericht op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Ze betrekken bij hun evaluaties veelal relevante partners zoals de ouders, de leerlingen en externe partners (de campuspartners, het CLB, de pedagogische begeleidingsdienst ...). Vele van deze scholen benutten bij hun evaluaties nadrukkelijk de resultaten en effecten bij de leerlingen (bijvoorbeeld door de leerwinst, het welbevinden, de studievoortgang, de uitgereikte getuigschriften en attesten, de uitstroom, het naschools vervolgttraject en de resultaten in het vervolgonderwijs van leerlingen gericht te analyseren). Een aantal scholen gebruiken systematisch wetenschappelijke inzichten als toetssteen bij hun evaluaties. Toch zijn er nog aandachtspunten op één van deze vlakken in het merendeel van de scholen die aan de verwachting voldoen.

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

In het buitengewoon basisonderwijs en voor opleidingsvorm 1, 2 en 3 binnen het buitengewoon secundair onderwijs werd het onderzoek naar de onderwijsleerpraktijk in het schooljaar 2022-2023 uitgevoerd aan de hand van tien ontwikkelingschalen.



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. Doelenskader

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

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.



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.

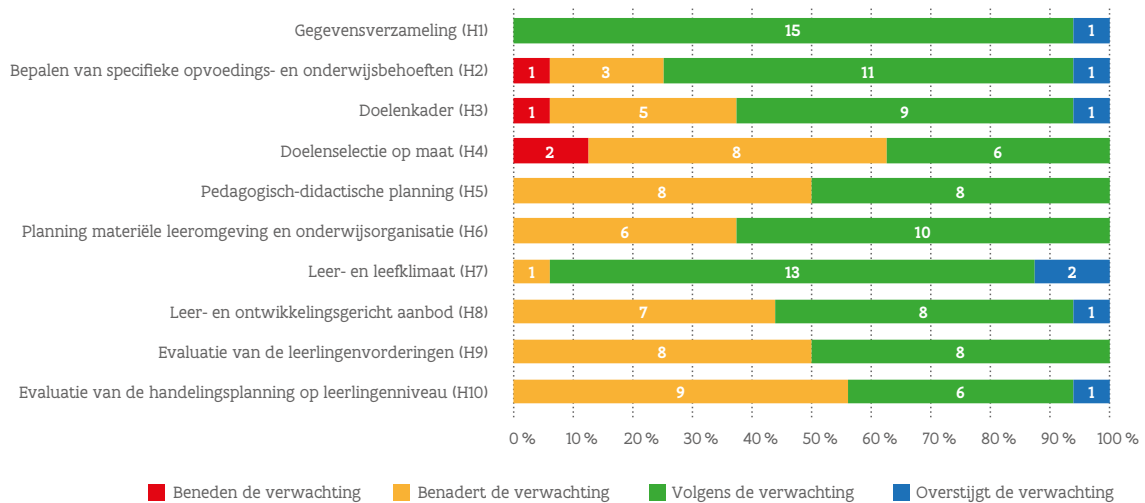
Figuur 58: Ontwikkelingsschalen onderwijsleerpraktijk buitengewoon onderwijs met omschrijving 'volgens verwachting' (2022-2023).

Voor opleidingsvorm 4 werd in het schooljaar 2022-2023 een specifieke schalenset gehanteerd, afgestemd op de specifieke finaliteit en context ervan. Deze schalenset bestaat uit twee ontwikkelingsschalen voor de beginsituatiebepaling (de gegevensverzameling en het bepalen van specifieke onderwijsbehoeften), één ontwikkelingsschaal voor de doelenselectiefase (doelen op maat), vier ontwikkelingsschalen voor de voorbereidings- en uitvoeringsfase (leer- en leefklimaat, afstemming van het aanbod op de onderwijsdoelen, leer- en ontwikkelingsgerichte instructie en materiële leer- en leefomgeving), twee ontwikkelingsschalen voor de evaluatiefase (evaluatie van de leerlingenvorderingen en van de handelingsplanning op leerlingenniveau) en tot slot een ontwikkelingsschaal voor de leereffecten.

5.4.1 Buitengewoon basisonderwijs

In het buitengewoon basisonderwijs vonden zestien 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, 6 en 7. Als er kwaliteitsverschillen optraden tussen vestigingsplaatsen, types of structuuronderdelen maakten de doorlichtingsteams hiervoor afzonderlijke verslagen op.

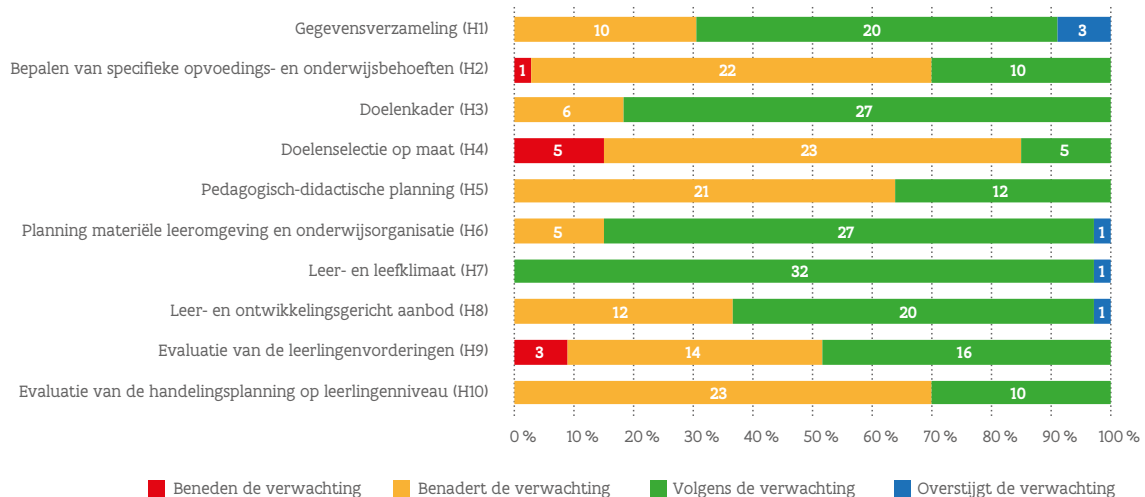
De doelenselectie op maat en de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau beantwoorden in minder dan de helft van de onderzoeken (38 en 44%) aan de verwachting. De evaluatie van de leerlingenvorderingen (50%), de pedagogisch-didactische planning (50%) en het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (56%) komen in ongeveer de helft van de bezochte scholen tegemoet aan de verwachting. In zes op tien scholen (63%) is het gebruik van het doelenkader en de planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie kwaliteitsvol. Het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften verloopt goed in drie op vier scholen (75%). Het leer- en leefklimaat en de gegevensverzameling krijgen over het algemeen goede scores (94 en 100%).



Figuur 59: Onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon basisonderwijs (2022-2023).

5.4.2 Buitengewoon secundair onderwijs

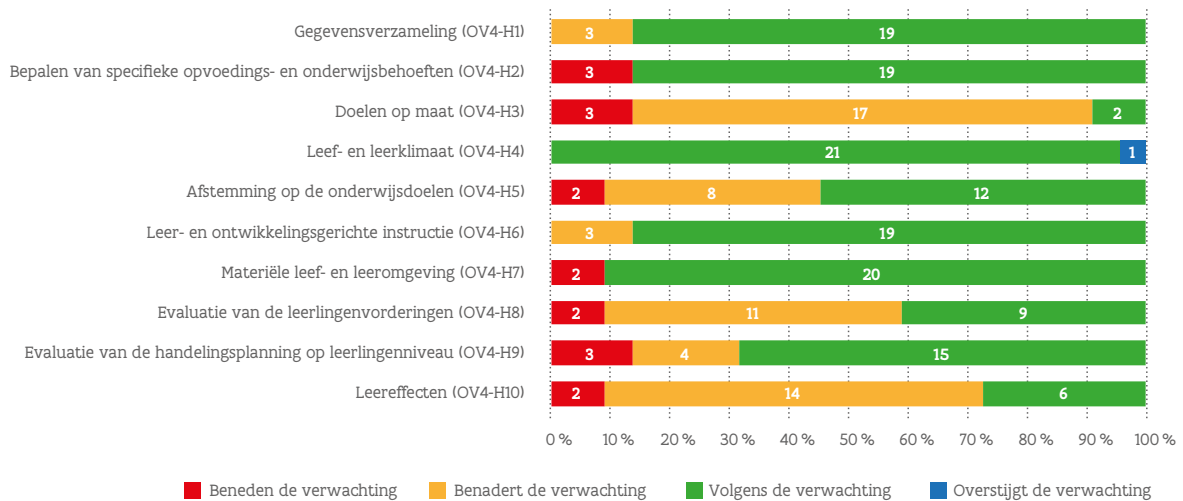
In het buitengewoon secundair onderwijs vonden 55 onderzoeken plaats van de onderwijsleerpraktijk. In tegenstelling tot het buitengewoon basisonderwijs wordt de onderwijsleerpraktijk niet geïntegreerd onderzocht, maar staan een aantal structuuronderdelen uit verschillende opleidingsvormen in de doorlichtingsfocus. Deze onderzoeken werden uitgevoerd in opleidingsvorm 1 (n = 5; 9%), opleidingsvorm 2 (n = 5; 9%), opleidingsvorm 3 (n = 23; 42%) en opleidingsvorm 4 (n = 22; 40%).



Figuur 60: Onderwijsleerpraktijk in OV1, OV2 en OV3 van het buitengewoon secundair onderwijs (2022-2023).

In de opleidingsvormen 1, 2 en 3 van het buitengewoon secundair onderwijs zien we dat de doelenselectie op maat (15%), het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften (30%), de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau (30%), de pedagogisch-didactische planning (36%) en de evaluatie van de leerlingenvorderingen (48%) in een minderheid van de onderzoeken onderwijsleerpraktijk beantwoorden aan de verwachtingen.

Het leer- en leefklimaat (100%), de planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie (85%), het doelenkader (82%), de gegevensverzaming (70%) en het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (64%) worden meestal positief beoordeeld.



Figuur 61: Onderwijsleerpraktijk in OV4 van het buitengewoon secundair onderwijs (2022-2023).

Binnen opleidingsvorm 4 zien we dat er slechts in 9% van de onderzoeken doelen op maat worden geselecteerd. Eveneens in een minderheid van de onderzoeken zijn de leereffecten en de evaluatie van de leerlingenvorderingen volgens verwachting (27 en 41%). De afstemming op de onderwijsdoelen komt in 55% van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting, de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau in 68% van de onderzoeken. De gegevensverzameling, het bepalen van de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften, de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie, de materiële leef- en leeromgeving, en het leef- en leerklimaat beantwoorden in 86 tot 100% van de onderzoeken aan de verwachting.

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

Figuur 62: Kwaliteitsprofiel van het buitengewoon basisonderwijs (op basis van de doorlichtingen in 2022-2023).

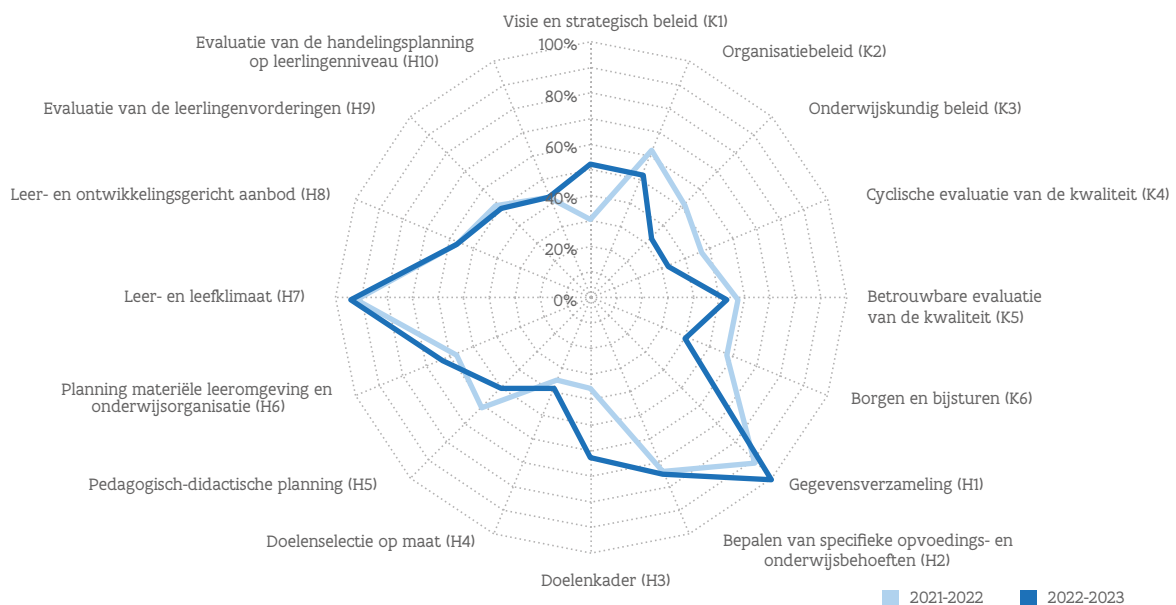
Wat betreft de kwaliteitsontwikkeling vormen de cyclische evaluatie van de kwaliteit, het onderwijskundig beleid en het borgen en bijsturen in het schooljaar 2022-2023 uitdagingen in het buitengewoon basisonderwijs. Wat betreft de onderwijsleerpraktijk zijn er uitdagingen op het vlak van de doelenselectie 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 de visie en het strategisch beleid, het organisatiebeleid en de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit. Wat de onderwijsleerpraktijk betreft zijn er kansen voor het doelenskader, de pedagogisch-didactische planning, de planning van de materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie, het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod en de evaluatie van de leerlingenvorderingen.

1 DOORLICHTINGEN 2022-2023

RESULTATEN BUITENGEWOON ONDERWIJS

De gegevensverzameling, het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften en het leer- en leefklimaat zijn *krachten* binnen het buitengewoon basisonderwijs.

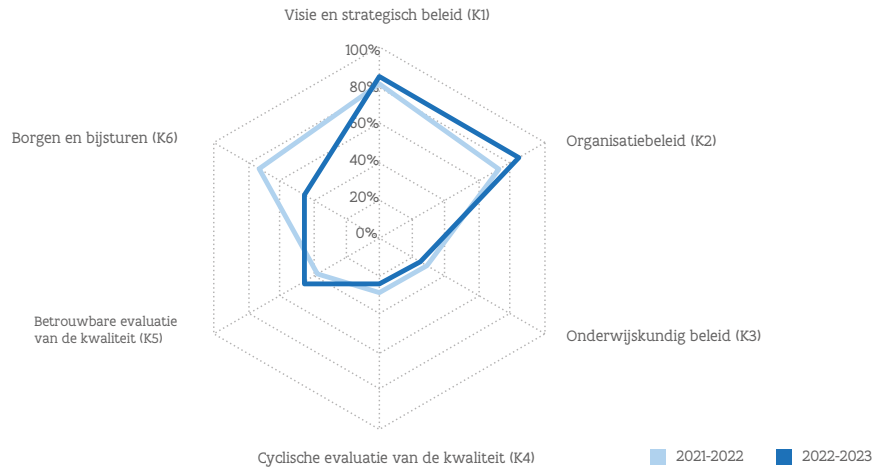


Figuur 63: Percentage inschalingen 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' voor de verschillende ontwikkelingschalen in het buitengewoon basisonderwijs in 2021-2022 (aantal scholen = 19) en 2022-2023 (aantal scholen = 15).

Buso	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 in Opleidingsvorm 1, 2 en 3	<ul style="list-style-type: none"> Bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften Doelenselectie op maat Pedagogisch-didactische planning Evaluatie van de leerlingenvorderingen Evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau 	<ul style="list-style-type: none"> Gegevensverzameling Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod 	<ul style="list-style-type: none"> Doelencader Planning materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie Leer- en leefklimaat
Onderwijsleerpraktijk in Opleidingsvorm 4	<ul style="list-style-type: none"> Doelen op maat Evaluatie van de leerlingenvorderingen Leereffecten 	<ul style="list-style-type: none"> Afstemming op de onderwijsdoelen Evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau 	<ul style="list-style-type: none"> Gegevensverzameling Bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften Leef- en leefklimaat Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie Materiële leef- en leeromgeving

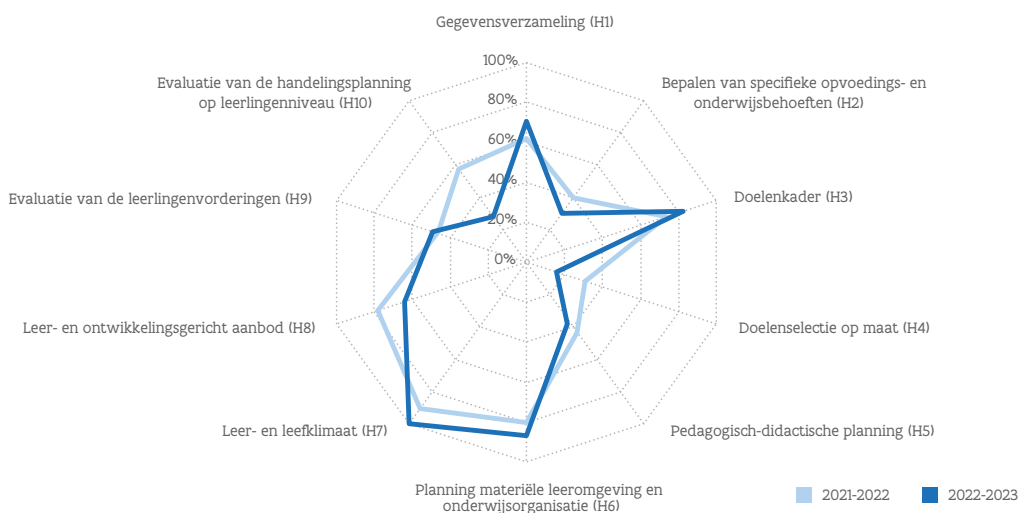
Figuur 64: Kwaliteitsprofiel van het buitengewoon secundair onderwijs (op basis van de doorlichtingen in 2022-2023).

In het buitengewoon secundair onderwijs vormen het onderwijskundig beleid, de cyclische evaluatie van de kwaliteit, de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit en het borgen en bijsturen in het schooljaar 2022-2023 *uitdagingen* op het vlak van kwaliteitsontwikkeling. Een *kracht* vormen de visie en het strategisch beleid en het organisatiebeleid.



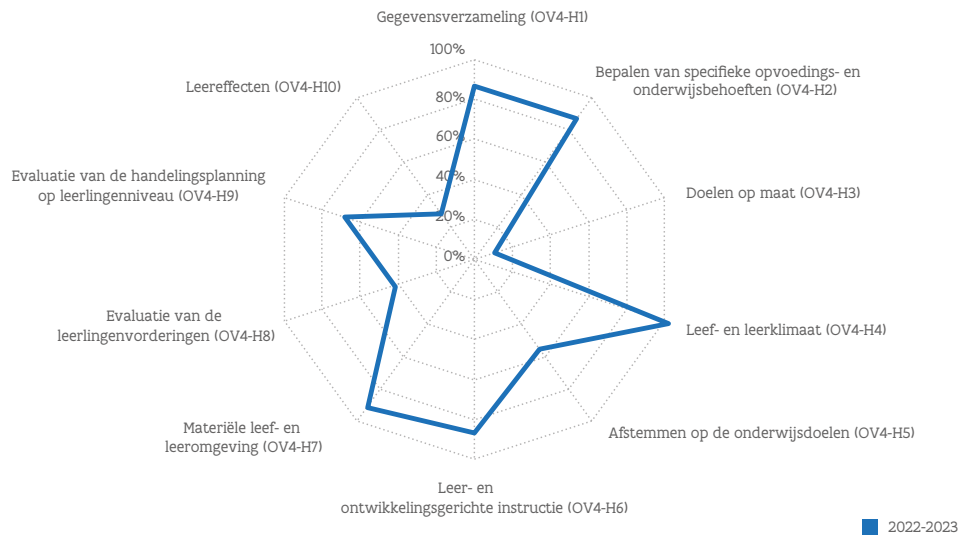
Figuur 65: Percentage inschalingen 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' voor de verschillende ontwikkelingschalen kwaliteitsontwikkeling in het buitengewoon secundair onderwijs (2021-2022 en 2022-2023).

Wat betreft de onderwijsleerpraktijk in OV1, OV2 en OV3 zijn er *uitdagingen* voor het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften, de doelenselectie op maat, de pedagogisch-didactische planning, de evaluatie van de leerlingenvorderingen en de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau. Er liggen *kansen* voor de gegevensverzameling en het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod. Het doelenkader, de planning van de materiële leeromgeving en het leer- en leefklimaat vormen *krachten* binnen deze opleidingsvormen.



Figuur 66: Percentage inschalingen 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' voor de verschillende ontwikkelingschalen OV1, OV2 en OV3 in het buitengewoon secundair onderwijs (2021-2022 en 2022-2023).

Voor OV4 zijn er *uitdagingen* voor het stellen van doelen op maat, de evaluatie van de leerlingenvorderingen en de leereffecten. De afstemming op de onderwijsdoelen en de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau zijn *kansen*. *Krachten* binnen OV4 zijn de gegevensverzameling, het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften, het leef- en leerklimaat, de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie en de materiële leef- en leeromgeving.



Figuur 67: Percentage inschalingen 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' voor de verschillende ontwikkelingschalen OV4 in het buitengewoon secundair onderwijs (2022-2023).

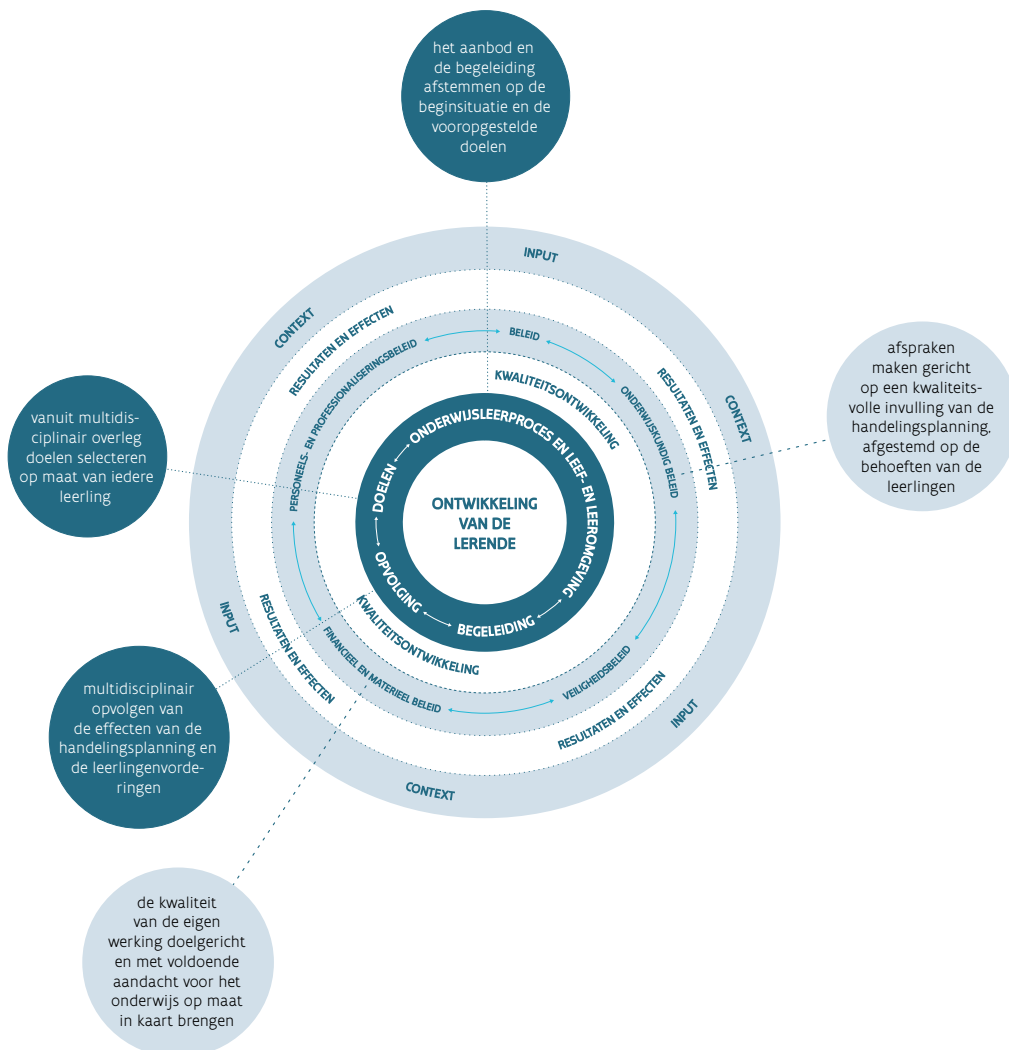


5.6 Conclusie

Voor het buitengewoon onderwijs stellen we belangrijke uitdagingen vast voor het onderwijskundig beleid en de kwaliteitszorg. We zien er grote kwaliteitsverschillen tussen scholen. Afspraken zijn in vele scholen beperkt gericht op een kwaliteitsvolle invulling van de handelingsplanning, afgestemd op de behoeften van de leerlingen. Het vormt een uitdaging om daar structureel te voorzien in de nodige pedagogisch-didactische ondersteuning. Heel wat scholen slagen er nog niet in om de kwaliteit van hun eigen werking doelgericht in kaart te brengen en daarbij voldoende aandacht te besteden aan de kwaliteit en effecten van het onderwijs op maat.

Dit zien we ook in de praktijk: de doelselectie gebeurt in de grote meerderheid van de doorgelichte scholen slechts beperkt op maat van iedere leerling. De doelen sluiten niet altijd aan bij de behoeften van de leerlingen, zijn weinig concreet geformuleerd en vertonen nog niet altijd de verwachte samenhang. Het aanbod en de begeleiding kunnen in vele scholen sterker afgestemd worden op de beginsituatie en de vooropgestelde doelen. Het vormt in deze scholen een uitdaging om vanuit multidisciplinair overleg de doelselectie aan te sturen en de pedagogisch-didactische aanpak daarop af te stemmen. In het buitengewoon secundair onderwijs geldt dat ook voor het gezamenlijk bepalen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

De evaluatie van de leerlingenvorderingen en van de handelingsplanning kan vaak nog sterker uitgebouwd worden. Een gebrekkige doelselectie hypothekeert een kwaliteitsvolle evaluatie van de leerlingenvorderingen in vele scholen. Multidisciplinaire teams reflecteren er weinig over de effecten van de handelingsplanning.





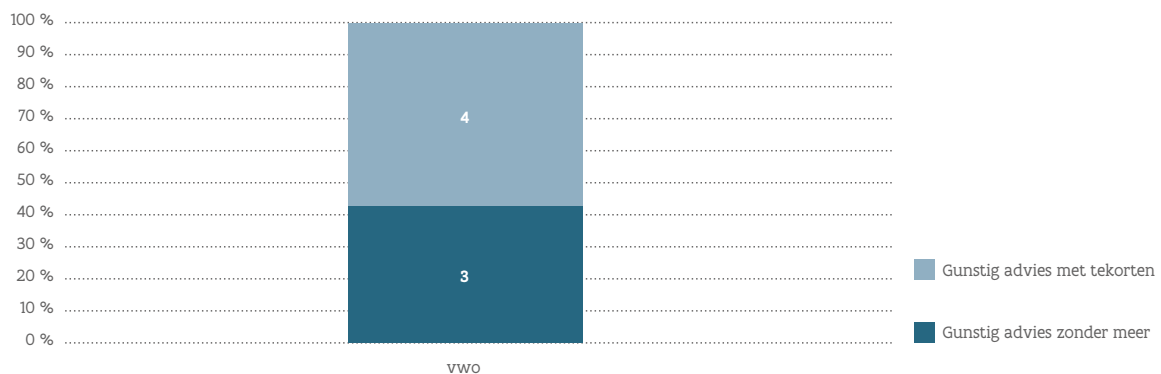
6 RESULTATEN VOLWASSENENONDERWIJS

6.1 Steekproef

In het schooljaar 2022-2023 werden zeven centra volwassenenonderwijs (vwo) doorgelicht.²² In die steekproef behoren vier centra tot het gemeenschapsonderwijs, twee centra tot het gesubsidieerd vrij onderwijs en één centrum tot het gesubsidieerd officieel onderwijs. Die centra zijn als volgt verspreid over de Vlaamse provincies: drie centra uit West-Vlaanderen en telkens één centrum uit Antwerpen, Vlaams-Brabant, Limburg en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. In 2022-2023 werden er geen centra voor basiseducatie doorgelicht.

6.2 Adviezen

Bij de doorlichtingen in het volwassenenonderwijs kregen drie van de zeven centra een gunstig advies zonder meer. Vier centra kregen een gunstig advies waarbij het centrumbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken.²³



Figuur 68: Adviezen in het volwassenenonderwijs (2022-2023).

6.3 In welke mate ontwikkelen centra hun kwaliteit?

Voor de kwaliteitsontwikkeling in het volwassenenonderwijs 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).



Visie en strategisch beleid (K1)

Het centrum weet wat het met zijn onderwijs wil bereiken, hoe het de centrumwerking wil vormgeven en hoe het de ontwikkeling van de cursisten wil stimuleren. Die visie is afgestemd op de input en de context van het centrum en op de regelgeving. Ze vindt breed en zichtbaar ingang in de centrumwerking en in de onderwijsleerpraktijk. Het centrum stimuleert de gezamenlijke verantwoordelijkheid om de visie te realiseren. Het centrum stuurt zijn visie bij waar nodig.

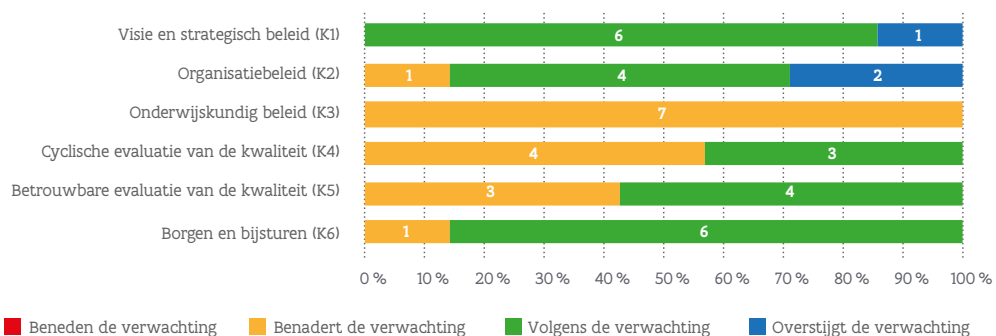
²² In dit luik rapporteren we niet over de doorlichtingen na een eerder ongunstig advies.

²³ In het schooljaar 2021-2022 vonden er geen doorlichtingen plaats in het volwassenenonderwijs. We nemen dan ook geen vergelijkende grafiek op.

	<p>Organisatiebeleid (K2)</p> <p>Het centrum ontwikkelt en voert een beleid, waarbij participatie, dialoog en efficiëntie belangrijk zijn. Het staat open voor externe vragen en verwachtingen en speelt daar geregeld op in. Het stimuleert vernieuwing, reflectie en expertisedeling tussen de teamleden. Het werkt samen met anderen om de onderwijsleerpraktijk en de centrumwerking te versterken. Het communiceert frequent, laagdrempelig, transparant en doelgericht over zijn werking met interne en externe belanghebbenden.</p>
	<p>Onderwijskundig beleid (K3)</p> <p>Het centrum geeft de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering samenhangend vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op centrumniveau, deelteamniveau en individueel niveau. Het centrum ondersteunt de teamleden.</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 evaluatie van de onderwijsleerpraktijk, de leereffecten en het cursistenwelbevinden.</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 bij de cursisten. De evaluaties zijn betrouwbaar.</p>
	<p>Borgen en bijsturen (K6)</p> <p>Het centrum heeft zicht op zijn sterke punten en werkpunten, met bijzondere aandacht voor de onderwijsleerpraktijk, de leereffecten en het cursistenwelbevinden. Het bewaart en verspreidt structureel wat kwaliteitsvol is. Het ontwikkelt systematisch doelgerichte verbeteracties voor zijn werkpunten.</p>

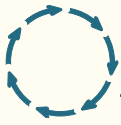
Figuur 69: Ontwikkelingsschalen kwaliteitsontwikkeling volwassenenonderwijs met omschrijving 'volgens verwachting' (2022-2023).

De visie en het strategisch beleid beantwoorden in de zeven bezochte centra aan de verwachting of overstijgen deze. Het borgen en bijsturen en het organisatiebeleid komen in zes van de zeven centra tegemoet aan de verwachting, waarbij twee centra een voorbeeld van goede praktijk vormen op dat vlak. De betrouwbare evaluatie van de kwaliteit komt in vier van de zeven centra tegemoet aan de verwachting en de cyclische evaluatie van de kwaliteit in drie centra. Het onderwijskundig beleid benadert in alle bezochte centra de verwachting.



Figuur 70: Kwaliteitsontwikkeling in het volwassenenonderwijs (2022-2023).

Focus op de cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit



Cyclische evaluatie van de kwaliteit (K4)

In vier van de zeven centra benadert de cyclische evaluatie van de kwaliteit de verwachting. Die centra evalueren relevante aspecten van de centrumwerking maar kunnen nog meer aandacht besteden aan de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk en de leereffecten. De evaluaties gebeuren er nog beperkt systematisch of cyclisch.

In drie centra komt de cyclische evaluatie van de kwaliteit tegemoet aan de verwachting. Die centra evalueren relevante aspecten van de schoolwerking systematisch en cyclisch. Ze hebben daarbij nadrukkelijk aandacht voor de resultaten en effecten bij de cursisten.



Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5)

In drie van de zeven centra benadert de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit de verwachting. Ze evalueren hun kwaliteit beperkt doelgericht: ze doen dat niet altijd op basis een combinatie van kwalitatieve én kwantitatieve bronnen, en kunnen meer aandacht hebben voor de effecten bij de cursisten. Ze laten kansen liggen om de expertise van relevante partners te betrekken bij hun evaluaties. Zo komt de betrouwbaarheid van de evaluaties in het gedrang.

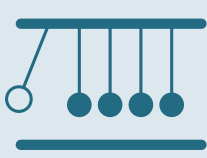
In vier centra komt de betrouwbaarheid van de evaluatie van de kwaliteit tegemoet aan de verwachting. Die scholen evalueren hun kwaliteit doelgericht op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Ze betrekken bij hun evaluaties relevante partners zoals cursisten en externe partners. De meeste van die centra benutten bij hun evaluaties nadrukkelijk de resultaten en effecten bij de cursisten.



6.4 In welke mate verstrekken centra kwaliteitsvol onderwijs?

In het volwassenenonderwijs werden 22 onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk uitgevoerd in de zeven doorgelichte centra. Dat gebeurde aan de hand van acht ontwikkelingsschalen onderwijsleerpraktijk.

	Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (O1) De leraren bieden de doelen van het gevalideerd doelenkader evenwichtig en nagenoeg volledig aan. Ze zorgen voor samenhang tussen de aangeboden doelen.
	Afstemming van de begeleiding op de beeldvorming (O2) De leraren vormen zich een actueel beeld over de leer- en ontwikkelingsvorderingen, de sterktes en de behoeften van de cursisten. Met het oog op de realisatie van het gemeenschappelijk curriculum baseren de leraren op die beeldvorming haalbare en uitdagende doelen en een passende begeleiding. De leraren volgen de effecten van de begeleiding op en sturen bij waar nodig.
	Positief en inclusief leef- en leerklimaat (O3) De leraren creëren een positief en stimulerend leef- en leerklimaat waarin alle cursisten zich goed voelen. Ze gaan positief om met de diversiteit van de cursistengroep.
	Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4) De leraren ondersteunen het leren. De instructie is geleidelijk, activerend, betekenisvol en taalontwikkellend. De leraren besteden aandacht aan metacognitieve vaardigheden. Ze maximaliseren de tijd om te leren.
	Effectieve feedback (O5) De leraren geven geregeld effectieve feedback met het oog op de vooruitgang van de cursisten in het leer- en ontwikkelingsproces. Daarbij vertrekken ze vanuit de doelen en de leerervaringen van de cursisten. 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.
	Materiële leef- en leeromgeving (O6) De leraren beschikken over de leermiddelen en de infrastructuur om de doelen van het gevalideerd doelenkader te bereiken. De leermiddelen en de infrastructuur zijn actueel, veilig en aangepast aan de onderwijsbehoeften van alle cursisten. De leraren zetten de beschikbare uitrusting efficiënt in. Het fysiek comfort ondersteunt het leren en onderwijzen.
	Cursistenevaluatie (O7) 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 cursisten bij de evaluatie.

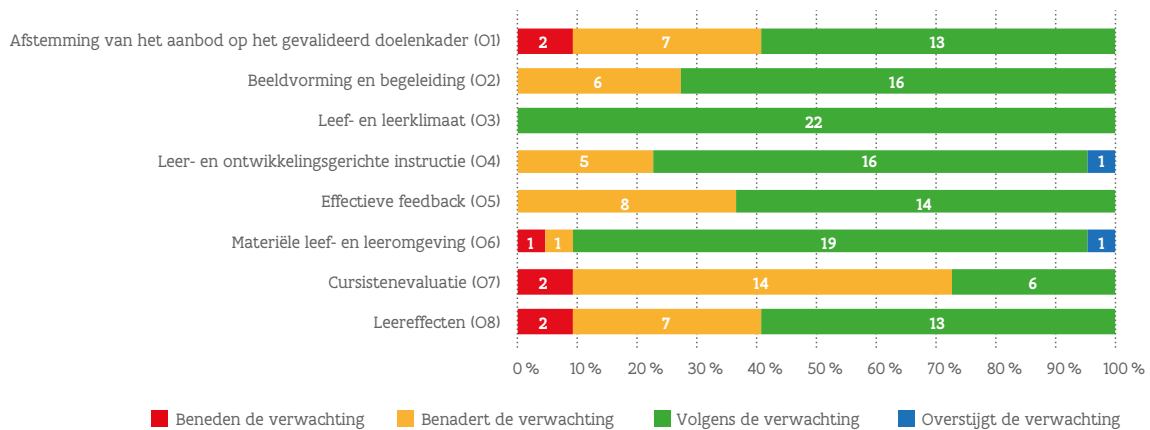


Leereffecten (O8)

De leerprestaties van de cursisten en de studievoortgang van de cursisten met een trajectperspectief tonen aan dat de cursisten minstens de doelen van het gevalideerd doelenkader bereiken.

Figuur 71: Ontwikkelingsschalen onderwijsleerpraktijk volwassenenonderwijs met omschrijving 'volgens verwachting' (2022-2023).

In alle onderzoeken onderwijsleerpraktijk komt het *leef- en leerklimaat* (100%) tegemoet aan de verwachting. In negen op tien onderzoeken is de *materiële leef- en leeromgeving* (91%) volgens verwachting. In bijna acht op tien onderzoeken is de *leer- en ontwikkelingsgerichte instructie* (77%) en de *afstemming van de begeleiding op de beeldvorming* (73%) kwaliteitsvol. In zes op tien onderzoeken komen de *feedback* (64%), de *afstemming op het gevalideerd doelenkader* (59%) en de *leereffecten* (59%) tegemoet aan de verwachting. In slechts 27% van de onderzoeken verloopt de *cursistenevaluatie* kwaliteitsvol.



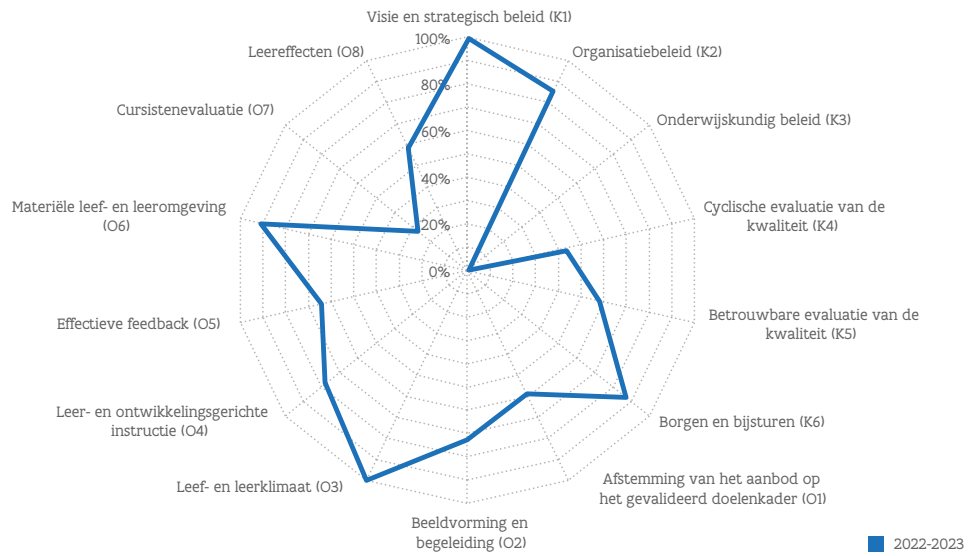
Figuur 72: Onderwijsleerpraktijk in het volwassenenonderwijs (2022-2023).

6.5 Kwaliteitsprofiel

Hieronder vind je een sterkte-zwakteprofiel van de doorgelichte centra in het volwassenenonderwijs. Daarin 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.

Vwo	Uitdaging	Kans	Kracht
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> Onderwijskundig beleid Cyclische evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> Visie en strategisch beleid Organisatiebeleid Borgen en bijsturen
Onderwijsleerpraktijk	<ul style="list-style-type: none"> Cursistenevaluatie 	<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 73: Kwaliteitsprofiel van het volwassenenonderwijs (op basis van de doorlichtingen in 2022-2023).

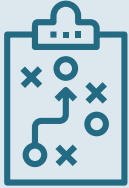





Figuur 74: Percentage inschalingen 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' voor de verschillende ontwikkelingschalen in het volwassenenonderwijs (2022-2023).



7 IN WELKE MATE VOEREN INSTELLINGEN EEN DOELTREFFEND BELEID OP HET VLAK VAN BEWOONBAARHEID, VEILIGHEID EN HYGIËNE?

In het schooljaar 2022-2023 onderzochten we in 349 onderwijsinstellingen het beleid inzake bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH)²⁴. De doorlichtingsteams brengen de doeltreffendheid van het beleid in kaart aan de hand van vier ontwikkelingsschalen: planning en uitvoering (BVH1), ondersteuning (BVH2), cyclische en betrouwbare evaluatie (BVH3) en borgen en bijsturen (BVH4). Uit de resultaten blijkt dat ondersteuning (BVH2) het best scoort, al komt één op vijf van de onderwijsinstellingen (19%) op dat vlak niet tegemoet aan de verwachting. Voor planning en uitvoering (BVH1) kregen bovendien bijna twee op vijf van alle onderwijsinstellingen (38%) een beoordeling 'beneden of benadert de verwachting.'

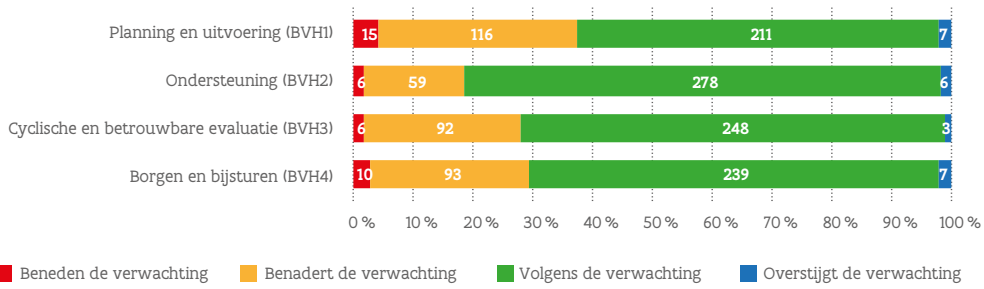
	<p>Planning en uitvoering (BVH1)</p> <p>De onderwijsinstelling neemt systematisch maatregelen en plant systematisch acties gericht op het voorkomen of inperken van risico's en het voorkomen of beperken van schade. Ze neemt die acties op in het globaal preventieplan en het jaaractieplan. De onderwijsinstelling voert de geplande acties systematisch uit. Indien de uitvoering niet op korte termijn kan plaatsvinden, neemt de onderwijsinstelling doeltreffende compenserende maatregelen.</p>
	<p>Ondersteuning (BVH2)</p> <p>De onderwijsinstelling ondersteunt de planning, de uitvoering en de evaluatie van de maatregelen en acties. Ze voorziet planmatig in financiële, materiële en personele middelen.</p>
	<p>Cyclische en betrouwbare evaluatie (BVH3)</p> <p>De onderwijsinstelling evalueert systematisch en cyclisch alle processen en bijhorende acties. Ze verzamelt gegevens om de kwaliteit van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne te evalueren en baseert zich daarvoor op diverse bronnen. Ze betreft relevante partners bij de evaluaties. Daardoor zijn de evaluaties doorgaans betrouwbaar.</p>
	<p>Borgen en bijsturen (BVH4)</p> <p>De onderwijsinstelling heeft zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.</p>

Figuur 75: Ontwikkelingsschalen bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne voor het basis- en secundair onderwijs met omschrijving 'volgens verwachting' (2022-2023).

²⁴ We laten daarbij de doorlichtingen na een ongunstig advies buiten beschouwing.

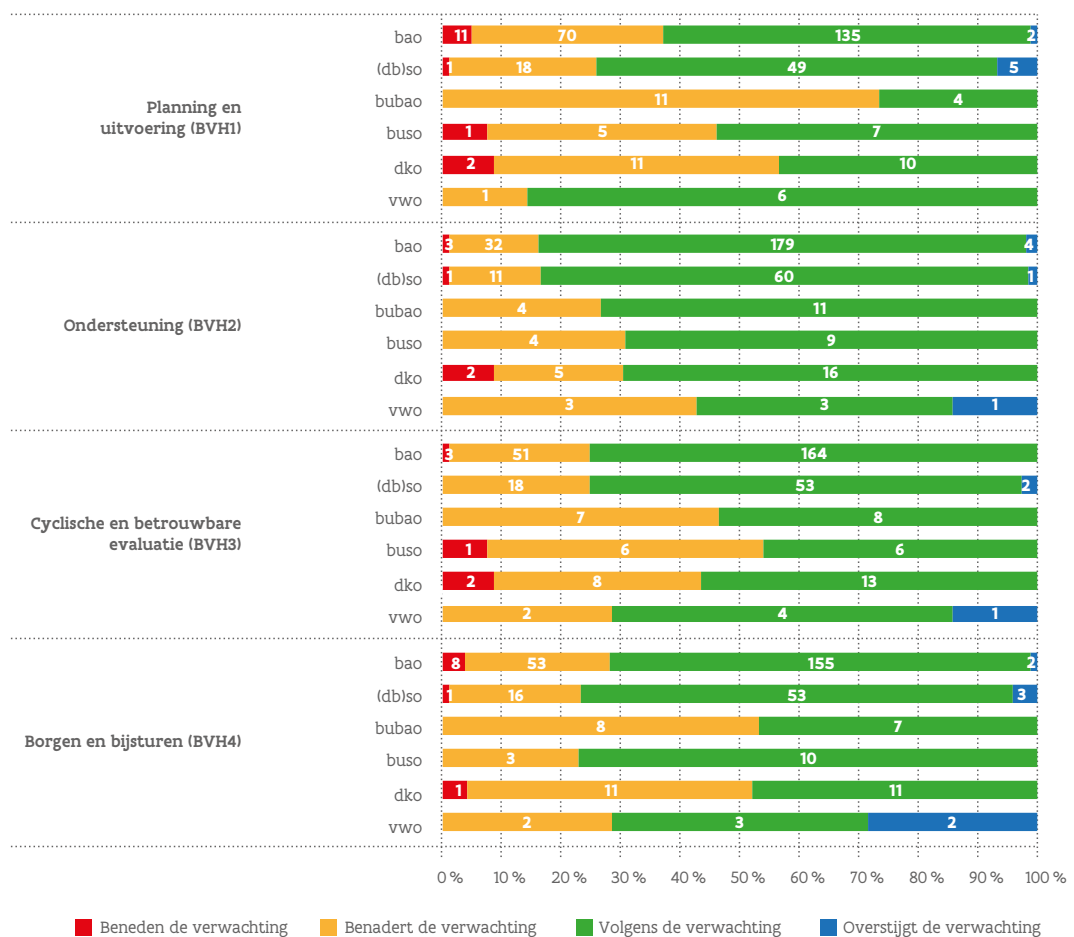
1 DOORLICHTINGEN 2022-2023

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



Figuur 76: Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de 349 doorgelichte instellingen bao, bubao, buso, (db)so, vwo en dko (2022-2023).

Onderstaande figuur toont de resultaten op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne voor de verschillende onderwijsniveaus. Algemeen valt op dat het gewoon onderwijs betere resultaten boekt dan het buitengewoon onderwijs en het deeltijds kunstonderwijs.



Figuur 77: Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de verschillende onderwijsniveaus (2022-2023).

Het onderzoek naar de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne verloopt aan de hand van drie processen. De instelling kiest één proces, de onderwijsinspectie kiest twee andere processen. Op basis van vaststellingen tijdens de doorlichtingsweek kan het doorlichtingsteam besluiten nog een vierde proces te onderzoeken.

De negen processen die doorlichtingsteams kunnen selecteren zijn elektriciteit, gebouwen en onderhoud, noodplanning, ongevallen en hulpverlening, onthaal, aankoop en controle arbeidsmiddelen, producten met gevaarlijke eigenschappen, valgevaar en toegankelijkheid, verwarming, ventilatie en verluchting en HACCP en voedselveiligheid.

Focus op het proces noodplanning

Het proces noodplanning stond in het schooljaar 2022-2023 196 keer in de doorlichtingsfocus in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs, het volwassenenonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs. Het doorlichtingsteam onderzoekt voor het proces noodplanning of het schoolbeleid de nodige maatregelen neemt door het opstellen, uittesten, toepassen, evalueren en integreren van de interne noodprocedures. Dit met inbegrip van de maatregelen in geval van situaties van ernstig en onmiddellijk gevaar en met betrekking tot de eerste hulp, de brandbestrijding en de evacuatie van de werknemers en de lerenden. Concreet kijkt het doorlichtingsteam of de onderwijsinstelling voldoende inzet op de implementatie en de risicobeheersing wat de noodplanning betreft: zijn er onder andere een brandpreventiedossier, een brandbestrijdingsdienst, een risicoanalyse en een noodplan aanwezig? Zijn de eventuele inbreuken of bemerkingen opgenomen in actieplannen? Werkt de instelling de tekorten weg? En voorziet de instelling daarbij in de nodige financiële, personele of materiële ondersteuning?

In 30% van onderwijsinstellingen waar de noodplanning in de doorlichtingsfocus stond bleken er één of meerdere verbeterpunten aanwezig voor dat proces. We lichten deze hieronder kort toe.

Ten eerste beschikt 14% van de onderwijsinstellingen niet over een risicoanalyse wat betreft het brandrisico. Dit doet zich vooral voor bij basisscholen. Vaak ontbreekt een actueel brandpreventieverslag.²⁵ Soms is de risicoanalyse beperkt tot enkele types van lokalen of vestigingsplaatsen. In andere instellingen is de risicoanalyse nog in opmaak.

In 12% van de onderwijsinstellingen kan het wegwerken van eventuele inbreuken en opmerkingen uit verslagen beter. Als de instelling niet over een brandpreventieverslag beschikt, zal ze ook de stap niet kunnen zetten om eventuele tekorten weg te werken. In andere instellingen schort het op het vlak van de uitvoering van de planning: tekorten uit eerdere verslagen worden dan niet weggewerkt. Vooral de compartimentering van de gebouwen blijft in een aantal instellingen een voortdurend probleem.

Een volgend knelpunt, dat doorlichtingsteams eveneens in 12% van de onderwijsinstellingen signaleren, is dat evacuatiewegen, uitgangen en nooduitgangen niet altijd vrij en onmiddellijk bruikbaar zijn. Doorlichtingsteams vermelden dan vooral dat evacuatiegangen versperd zijn door meubilair of andere obstakels of afgesloten zijn, of dat de compartimentering niet steeds voldoet omwille van slecht of niet sluitende branddeuren.

De beschermingsmiddelen tegen brand (brandblustoestellen, haspels, veiligheidsverlichting) worden bovendien niet in alle onderwijsinstellingen jaarlijks gecontroleerd en blusmiddelen zijn niet steeds bereikbaar. Voor 9% van de doorgeleichte instellingen wordt dit als verbeterpunt opgemerkt door inspecteurs.

Een ander werkpunt is dat evacuatieplannen, pictogrammen en in mindere mate de veiligheidsverlichting ontbreken: inspecteurs merken dit in 7% van de instellingen op. In een aantal instellingen wordt aangegeven dat de evacuatieplannen onvolledig zijn of niet volledig stroken met de realiteit. De correcte pictogrammen worden niet altijd gebruikt.

Inspecteurs stellen tot slot vast dat een aantal onderwijsinstellingen niet systematisch elk schooljaar brandevacuatie-oefeningen organiseren of dat het verslag hiervan onvoldoende volledig is, of dat men onvoldoende lessen trekt uit de brandevacuatie-oefeningen.

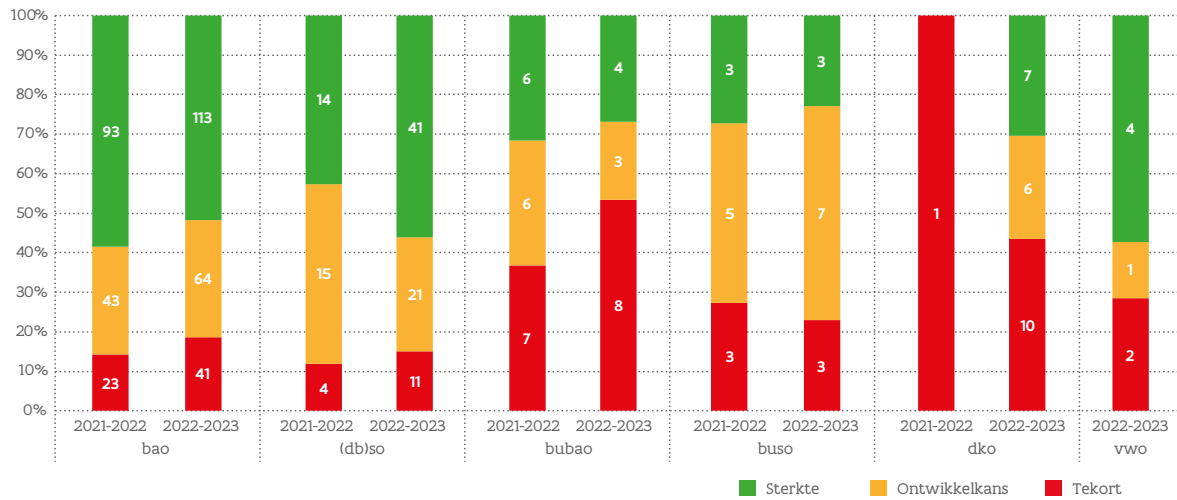
25 De regelgeving vraagt dat het brandpreventieverslag conclusies en actiepunten bevat en actueel is. De term 'actueel' houdt in dat er tussen de aflevering van het document en de controle geen structurele verbouwingen gebeurden. Bij voorkeur maakt de brandweer het verslag op. Ook een bevoegd persoon (preventieadviseur niveau 1) kan het opmaken.

1 DOORLICHTINGEN 2022-2023

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

Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes

De vier BVH-schalen worden samengevat in tekorten, ontwikkelkansen of sterke punten. We stellen vast dat de resultaten in het gewoon onderwijs over het algemeen beter zijn dan deze in het buitengewoon onderwijs.



Figuur 78: Tekorten, ontwikkelkansen en sterke punten voor woonbaarheid, veiligheid en hygiëne voor de verschillende onderwijsniveaus (2021-2022 en 2022-2023).

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.

2

ONDERZOEKEN
IN DE KIJKER



1 HET VERVOLGONDERZOEK DIGISPRONG: TIJD OM TE VERANKEREN

Met Digisprong en de bijhorende middelen kregen scholen de mogelijkheid om gedurende twee schooljaren te investeren in hun digitale vooruitgang. De onderwijsinspectie kreeg de opdracht om jaarlijks te rapporteren over die digitale vooruitgang in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs. Ze deed dit een eerste keer in schooljaar 2021-2022 (nulmeting). Met het vervolgrapport van november 2023 brengen we voor de tweede keer in kaart hoe Vlaamse basisscholen en secundaire scholen hun digitaal onderwijs organiseren. Het volledige rapport beschrijft de stand van zaken in de scholen op het einde van schooljaar 2022-2023 en is terug te vinden op www.onderwijsinspectie.be. Hier lees je alvast onze belangrijkste bevindingen.

Zelfde onderzoeksvragen, maar nu ook een kwalitatief luik

We hernamen de online bevraging bij onderwijsprofessionals, leerlingen en hun ouders uit schooljaar 2021-2022 en gingen na in welke mate de antwoorden verschillen met die uit de nulmeting. In totaal ontvingen we tussen 22 mei en 9 juni 2023 15.249 volledig en uniek ingevulde vragenlijsten: 4081 onderwijsprofessionals, 6555 leerlingen en 6747 ouders vulden de bevraging in. In 2022 vulden 2237 onderwijsprofessionals, 2443 leerlingen en 2801 ouders de bevraging in (totaal: 7481 respondenten).

Een belangrijke aanvulling ten opzichte van de nulmeting is de verdiepende kwalitatieve analyse van de resultaten door middel van interviews met beleidsverantwoordelijken, ICT-coördinatoren en leraren en klasobservaties in dertien scholen. Allemaal om na te gaan (1) hoe scholen hun ICT-beleid organiseren, (2) op welke manier onderwijsprofessionals de digitale onderwijsleerpraktijk vormgeven, en (3) in welke mate de randvoorwaarden, zoals de digitale competenties, maar ook de infrastructuur en ondersteuning, voor kwaliteitsvol digitaal onderwijs vervuld zijn.

ICT-beleid

Op basis van de resultaten van de bevraging stellen we vast dat meer onderwijsprofessionals ervan overtuigd zijn dat hun school over een schooleigen visie op ICT beschikt tegenover de nulmeting in 2022, maar dat ze het minder eens zijn over het hebben van een doelgerichte strategie om die ICT-visie te realiseren. Vooral de schoolleiders beantwoorden de stellingen met betrekking tot het ICT-beleid op school positiever. Dit kan wijzen op verschillende perspectieven en prioriteiten met betrekking tot de ontwikkeling en implementatie van ICT binnen de school. Het beleid kan bepaalde doelstellingen inzake ICT benadrukken die niet volledig worden weerspiegeld in de ervaringen en percepties van de leraren. Een heldere communicatie en samenwerking om een meer uniforme benadering van digitaal onderwijs te bereiken, kunnen hierbij helpen.

Uit de interviews blijkt echter ook dat de strategie van scholen over het ICT-beleid zich vaak beperkt tot het aankoopbeleid van de school betreffende de digitale toestellen en de uitbouw van de infrastructuur. Het feit dat in drie op tien scholen nog steeds geen werk is gemaakt van pedagogische-didactische en technische afspraken over het gebruik van ICT in de onderwijsleerpraktijk wijst erop dat dit een groeikans is in vele scholen. Scholen met een visie op ICT benadrukken dat ze het uitgangspunt 'ICT is een middel en geen doel op zich' volgen. Slechts één school maakt in haar visie het onderscheid tussen het gebruik van ICT om de onderwijsleerprocessen te versterken enerzijds en het aanleren van digitale basisvaardigheden bij leraren en leerlingen anderzijds. Twee van de dertien bezochte scholen maakten werk van leerlijnen om digitale vaardigheden stapsgewijs aan te leren aan de leerlingen. Een goed ICT-beleid biedt nochtans zowel ondersteuning voor de leerprocessen door het integreren van digitale leermiddelen en toestellen, maar helpt leerlingen ook voorbereiden op de digitale vaardigheden die ze nodig hebben in de toekomst.

Op vlak van het professionaliseringsbeleid stellen we vast dat het beeld dat onderwijsprofessionals scheppen niet erg veel afwijkt van de nulmeting. Nog steeds ervaart een ruime meerderheid van onderwijsprofessionals (>80%) voldoende kansen om hun expertise en ervaringen betreffende ICT met elkaar te delen, en driekwart van de professionals vindt dat de school het professionaliseringsaanbod inzake ICT afstemt op de behoeften van de teamleden. Iets minder respondenten ervaren dat de school de noden van de teamleden inzake ICT ook in kaart brengt. Uit de gesprekken met scholen stellen we vast dat heel wat scholen een beginsituatieanalyse afnemen van de digitalisatiegraad van de school en de ICT-vaardigheden van het schoolteam. Scholen van het gewoon basisonderwijs gebruikten overwegend de testen die de overheid ter beschikking stelt, zoals de Selfie of Digiscan. Scholen van het secundair onderwijs vulden deze testen soms aan met eigen

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

HET VERVOLGONDERZOEK DIGISPRONG: TIJD OM TE VERANKEREN

testen die geënt zijn op het schooleigen leerplatform. Gesprekspartners bevestigen dat deze analyse ook werd gebruikt om het professionaliseringsaanbod vorm te geven. Toch wijzen de casestudies uit dat de meeste scholen in een algemeen aanbod voorzien dat weinig tot geen rekening houdt met de verschillende digitale vaardigheden van de teamleden.

ICT-coördinatoren en schoolleiders van het buitengewoon onderwijs geven in de gesprekken aan dat ze zich bij de beginsituatieanalyse veelal baseren op zelfontwikkelde testen, aangezien de bestaande testen niet steeds geschikt zijn om hun specifieke context te vatten. Ook het professionaliseringsaanbod, de digitale leermiddelen en toestellen zijn in vele gevallen niet voldoende afgestemd op de specifieke noden van leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Deze bevindingen wijzen op de noodzaak om het beleid, de ondersteuning, maar ook het aanbod van digitale leermiddelen aan te passen aan de unieke kenmerken en behoeften van het buitengewoon onderwijs.

De rol van de ICT-coördinator kwam in de gesprekken over het beleid gedeeltelijk aan bod. Uit de analyse van de steekproef blijkt dat meer dan de helft van de ICT-coördinatoren verondersteld worden om zowel een technische als pedagogische rol op te nemen. De gesprekken met de ICT-coördinatoren bevestigen dat. Toch slagen veel ICT-coördinatoren er vooralsnog niet in om didactische ondersteuning te geven aan leraren. De verschillende snelheden in schoolteams zorgen ervoor dat ICT-coördinatoren zich vooral bezighouden met technische problemen of het installeren van apps en dergelijke, waardoor de kwaliteit van de pedagogisch-didactische ondersteuning, als die er al is, niet optimaal is en nog tot weinig leeropbrengsten leidt.

De lichte stijging in de percentages van de leerlingen- en ouderbevraging die positief zijn over de mate waarin ze door de school geïnformeerd of betrokken worden in het ICT-beleid is positief. Uit de schoolbezoeken blijkt echter dat in slechts twee van de dertien scholen initiatieven genomen worden om ouders actief te betrekken (informatieavond, opbellen bij afwezigheid op digitaal platform). Ouders meenemen in het digitaal verhaal dat de school schrijft, blijft belangrijk.

Digitale onderwijsleerpraktijk

Wanneer leraren digitale leermiddelen en toestellen inzetten tijdens het onderwijsleerproces doen ze dit, ongeacht het onderwijsniveau, de graad of het vak waarin ze lesgeven, naar eigen zeggen vooral om leerlingen te leren hoe ze informatie kunnen opzoeken en verwerken, alsook om leerstof te laten inoefenen. Ook tijdens de observaties stellen we vast dat als digitale leermiddelen ingezet worden om leerlingen actief te betrekken in de les deze doeleinden het vaakst aan bod komen. Leerlingen beamen in de online bevraging dat ze vaak leerstof inoefenen met behulp van een digitaal toestel. Uit de observaties blijkt deze werkvorm vooral in contractwerk een veelgemaakte keuze te zijn. Leerlingen gebruiken dan een oefenplatform of een app om leerstof in te oefenen. Soms zijn deze platforms verbonden aan papieren leermiddelen en uitgeverijen, soms vullen leraren deze platforms met eigen cursusmaterialen. Net zoals ook in de nulmeting bleek, komen lesinitiatieven waar leerlingen online leren communiceren of leren deelnemen aan online initiatieven amper aan bod. Ook in de klasobservaties vonden we hier geen sporen van terug.

Uit de klasobservaties blijkt dat wanneer leraren zelf de digitale leermiddelen en toestellen aanwenden dat in meer dan de helft van de gevallen is om de lesinhoud te projecteren op een digitaal bord. Opvallend is dat heel wat van de leraren de mogelijkheden en voordelen van een interactief digitaal bord niet benutten, maar het als een veredeld projectiescherm gebruiken. Ze projecteren hun cursus of bordboek, gebruiken een presentatie om hun les te structureren, maar gebruiken niet de drag & drop-functies, visualisatiemogelijkheden, bewegingen, accentueeropties ...

Daarnaast is ook het didactische doel dat leraren vooropstellen een belangrijke factor die bijdraagt aan het leerrendement dat kan behaald worden. Hoewel in de nulmeting een ruime meerderheid van leraren aangaf dat ze vanuit de didactische meerwaarde van digitale leermiddelen en de onderwijsbehoeften van leerlingen vertrekken bij de keuze ervan, blijkt dat tijdens de klasobservaties vaak niet het geval te zijn. In slechts de helft van de gevallen stellen de observatoren een didactische meerwaarde vast wanneer leraren ICT inzetten. In minder dan een kwart van de gevallen is de link met het leerplan duidelijk aanwezig. Hoewel bijna alle respondenten in de gesprekken naar hetzelfde uitgangspunt van digitaal onderwijs verwijzen, namelijk 'ICT als middel en niet als doel' merken we dat dit in de praktijk een andere invulling krijgt. Het gebruik van digitale leermiddelen zou het uiteindelijke doel van het leren moeten ondersteunen en niet het doel zelf moeten zijn.

Leraren kunnen digitale leermiddelen ook inzetten om differentiatie te bevorderen en inclusief onderwijs te ondersteunen. Uit de lerarenbevraging staat het werken op eigen tempo of niveau op de derde plaats bij leeractiviteiten waar leraren digitale leermiddelen voor inzetten. Nochtans blijkt uit de leerlingenbevragingen dat minder dan 40% van de leerlingen andere oefeningen dan hun klasgenoten krijgen bij digitale taken. Ook tijdens de klasobservaties zagen we dat leraren mogelijkheden tot differentiatie lieten liggen. Een gedifferentieerd digitaal aanbod kan nochtans inspelen op de groeikansen van elke leerling, net omdat algoritmen de mogelijkheid bieden om individuele leerpaden te ontwikkelen.

We onderzochten ook de mate waarin leerlingen kritisch en mediawijs leren denken. In de gesprekken verwijzen respondenten vaak naar de individuele leraar als verantwoordelijke. In een beperkt aantal gevallen pakken scholen deze thema's

schoolbreed aan tijdens een projectweek of vak. Nochtans wijst de openbare raadpleging van de Europese Commissie over het actieplan voor digitaal onderwijs 2021-2027 uit dat de vaardigheden in verband met digitale geletterdheid, zoals feiten van valse informatie kunnen onderscheiden, omgaan met een overdaad aan informatie en veilig online navigeren, de drie belangrijkste digitale vaardigheden zijn waarover mensen in de 21ste eeuw moeten beschikken. Het is daarom belangrijk dat scholen reeds bij kleuters het ontwikkelen van mediawijsheid aanmoedigen en deze lijn doortrekken tot in het secundair onderwijs. Ook in het buitengewoon onderwijs is dit een belangrijk thema.

Een toenemend aantal ouders ervaart dat de school hun kind goed leert werken met een digitaal toestel. Net zoals in de nulmeting willen ouders dat hun kind digitale leermiddelen gebruikt om te leren hoe ze informatie moeten opzoeken en verwerken, en om leerstof in te oefenen. De verwachtingen van ouders sluiten goed aan bij datgene wat scholen aan de leerlingen aanreiken.

Digitale competenties

De conclusies uit het onderzoek suggereren dat leraren zich over het algemeen meer competent voelen om ICT te integreren in de onderwijsleerpraktijk dan tijdens de nulmeting, en dit op zowel pedagogisch-didactisch als technisch vlak. Het terugkerende resultaat dat erop wijst dat de competentie lijkt af te nemen naarmate leraren ouder worden, wijst op een mogelijke generatiekloof in digitale vaardigheden. Ook leden van het beleid en ICT-coördinatoren scoren de digitale competenties van hun team hoger dan tijdens de nulmeting, hoewel die resultaten een opvallende discrepantie aan het licht brengen tussen de zelfbeoordeling van leraren en de perceptie van beleidsleden. Een groot aantal leraren geeft aan dat ze zich voldoende competent ervaren op didactisch en technisch vlak, terwijl beleidsleden en ICT-coördinatoren net ervaren dat hun schoolteam op zowel didactisch als technisch vlak nog kan groeien. Deze tegenstelling benadrukt het belang van gerichte professionalisering om de ervaren kloof te overbruggen, maar ook van de noodzaak om bij het samenstellen van het professionaliseringsaanbod alle onderwijsprofessionals te bevragen en te vertrekken vanuit de behoeften die zij zelf ervaren.

In de gesprekken met de schoolteams stellen we vast dat er in de meeste scholen een sterke professionaliserings- en samenwerkingscultuur aanwezig is. Leraren worden door het beleidsteam aangemoedigd om digitale leermiddelen te leren gebruiken door zowel verplichte als vrijblijvende nascholingen te initiëren. Een belangrijk inzicht uit de gesprekken is het belang om ook de meerwaarde van digitale leermiddelen en toestellen in de verf te zetten tijdens opleidingen.

Leerlingen zijn over het algemeen zeer positief over hun eigen digitale vaardigheden. Onderzoek dat de digitale competenties van leerlingen in kaart brengt, gebeurt vaak op basis van zelfperceptie. Dat is in dit onderzoek niet anders. Hierdoor kunnen de resultaten mogelijks vertekend zijn in vergelijking met objectieve metingen van de feitelijke competenties. Dit brengt uitdagingen met zich mee bij het verkrijgen van een betrouwbaar beeld van de werkelijke digitale vaardigheden van leerlingen, wat belangrijk is voor effectieve onderwijsinterventies en -beleid. De deelname van Vlaanderen aan de International Computer and Information Literacy Study (ICILS) zal meer licht schijnen op de leerlingenprestaties in informatiegeletterdheid en digitale vaardigheden. De eerste resultaten hiervan worden in november 2024 verwacht.

Hoewel ouders zichzelf in sterke mate digitaal competent ervaren om hun kind te helpen bij digitaal huiswerk, stellen we vast dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen ouders in hun vermogen om hun kinderen te ondersteunen. Verschillende factoren, zoals het behaalde diploma, de leeftijd van ouders, de taalachtergrond en het al dan niet ontvangen van een schooltoelage, hangen samen met de mate van ouderlijke ondersteuning. Zo zien we dat ouders met een diploma lager onderwijs vaker aangeven hun kind te helpen bij digitale taken, terwijl zij zich minder competent blijken te voelen dan ouders met een hoger behaald diploma. Ook anderstalige ouders voelen zich minder competent om hun kinderen ondersteuning te bieden in het kader van digitaal onderwijs. Taalbarrières kunnen de communicatie bemoeilijken en de effectiviteit van de ouderlijke ondersteuning beïnvloeden. Uit de resultaten van de bevraging blijkt ook dat het al dan niet ontvangen van een schooltoelage een relevante factor is in het beschikken over digitale middelen thuis. Ouders die financiële ondersteuning ontvangen, lijken beperktere middelen te hebben wat de toegang tot digitale apparaten of internet betreft, maar geven ook aan over minder competenties te beschikken om hun kinderen te helpen. Deze bevindingen benadrukken de noodzaak van gerichte ondersteuning en beleidsinitiatieven die rekening houden met de diversiteit in de ouderpopulatie. Het is van belang dat scholen en beleidsmakers zich bewust zijn van deze variabelen en strategieën ontwikkelen om gelijke kansen te waarborgen, ongeacht de achtergrond van de ouders. Het creëren van toegankelijke en inclusieve programma's kan bijdragen aan een meer evenwichtige ouderlijke betrokkenheid bij digitaal onderwijs.

Randvoorwaarden en infrastructuur

Analoog met de bevindingen uit de online bevraging bevestigen de gesprekken met leden van het schoolteam dat scholen de middelen van Digisprong inzetten om in eerste instantie prioriteit te geven aan de uitbouw van essentiële digitale infrastructuur, zoals het verbeteren van het draadloze wifi-netwerk, het voorzien in digitale toestellen voor zowel leraren als leerlingen alsook de aankoop van digitale borden. Inzetten op basisfaciliteiten draagt bij tot het creëren van een

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

HET VERVOLGONDERZOEK DIGISPRONG: TIJD OM TE VERANKEREN

solide basis voor digitaal onderwijs. Waar sommige scholen een aankoopbeleid op langere termijn vormgeven, kijkt men in andere scholen niet verder dan het schooljaar zelf. Nochtans legt een strategische aanpak met langetermijnperspectief de fundamenten voor verdere integratie van digitale leermiddelen, aangezien de toestellen op termijn aan vervanging of een upgrade zullen toe zijn.

Volgens de visienota van Digisprong moet elke leerling vanaf het vijfde leerjaar op het einde van het schooljaar 2022-2023 een eigen toestel hebben. Op dit moment is dit volgens 93% van de bevroegde leerlingen en 73% van de onderwijsprofessionals het geval. Dat is meer dan bij de nulmeting. Ook tijdens de schoolbezoeken stellen we vast dat bijna alle scholen voorzien zijn van digitale toestellen voor leerlingen, hetzij via een reservatiesysteem waar klassen gebruik van kunnen maken, hetzij via individuele toestellen per leerling. Hoe verder leerlingen vorderen in het secundair onderwijs, hoe vaker ze gebruik lijken te maken van een eigen toestel. De scholen van het beroepsonderwijs leverden inspanningen om ook met hun leerlingen op de digitale trein te springen, hoewel deze leerlingen nog steeds het meest gebruikmaken van toestellen die op school moeten blijven.

Hoewel een minderheid van leerlingen en ouders aangeven over geen digitaal toestel of internet te beschikken, blijven we aandacht vragen voor deze doelgroepen. Bij ouders die digitaal uit de boot dreigen te vallen, kunnen immers educatieve beperkingen optreden, aangezien de meeste communicatie tussen school en ouders tegenwoordig vaak online verloopt. Ouders zonder internettoegang zijn mogelijk niet in staat om online informatie te verkrijgen over schoolevenementen, huiswerkopdrachten of belangrijke aankondigingen. Dit kan resulteren in een verminderde betrokkenheid bij het onderwijsproces van hun kinderen en kan een belemmering vormen om de voortgang van hun kinderen op school te volgen.

Gezien de uitdagingen op het vlak van het voorzien in voldoende tijd en didactische ondersteuning aan leraren is het essentieel dat scholen een professionele ontwikkelingscultuur creëren, waarin workshops, trainingssessies en samenwerkingsinitiatieven vanzelfsprekend zijn. Het vinden van de balans tussen technische en didactische ondersteuning is hierbij van belang. In sommige scholen maken leraren en leerlingen gebruik van dezelfde toestellen waardoor leraren vaardiger zijn om bepaalde technische ingrepen zelf uit te voeren.

De aanwezigheid van een ICT-coördinator of mediacoach die pedagogisch-didactische ondersteuning biedt, blijkt een waardevolle troef te zijn in de bezochte scholen. Het is aan te raden dat scholen inspanningen leveren om deze rol te versterken, zowel op beleidsniveau als op klasniveau. Uit de gesprekken merken we dat leraren meer enthousiast zijn wanneer ondersteuning praktisch toepasbaar is in de lespraktijk en wanneer er mogelijkheden zijn om materialen te delen. Het is de taak van de ICT-coördinator om samen met het beleidsteam en het lerarenteam een ICT-visie uit te werken en ervoor te zorgen dat deze ingang vindt in de praktijk. Hierbij is het essentieel om de rol van ICT-coördinatoren te verankeren in een bredere strategie voor professionele ontwikkeling en samenwerking binnen de school of op hoger niveau, in de scholengemeenschap of scholengroep.

Conclusie mét aanbevelingen

Van inhalen naar een duurzame verankering

Betreffende de mate waarin de Vlaamse scholen van het leerplichtonderwijs een kwaliteitsvol ICT-beleid voeren, wezen we in de nulmeting op de aanwezigheid van verschillende snelheden in en tussen scholen. Die verschillen bestaan nog steeds, hoewel de resultaten van het tweede onderzoek aantonen dat heel wat scholen een inhaalbeweging maakten naar aanleiding van Digisprong. Scholen staan nu voor de uitdaging om digitaliseringsinitiatieven duurzaam en doordacht te verankeren. Het is daarom voor scholen cruciaal om in hun beleid op ICT verder te kijken dan het aankoopbeleid en ook werk te maken van pedagogisch-didactische afspraken over het gebruik van ICT in de onderwijsleerpraktijk. Ondanks dat sommige scholen een zekere moeheid ervaren bij het blijvend digitaal innoveren, zoals uit de gesprekken blijkt, is het van groot belang dat ze blijven streven naar vooruitgang gezien het snel evoluerende technologielandschap. Dit is noodzakelijk om relevant te blijven en leerlingen adequaat voor te bereiden op de dynamische arbeidsmarkt. De komst van artificiële intelligentie of AI is een voorbeeld hiervan. Als school doe je er goed aan om te weten wat de technologie kan en niet kan. Zo kun je de sterktes van nieuwe technologieën gebruiken om je onderwijs beter te maken.

Werk doelgericht en vanuit de didactische meerwaarde van digitale leermiddelen

Scholen kunnen de onderwijsleerpraktijk nog verder versterken door middel van digitaal onderwijs. Dat ICT een middel is om de doelen te bereiken en geen doel op zich, spreekt in de meeste scholen voor zich. Toch is het ook belangrijk dat de scholen nadenken over de verantwoordelijkheid die ze hebben om leerlingen voor te bereiden op een wereld waarin digitale geletterdheid essentieel is voor volwaardige deelname aan de maatschappij.

Uit de bevindingen blijkt dat digitalisering potentieel heeft om leerlingen te ondersteunen bij het behalen van leerdoelen en om leraren te assisteren in het leerproces. Echter, tijdens klasobservaties is de didactische meerwaarde van digitale leermiddelen vaak onduidelijk en is er niet altijd een duidelijk verband met de leerplannen of onderwijsdoelen. Leraren laten nog heel wat kansen liggen om doordacht te digitaliseren.

Uit zowel de leerlingen- als lerarenbevraging merken we dat nog niet alle leraren effectief gebruikmaken van digitale leermiddelen in het licht van differentiatie om zo tegemoet te komen aan de specifieke behoeften van leerlingen. Dat is jammer want onderzoek toont aan dat leraren ervaren dat deze middelen directe inzichten verschaffen in de voortgang en prestaties van leerlingen, waardoor gerichte hulp sneller mogelijk is. Het gebruik van digitale leermiddelen vereist echter een andere aanpak dan traditioneel lesgeven, en intensieve professionalisering van leraren op dit gebied is cruciaal bij de implementatie.

Voor aanbieders van digitale leermiddelen en toestellen zijn er vooral in het buitengewoon onderwijs nog kansen om de klaspraktijk te versterken. Financiële beperkingen om gespecialiseerde leermiddelen te ontwerpen kunnen een obstakel vormen. Aanbieders kunnen in de ontwerpfase reeds rekening houden met 'e-inclusie' en differentiatie- en aanpassingsmogelijkheden door onder andere gebruikers, waaronder leraren, ouders en leerlingen met speciale behoeften te betrekken bij de ontwikkeling van digitale leermiddelen. Deze betrokkenheid kan dan leiden tot een betere afstemming op de werkelijke behoeften en uitdagingen in het buitengewoon onderwijs. Daarnaast is het nog niet voor alle aanbieders een evidentie om functies voor toegankelijkheid, zoals spraakondersteuning, vergrotingsopties en aanpasbare kleuren en lettertypes te integreren in hun ontwerpen. Nochtans kunnen net deze functies het leren vergemakkelijken voor leerlingen met visuele, auditieve of motorische beperkingen.

Blijvend inzetten op leertijd en didactische ondersteuning

Net zoals we dat ook in het rapport van de nulmeting benadrukten, blijven de aanbevelingen over de mate waarin de randvoorwaarden voor kwaliteitsvol digitaal onderwijs vervuld zijn in de Vlaamse scholen, overeind.

Of digitale leermiddelen en toestellen tot leeropbrengsten leiden, hangt sterk af van de manier waarop ze worden ingezet. Onderzoek wijst erop dat veel leraren niet weten hoe ze digitale leermiddelen en toestellen op een efficiënte en doeltreffende manier kunnen integreren in hun lesontwerp. Onze resultaten sluiten hierbij aan. Het blijft daarom essentieel om in didactische ondersteuning te voorzien en om regelmatig professionaliseringsmogelijkheden voor leraren aan te bieden zodat hun digitale vaardigheden versterkt worden en ze vertrouwd raken met nieuwe onderwijstechnologieën. De pedagogische ICT-coördinator (of mediacoach) kan leraren gericht ondersteunen op het gebied van didactiek bij het integreren van digitale middelen in de les. Een vereiste daarbij is dat deze daarvoor zelf wel voldoende geschoold is. Coaching- en mentorprogramma's kunnen de 'early adapters' stimuleren om ook hun collega's mee te begeleiden bij het gebruik van digitale leermiddelen. Dit creëert een ondersteunend netwerk binnen de school. Als schoolleider kan flexibiliteit in het lesrooster bijdragen om leraren voldoende tijd te geven voor de integratie van digitale middelen in hun lessen. Een systeem van evaluatie en feedback waarbij leraren aangesproken worden op hun gebruik van digitale middelen kan de didactische aanpak verbeteren.





2 KUNSTKURPROJECTEN 2019-2022: (WAAROM) WORDEN DE DOELEN (NIET) BEHAALD?

Begin 2022 ging de onderwijsinspectie na in welke mate de Kunstkuurprojecten die van start gingen in 2019 de decretaal bepaalde doelstellingen behaalden. We bezochten 24 zeer diverse projecten in alle Vlaamse provincies en in Brussel, zowel in grote secundaire scholen in de grootstad als in kleine landelijke basisscholen. We observeerden activiteiten en hadden gesprekken met leraren en directies. Het volledige rapport (terug te vinden op www.onderwijsinspectie.be) start met de context van Kunstkuur, een synthetisch beeld van de huidige projecten en een beschrijving van de manier waarop we ons onderzoek aangepakt hebben. In deze samenvatting geven we beknopt weer hoe de Kunstkuurteams omgaan met de decretaal bepaalde doelstellingen. En wat zijn de interne en externe factoren die het al dan niet realiseren van de doelstellingen beïnvloeden? We sluiten af met aanbevelingen voor alle betrokkenen.

Van doelen naar onderzoeksvragen

Kunstkuurprojecten slaan een brug tussen het reguliere onderwijs en het deeltijds kunstonderwijs. De overheid ambiëert vier doelen met die samenwerkingen:

- Het versterken van het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van de betrokken leerlingen in het basis- en secundair onderwijs.
- Het vergroten van het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van studenten hoger onderwijs, met het oog op het versterken van hun latere professionele activiteiten.
- Het tot stand brengen van een duurzaam delend netwerk tussen leraren basisonderwijs, secundair onderwijs en deeltijds kunstonderwijs voor het organiseren van culturele leeractiviteiten.
- Het toeleiden van leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs die blijk geven van artistieke interesse en aanleg, naar het deeltijds kunstonderwijs bevorderen, in het bijzonder leerlingen uit scholen met een meerderheid van leerlingen die beantwoorden aan de SES- kenmerken.

Voor dit onderzoek ging de onderwijsinspectie na hoe de Kunstkuurprojecten op het einde van hun eerste cyclus met de decretaal bepaalde doelstellingen aan de slag gingen, welke factoren hen hierbij hielpen dan wel hinderden, en welke effecten de teams als gevolg van hun inspanningen ervaarden bij zichzelf en de leerlingen. Volgende onderzoeksvragen stonden daarbij centraal:

- In welke mate versterkt Kunstkuur het cultureel bewustzijn van de betrokken leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs?
- In welke mate versterkt Kunstkuur de culturele expressie van de betrokken leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs?
- In welke mate brengt Kunstkuur een duurzaam delend netwerk tussen leraren basisonderwijs, secundair onderwijs en deeltijds kunstonderwijs voor het organiseren van culturele leeractiviteiten tot stand?
- In welke mate bevordert Kunstkuur de toeleiding van leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs die blijk geven van artistieke interesse en aanleg naar het deeltijds kunstonderwijs, in het bijzonder leerlingen uit scholen met een meerderheid van leerlingen die beantwoorden aan de leerlingenkenmerken, vermeld in artikel 78, § 1, 1^o, van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de gelijkemkansindicatoren, vermeld in artikel 225, § 1, van de Codex Secundair Onderwijs?

De doelstelling “Het vergroten van het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van studenten hoger onderwijs, met het oog op het versterken van hun latere professionele activiteiten” werd in dit onderzoek niet opgenomen aangezien de onderwijsinspectie niet bevoegd is voor het hoger onderwijs.

Volgende onderzoekstechnieken werden ingezet: interviews, document- en literatuurstudie en observatie van activiteiten. De dataverzameling vond plaats tussen 17 januari 2022 en 25 februari 2022. Het inspectieteam bestond telkens uit een inspecteur deeltijds kunstonderwijs (dco) en een inspecteur van het basis- of secundair onderwijs.

Werken aan de doelen: erg projectafhankelijk

Het onderzoek toont aan dat er geen vaste formule bestaat voor hét Kunstkuurproject. Elk Kunstkuurteam geeft zijn doelen en zijn project vorm naargelang de eigen noden en context. Het streeft daarbij in mindere of meerdere mate de realisatie van de decretaal bepaalde doelstellingen na. Het vinden van een wisselwerking tussen de eigen noden en eigen doelen enerzijds en de decretale of centraal vooropgestelde doelen anderzijds blijkt in de praktijk complex te zijn. Er zijn ten eerste situaties waar de projectnoden en -doelen en de decretale doelen helemaal op elkaar zijn afgestemd. Projecten waar het dko samenwerkt met een school met veel SES-leerlingen zetten de doelstelling met betrekking tot de toeleiding naar het dko vaak centraal en doen hier expliciete acties rond.

Ten tweede zien we projecten waar de eigen projectnoden en -doelen en de decretale doelen elkaar gedeeltelijk raken. Zo stelden we vast dat wat het duurzaam delend netwerk betreft inspanningen richting expertiseverhoging in de aanvraag vaak uitsluitend gericht zijn op de leraren in het leerplichtonderwijs. De dko-leraren worden gezien als experts die het vak muzische vorming kwaliteitsvoller moeten maken. Die invulling gaat voorbij aan de idee dat een delend netwerk per definitie wederkerig is, ook wat de expertiseverhoging betreft. We zien echter dat zowel de leraren als het beleidsteam van de academie leren van het leerplichtonderwijs, vooral met betrekking tot het (didactisch) werken met nieuwe doelgroepen. Vraag blijft wel in welke mate de projecten die ervaringen structureel verankeren, waardoor de wederkerigheid een duurzaam karakter zou kunnen krijgen.

Een derde vorm van wisselwerking tussen eigen projectnoden en -doelen en de decretale doelen is de impliciete of onbedoelde wisselwerking. Zo blijkt in eerste instantie dat vooral leraren geen kennis hebben van het doel 'verhogen van het cultureel bewustzijn en culturele expressie'. Ze streven dat doel dan ook niet expliciet of doelgericht na. Uit de analyse leren we echter dat in de praktijk de inspanningen en ook de effecten vrij goed aansluiten bij dat doel. Tot slot zijn er enkele projecten die duidelijk aangeven niet of nauwelijks te (willen) werken aan een decretaal doel. Enkele scholen die weinig SES-leerlingen tellen, geven aan dat het doel 'toeleiding naar het dko' voor hen niet relevant is.

Waarom loont de ene inspanning wel en de andere niet?

Welke factoren zorgen ervoor dat - zowel de eigen als de decretaal bepaalde - doelstellingen al dan niet gerealiseerd worden? Interne factoren zijn eigen aan het project en hebben dus een interne impact. Op basis van de gesprekken clusterden we deze factoren als volgt: kwaliteitszorg, mensen en locatie. Externe factoren zijn contextfactoren waarop de partners (zo goed als) geen impact hebben. Het betreft zowel contextgebonden hindernissen als organisatorische obstakels maar evengoed gaat het over belemmerende regelgeving of andere factoren.

Kwaliteitszorg

Een doelgerichte vormgeving van een project begint bij het uitschrijven: "Wat zijn onze doelstellingen?", "Welke expertise hebben we nodig om de beoogde doelstellingen te bereiken?" en "Hoe organiseren we ons het best om deze doelstellingen te bereiken?". Wanneer partners doelen formuleren vanuit een gedeelde missie of gedeelde nood aan expertise, is er meer kans dat ze ook tijdens het project hun activiteiten beter afstemmen op hun doelen.

Enkele scholen en academies in onze steekproef maakten deel uit van een netwerk dat de verschillende actoren binnen jeugd, onderwijs en cultuur samenbrengt, bijvoorbeeld een brede school. We stelden vast dat scholen of externe partners in een dergelijk netwerk sneller toenadering vinden tot elkaar. Dat komt omdat ze vaak over een gedeelde missie beschikken.

Verder merkten we op dat de betrokkenen van de projecten die ingebed zijn in het strategisch beleid van een school hun project vaker als geslaagd benoemen. De missie en doelen van het Kunstkuurproject worden dan een onderdeel van het onderwijskundig beleid waardoor het project betekenis krijgt vanuit een breder kader. Tot slot geven we drie strategieën mee die kunnen bijdragen aan het slagen van het Kunstkuurproject: (1) het inzetten van co-teaching om tot expertisedeling te komen, (2) het inbedden van de samenwerking in de bestaande uurroosters en andere vakken vanuit het perspectief 'education through art' en (3) de evaluatie van het Kunstkuurproject afstemmen op de doelen.

Mensen

Elk project staat of valt met de mensen die het project vormgeven en uitvoeren, en de wijze waarop ze met elkaar samenwerken en een netwerk vormen. We denken daarbij aan de startpositie van het netwerk voor en bij aanvang van het project, de leraar en de cruciale leraarskenmerken voor succes en de rol van de externe partner en de coördinator. Zo blijkt het hebben van een gezamenlijke voorgeschiedenis een cruciale factor voor succes. Kunstkuurteams met een voorgeschiedenis van samenwerking vertrekken met een voorsprong ten opzichte van de projecten zonder voorgeschiedenis.

Verder werden in de gesprekken die we voerden tijdens de bezoeken aan de Kunstkuurprojecten drie leraarskenmerken benoemd die cruciaal zijn voor het al dan niet slagen van het project: overtuiging, expertisebehoefte en betrokkenheid. In het beste geval zijn deze drie kenmerken aanwezig bij zowel de dko-leraar als bij de leraar van het leerplichtonderwijs.

Hoewel verschillende samenwerkingen met externe partners in het water vielen door de coronapandemie, bleken die samenwerkingen het meest succesvol wanneer de externe partner een actieve bijdrage leverde aan het realiseren van de Kunstkuurdoelstellingen.

Tijdens de interviews signaleerden de gesprekspartners meermaals dat het slagen van een project mede afhankelijk is van een coördinator die fungeert als aanspreekpunt, als facilitator, als coach, als verbindingsfiguur, als kenner of als "supervisor". Hoe meer leraren betrokken zijn bij het Kunstkuurproject of hoe meer Kunstkuurprojecten in de academie lopen, hoe belangrijker de rol van de coördinator wordt. Hij is dan vaak de spil die zorgt voor de expertisedeling en die de kwaliteitszorg van het project bewaakt.

Locatie

Of hoe de nabijheid van de academie de toeleiding naar het dko kan bevorderen. Waar de school en academie vlakbij mekaar gevestigd zijn, is het contact tussen beide gemakkelijker realiseerbaar en de drempel naar de academie kleiner. Uit de observaties blijkt ook dat scholen in een Kunstkuurproject die dicht bij de academie zijn gevestigd, vaker gebruikmaken van de infrastructuur en de accommodatie van de academie. De nabijheid van de academie kan op die manier specifieke noden met betrekking tot accommodatie oplossen.

Externe factoren

De coronapandemie is de meest genoemde externe factor met een negatieve invloed op de projecten. Zo daagde de coronapandemie leraren onder meer uit om hun doelstellingen op een andere, vaak digitale of hybride manier te bereiken. Die oplossingen konden de doelstellingen echter niet altijd even goed realiseren. In die zin heeft de coronapandemie onmiskenbaar een bepalende invloed gehad op de realisatie van de doelstellingen.

De regelgeving biedt een kader dat projecten ondersteunt om de decretale doelstellingen te realiseren, vooral op financieel vlak. Tegelijkertijd zijn de volgende aspecten uit de regelgeving echter belemmerend voor de betrokkenen uit de steekproef: de vaste duurtijd van het project, het statuut van de leraren dko, de aanvraag- en toekenningsprocedure, structuurgebonden obstakels ... Verder speelt ook een gebrek aan ondersteuning, bijvoorbeeld van de pedagogische begeleidingsdienst.

Tot slot wijzen we op de soms gebrekkige infrastructuur en een tekort aan werkmiddelen. Zo konden niet alle scholen uit het leerplichtonderwijs voor het Kunstkuurproject terecht in de academie. Soms was de geografische afstand tot de academie te groot of waren de lokalen daar bezet. In dat geval waren de leraren aangewezen op de infrastructuur van het leerplichtonderwijs. Die infrastructuur is echter niet altijd aangepast aan de aangeboden artistieke expressievorm. Heel wat scholen beschikken ook niet over voldoende materiaal om de lessen kwaliteitsvol te ondersteunen.

Aanbevelingen

Op basis van onze observaties, gesprekken met leraren en directies, en het bestuderen van de projectdossiers, formuleren we een aantal aanbevelingen voor het beleid en de projecten.

Voor het beleid

- Zorg voor een kwaliteitsvol instrument om de realisatie van de beoogde doelen te evalueren of ondersteun projecten om zelf een de(r)gelijk instrument te ontwikkelen.
- Het meest unieke aspect aan Kunstkuur is de projectmatige samenwerking en wederzijdse expertisedeling- en verhoging tussen het dko en het leerplichtonderwijs. Benadruk dit aspect nog meer als het centrale kenmerk van Kunstkuur. Om dat goed te kunnen realiseren is het noodzakelijk dat projecten voldoende aandacht schenken aan hun kwaliteitsontwikkeling. Daarom bevelen we aan om ook hiervoor in meer diepgaande ondersteuning te voorzien.
- Maak twee- of driejaarlijks een nieuwe beleidsevaluatie. Op die manier kunnen de effecten van de ondersteuningsinitiatieven op het vlak van expertisedeling, de toeleiding tot het dko en de verhoging van het cultureel bewustzijn en de culturele expressie telkens in kaart worden gebracht en bijgestuurd.

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

KUNSTKUUROBJECTEN 2019-2022: (WAAROM) WORDEN DE DOELEN (NIET) BEHAALD?

- In het uitgebreide rapport vind je ook aanbevelingen per doelstelling. Voor deze samenvatting pikken we er enkele uit:
 - > Ga flexibel om met de duur van looptijd van de projecten in functie van de noden van de scholen.
 - > Met oog op duurzaamheid op het vlak van artistieke expertise: voorzie in “terugkomenten” van de dko-leraren in het leerplichtonderwijs.
 - > Stel de rol en de taak van de pedagogische begeleidingsdiensten scherp in het kader van de ondersteuning van de Kunstkuurprojecten.
 - > Voorzie in bijkomende omkadering en middelen per project voor overleg en afstemming, zonder daarbij te raken aan het aantal lessen.
 - > Reik handvaten en inspirerende praktijken aan ter ondersteuning van de kwaliteitsvolle vormgeving en verduurzaming van de projecten.
 - > Zorg voor ondersteuning van de beleidsteams van het dko zodat ze hun (zorg)aanbod beter kunnen afstemmen op kwetsbare doelgroepen.

Voor de Kunstkuurteams

- Laat de betrokken leraren participeren aan het uitschrijven van de projectaanvraag en start de samenwerking vanuit een gedeelde missie.
- Voer een doordacht personeelsbeleid: zet leraren in met de gepaste competenties en motivatie, stel een coördinator aan die de Kunstkuurprojecten opvolgt ...
- Organiseer het Kunstkuurproject in functie van de realisatie van de (decretale) doelen en heb daarbij bijvoorbeeld aandacht voor het bepalen van de groepsgrootte, de keuze voor bepaalde klassen of leerlingengroepen, de frequentie waarmee het project aangeboden wordt, de ruimte die geboden wordt voor expertisedeling of experiment, de wijze waarop de lessen/workshops georganiseerd worden, de keuze om al dan niet via co-teaching te werken ...
- Voorzie in structurele ruimte voor communicatie en overleg tussen de partners.
- Maak gebruik van SES-middelen als bijkomende werkingsmiddelen.
- Maak een doordachte keuze voor een externe partner en maak vooraf duidelijk welke meerwaarde en rol deze partner binnen het project kan vervullen.
- Voer op systematische wijze een valide, betrouwbare en transparante projectevaluatie uit met betrekking tot de realisering van de (decretale) doelen.

3

EVALUATIE EXAMENCOMMISSIE SECUNDAIR ONDERWIJS

De onderwijsinspectie heeft de decretale opdracht om de examencommissie secundair onderwijs elke vijf jaar te evalueren. De onderwijsinspectie evalueerde de examencommissie een eerste keer in 2017. Intussen vond een tweede evaluatie plaats in de periode november – december 2022. De evaluatie werd uitgevoerd door een team van zes onderwijsinspecteurs. Het geheel voldoet in elk geval aan de verwachtingen. Hieronder lees je de samenvatting, het volledige rapport vind je op [Evaluatie examencommissie so | Onderwijsinspectie](#).

Onderzoeksopzet

De evaluatie van de examencommissie secundair onderwijs omvat de volgende onderzoeksvragen:

1. Voldoet de examencommissie aan de wettelijke vereisten zoals bepaald in de codex secundair onderwijs?
2. In welke mate bewaakt de examencommissie de kwaliteit op organisatieniveau? We zoomen in op
 - > visie en strategisch beleid
 - > organisatiebeleid
 - > onderwijskundig beleid
 - > cyclische evaluatie van de kwaliteit
 - > betrouwbaarheid van de evaluatie
 - > borgen en bijsturen.

Om deze aspecten gericht in kaart te brengen selecteerden we drie invalshoeken:

- > de weg van de kandidaat
- > het toetsproces
- > de modernisering secundair onderwijs.

3. In welke mate bewaakt de examencommissie de kwaliteit op vakniveau? De deelonderzoeken hiervoor zijn: hoe kwaliteitsvol is de examinering en in welke mate bewaakt de examencommissie de kwaliteit van de examinering? We beoordelen de volgende vier fasen van het toetsproces: de toetsontwikkeling, de toetsafname en beoordeling, de evaluatie van de toets en de inzage. We sluiten hiermee maximaal aan bij de interne kwaliteitsbewaking van de examencommissie en van de cluster- en vakgroepen. Onze informatie en de systematiek voor de verwerking ervan, berusten deels op de zelfevaluatie door de vakgroepen en op de gesprekken die we voerden met deze vakgroepen.

We onderzoeken deze onderzoeksvragen binnen een selectie van volgende vakken in een aantal onderwijsvormen en studierichtingen:

- > Burgerschap en Maatschappij in de eerste graad A-stroom
- > Frans in de eerste graad A-stroom
- > Wetenschappen in de eerste graad B-stroom
- > Wiskunde in de eerste graad A-stroom
- > Chemie in de derde graad aso in studierichtingen met de pool wetenschappen
- > Frans in de derde graad tso Secretariaat-talen
- > Geschiedenis in de derde graad aso
- > Wiskunde in de derde graad bso Kantooradministratie en gegevensbeheer en Logistiek.

Wettelijke vereisten

De examencommissie respecteert de regelgeving. Dit wil zeggen dat ze in orde is met de tien wettelijke vereisten zoals vermeld in de codex secundair onderwijs (art. 256/1 – art. 256/10).

De kwaliteitsbewaking op organisatieniveau

Naast het besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs van 17 december 2010 is het prioriteitenplan van 2021 richtinggevend voor de werking van de examencommissie. Als voornaamste prioriteiten schuift de organisatie het versterken en borgen van de kwaliteit en het uitbouwen van relevante partnerschappen naar voor.

De examencommissie heeft een duidelijke visie op haar kerntaak: aan de hand van examens beoordelen of de kandidaat de doelen van het gevalideerd doelenkader (de eindtermen en de hierbij aansluitende doelen van de vakfiches) realiseert. Ze stelt als haar missie het levenslang leren in Vlaanderen te garanderen, te stimuleren en te faciliteren. Ze wil de kandidaten een gelijkwaardig alternatief aanbieden voor het behalen van getuigschriften (van de eerste en tweede graad) of een diploma secundair onderwijs. Ze kan hierbij sterker vertrekken vanuit de curricula om een zo breed mogelijk evaluatiekader aan te reiken. Met diverse tools en proceswerking bewaakt ze de kwaliteit van de toetscyclus en het proces van de toetsontwikkeling. Een roadmap per werkjaar geeft richting aan het prioriteitenplan en zorgt voor een operationele invulling ervan. Het is een groeikans om medewerkers en partners nog meer duidelijkheid te verschaffen over de concrete strategische positie die de organisatie inneemt in het onderwijsveld, rekening houdend met de beperkingen van haar context. Daarnaast kan ze die positie vertalen naar tastbare strategische en operationele doelen.

De examencommissie heeft binnen haar werking, processen en acties veel oog voor kwaliteitsontwikkeling en kwaliteitsbewaking. Ze hanteert hiervoor de PDCA-cyclus (plan, do, check, act). Ze kent grotendeels haar sterke punten en werkpunten. Een zelfevaluatie ondersteunt de reflectie op de eigen werking. Het zelfreflectief vermogen is eveneens sterk aanwezig in de werking van de vakgroepen.

Streefdoel is de kandidaat gelijke examenkansen, gelijkwaardigheid en kwaliteit te bieden, op welk moment deze ook deelneemt aan een examen. De examencommissie streeft ernaar het volledige toetsproces met al zijn procedures stevig te verankeren bij de vele medewerkers die vragen opstellen, correctiemodellen samenstellen, corrigeren en resultaten analyseren. Als examen centrum kiest ze er bewust voor om slank te toetsen, maximaal gesloten en digitaal waar het kan. Uitgebreide vragendatabanken voor de meeste vakken biedt de organisatie de mogelijkheid om op elk moment van het jaar een gelijkwaardig examen te genereren. Die databanken zijn gebaseerd op toetsmatrijzen waarin de leerinhouden en bijhorende vraagkenmerken zijn samengebracht. Een 'gids voor toetsontwikkeling' vormt de basis voor een valide en betrouwbare toetsing. Deze gids bevat de belangrijkste toetsprincipes, handige tips en duidelijke vuistregels per vraagtype. Alle vakgroepen hanteren de procedures. Door omstandigheden, zoals een beperkt aantal examens voor sommige vakken of een beperkt aantal vakgroepleden, is de diepgang van de implementatie van de procedures niet in alle vakgroepen even sterk aanwezig. Met een recentelijk opgerichte werkgroep 'analyse' tracht het beleid met een vakoverschrijdende toets- en itemanalyse van de examens, de betrouwbaarheid van de examenvragen te verhogen. Onder meer hiermee komt het beleid tegemoet aan een bepaalde nood aan een sterkere interne structuur en doortastend leiderschap om de kwaliteitsbewaking in de individuele vakgroepen te versterken.

De examencommissie besteedt de nodige aandacht aan het expliciteren van de kwaliteitseisen voor de deskundigheid van haar medewerkers. De aanvangsbegeleiding en de deskundigheidsbevordering zijn kwaliteitsvol uitgewerkt in de vorm van interne en externe nascholing, uitwisseling van ervaringen en projectwerking. De examencommissie kan deze begeleiding nog doelgerichter vormgeven. De professionaliseringsgraad van de externe medewerkers is verschillend in breedte en diepgang. In functie van verdere interne kwaliteits- en deskundigheidsontwikkeling heeft de examencommissie de laatste jaren ingezet op netwerking met externe partners en enkele doelgerichte partnerschappen opgezet. Een ontwikkelkans ligt in het voeren van een doelgericht en gepersonaliseerd HR-beleid, waarbij leidinggevendend duidelijkere operationele verwachtingen expliciteren voor hun medewerkers en hen groeigericht opvolgen inzake hun functioneren.

De kandidaat staat centraal in de werking van de examencommissie. Daarom wil de organisatie niet alleen zorgen voor valide en betrouwbare examens die gelijkwaardigheid garanderen, maar erkent ze ook het belang van een duurzame relatie met de kandidaat. Die kan maar vertrouwen hebben in de organisatie als de kwaliteit van de toetsing, van de examenplanning, en van de dienstverlening optimaal is. Een vlotte en gelijkgerichte samenwerking tussen team toetsing en team planning en organisatie is dan ook een belangrijke voorwaarde. Niet alleen moeten de examens inhoudelijk sterk zijn, ze moeten tevens goed georganiseerd zijn. De examencommissie zet daarom in op klantentevredenheid en een gepaste communicatie. Op managementniveau is er voldoende synergie tussen beide teams. De medewerkers van beide teams hebben er baat bij elkaar nog beter te leren kennen om een betere afstemming tussen beide teams te realiseren.

Beide teams tonen de bereidheid om stil te staan bij de noden van de kandidaten op het vlak van vrijstellingen en ondersteunende maatregelen. Een meer doelgerichte beeldvorming van de kandidaat en van de doelgroepen kan de organisatie ondersteunen in het uitwerken van een gepast en doelgericht zorgbeleid. De examencommissie bekleedt een unieke positie om ook de kwetsbare kandidaat te bereiken, te motiveren en te ondersteunen. Zo kan ze een belangrijke rol spelen in het verlagen van de niet gekwalificeerde uitstroom in Vlaanderen. Het verhogen en versterken van vormen van samenwerking met externe organisaties is hiervoor een belangrijke randvoorwaarde. De examencommissie is hiervoor een samenwerking met het volwassenenonderwijs opgestart. Ook het aantal leerlingen dat huisonderwijs volgt is de laat-

ste jaren toegenomen. Deze kandidaten zijn vaak op zoek naar gepaste en doelgerichte ondersteuning. Op dit ogenblik is er nog weinig duidelijkheid over in welke mate de examencommissie kan inspelen op bepaalde vragen, verwachtingen en noden van de kandidaten. Zowel een meer heldere afbakening van de mogelijkheden als het overwegen en verkennen ervan kunnen een meerwaarde inhouden voor alle betrokkenen.

De kwaliteitsbewaking op vakniveau

De individuele vakverslagen zijn terug te vinden in deel 6 van het volledige rapport op de website. Hier vind je de algemene bevindingen over zowel de kwaliteit als over de kwaliteitsbewaking van de examinering.

Kwaliteit van de examinering

De examencommissie heeft duidelijke afspraken en procedures ontwikkeld die de leidraad vormen voor een *kwaliteitsvolle toetsontwikkeling*. De toetsontwikkeling is meestal voldoende afgestemd op het gevalideerd doelenkader. Over het algemeen leveren de examens een valide en betrouwbaar beeld op van het bereiken van de eindtermen en de doelen van de vakfiches. De vakgroepen bewaken de betrouwbaarheid van de evaluatie door het hanteren van een identiek kader en stramien van de toetsen in de diverse examenreeksen. Bij de ontwikkeling en beoordeling van de examens vormen validiteit, betrouwbaarheid, transparantie, gebruiksvriendelijkheid en authenticiteit de kwaliteitscriteria. De wijze waarop vakgroepen deze criteria bewaken, gebeurt niet in elke vakgroep even diepgaand. Soms heeft de vakgroep niet voldoende ruimte of mankracht. Het consequent bewaken van het verband tussen eindtermen/doelen van de vakfiche en de examenvragen is een aandachtspunt. Daarnaast geven sommige vakgroepen aan dat er een spanningsveld heerst tussen gesloten vormen van evaluatie enerzijds en het toetsen van complexere doelen anderzijds. Het gevolg is dat het principe van slank toetsen soms vragen genereert die minder goed aansluiten bij het beoogde doel. Aansluitend bij de modernisering van het secundair onderwijs zoekt de examencommissie naar mogelijkheden om de eindtermen basisgeletterdheid en de eindtermen met een transversaal karakter een meer zichtbare plaats te geven in de curricula. Alle vakgroepen beschikken over het nodige reflectief vermogen en over veel engagement om de aandachtspunten op te nemen. Zo zijn er initiatieven om de betrouwbaarheid van de examenvragen nog sterker te bewaken, onder meer met de 'gids voor toetsontwikkeling', met het in sterkere mate betrekken van stakeholders en met een databank van gevalideerde toetsvragen.

Om de *toetsafname* en de *beoordeling* transparant te laten verlopen, bevatten de vakfiches voldoende informatie voor de kandidaten om zich op de examens voor te bereiden. Ze zijn opgesteld in een toegankelijke taal en met een verzorgde lay-out. De leerinhouden zijn duidelijk omschreven en waar nuttig geïllustreerd met voorbeelden. De puntenverdeling over de verschillende onderdelen van het leer- en examenprogramma is helder. De vakfiches vermelden de algemene beoordelingscriteria. Het is een groeikans om over de vakken heen de lay-out en de opbouw van de vakfiches beter op elkaar af te stemmen. De vakgroep bewaakt dat de examens op een haalbare manier georganiseerd en afgenomen worden. Het tijdsbestek voor het afleggen van de schriftelijke en mondelinge examens is doorgaans voldoende. Er zijn duidelijke afspraken over het verloop van het examen en het gebruik van hulpmiddelen. De beoordeling van de kandidaten verloopt billijk en correct. Het bewaken van de gelijkgerichtheid van de vakfiches op organisatieniveau is een aandachtspunt.

Voor de kandidaten met specifieke noden hebben de vakgroepen oog voor een aantal ondersteunende maatregelen. Toch zijn ze vragende partij om de kandidaat en zijn noden nog beter te kennen en meer noodzakelijke informatie te verkrijgen over de specifieke noden van de kandidaat om bij de examinering hiermee doelgericht rekening te kunnen houden. Het is een groeikans om de doeltreffendheid van de ondersteunende maatregelen op te volgen en te evalueren.

De vakgroepen bewaken systematisch en cyclisch de *kwaliteit van de examens*. Ze besteden daarbij zowel aandacht aan de afstemming op het gevalideerd doelenkader en de vakfiches als aan de toepassing van de afspraken en procedures. De vakgroepen hebben een goed zicht op de sterke punten en de meeste werkpunten. Toch kan in enkele vakgroepen de kwaliteitsbewaking met meer diepgang gebeuren. Het meer betrekken van de externe en interne beoordelaars bij het geheel van de toetsontwikkeling en het toetsproces kan daarbij helpen. In de nabije toekomst is het plan opgevat om over te schakelen op horizontale correcties, waarbij elke corrector een aantal vragen voor zijn of haar rekening neemt. De examencommissie hoopt op deze wijze de betrouwbaarheid van de correcties te verhogen. Daarnaast tracht de werkgroep 'analyse' met een vakoverstijgende intervisie een breder zicht te krijgen op de kwaliteit van de evaluatie en van de toetsvragen. De screening van de vragen kan verscherpt worden door doelgerichter de afstemming op de vakfiche en op de eindtermen te bewaken.

De kandidaten hebben het recht om hun examens in te kijken tijdens een inzagemoment. De procedure van het *inzage-recht* is duidelijk omschreven in het examenreglement. De vakgroepen organiseren op regelmatige tijdstippen dergelijke sessies in Brussel en online. De vakverantwoordelijken verzamelen en analyseren de opmerkingen in het kader van eventuele bijsturing van toetsvragen of van het beoordelingsmodel.

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

EVALUATIE EXAMENCOMMISSIE SECUNDAIR ONDERWIJS

De vakgroepen gaan na in welke mate ze de kandidaten gerichte feedback kunnen aanreiken. Voorlopig is de feedback op de evaluatie over het algemeen vooral vaststellend en blikt hij terug op de geleverde resultaten. Hij is vooral op de fouten gericht en bestaat hoofdzakelijk uit standaardcommentaren. Feedback die gericht is op volgende mogelijke stappen in het leerproces en op de te behalen doelen, is zeer beperkt aanwezig. Het vormt een uitdaging om na te gaan welke mogelijkheden er zijn om de feedback kwaliteitsvoller te maken binnen het specifieke werkkader van de examencommissie. Ze levert inspanningen om doelgerichte feedback aan te bieden. Zo werkt ze samen met externe partners aan een traject over 'atomische feedback' waarbij een evenwicht wordt gezocht tussen gestandaardiseerde feedback en feedback op maat van de kandidaat.

Kwaliteitsbewaking van de examinering

De examencommissie onderzoekt en bewaakt voor de meeste aspecten systematisch en cyclisch de kwaliteit van de examens. De resultaten van analyses en besprekingen geven indien nodig aanleiding tot het bijsturen van afspraken. De medewerkers besteden veel aandacht aan de ontwikkeling van hun deskundigheid. Het team kan de betrouwbaarheid van de kwaliteitsbewaking nog verder versterken om te garanderen dat het examen en de vragen steeds voldoende afgestemd zijn op de doelen van de vakfiche en op de eindtermen. Het team kan hierbij onder andere meer inhoudelijke expertise van externen betrekken.

Regelmatig volgen de leden van de vakgroepen vorming over onderwerpen die kunnen bijdragen tot het verbeteren van de kwaliteit. Ook verschillende interne overlegmomenten dragen bij tot de *professionalisering* van de medewerkers. In functie van de noden vindt er overleg plaats met externe onderwijspartners. In het kader van de aanvangsbegeleiding zorgen de vakgroepen voor een inlooptraject op maat van de nieuwe medewerkers. Alle vakgroepen staan open voor innovatie en beschikken over een sterk reflectief vermogen. Dat blijkt onder andere uit de zelfevaluatie en de gesprekken waarin ze diverse sterke punten en groeikansen aangeven en naar bijstellingen zoeken en uitvoeren. De vakgroepen zien de samenwerking met externe onderwijspartners als een duidelijke meerwaarde voor de eigen werking.

Conclusie

Het geheel voldoet aan de verwachtingen. Er zijn enkele punten tot bijsturing maar de sterke punten overwegen met daarbij een aantal duidelijke voorbeelden van goede praktijk.

4 DE IMPLEMENTATIE VAN DE AANLOOPFASE BINNEN DUAAL LEREN: EEN VERKENNEND ONDERZOEK

Sinds het schooljaar 2021-2022 kunnen alle aanbieders van duaal leren een aanloopfase aanbieden om leerlingen voor te bereiden op een instap in duaal leren. Omdat de aanloopfase binnen duaal leren nieuw is, is er momenteel op macroniveau weinig zicht op de implementatie ervan. In het voorjaar van 2023 voerde de onderwijsinspectie dan ook een onderzoek in twee fasen: ze organiseerde een brede bevraging van beleidsteams, schoolteams en leerlingen, én ging op (digitaal) bezoek bij negen centra voor deeltijds onderwijs (CDO) en twee scholen regulier secundair onderwijs. Met dit onderzoek wil de onderwijsinspectie zowel een eerste zicht krijgen op de diverse implementatie van de aanloopfase op het terrein als input verzamelen om haar eigen kwaliteitstoezicht op de aanloopfase vorm te geven. Het eerste zicht toont alvast dat het een uitdaging is voor de aanbieders om de aanloopfase kwaliteitsvol te implementeren. De meest opvallende vaststellingen en conclusies van zowel de bevraging als de schoolbezoeken lees je hier, het volledige rapport vind je op www.onderwijsinspectie.be.

Context

Voor leerlingen die bereid zijn om te leren op een werkplek maar daar nog niet klaar voor zijn, is de aanloopfase uitgewerkt. Hierin worden ze op hun eigen tempo voorbereid op een instap in duaal leren. De aanloopfase is enkel mogelijk in het gewoon secundair onderwijs: in een school voor voltijds onderwijs, een CDO of in een Syntra-opleidingscentrum.

Bij de start van het schooljaar 2022-2023 zijn 1745 leerlingen die toewerken naar een duaal traject, ingeschreven in een aanloopstructuuronderdeel. In het schooljaar 2021-2022 waren er nog maar 271 leerlingen ingeschreven in de aanloopfase. Datzelfde schooljaar 2022-2023 volgden 2908 leerlingen een opleiding duaal leren, waarbij ze leren in de klas combineren met leren op de werkvloer. Het schooljaar voordien ging het nog om 2337 leerlingen. Het aantal leerlingen binnen duaal leren groeit dus gestaag.

We brachten ook in kaart hoeveel scholen duaal leren en de aanloopfase inrichten in de tweede en de derde graad. In het regulier secundair onderwijs hadden op 1 februari 2023 120 scholen leerlingen in duale trajecten. In één van deze scholen waren er op dat moment leerlingen ingeschreven in de aanloopfase. Alle 47 CDO hadden op 1 februari 2023 leerlingen in de aanloopfase duaal leren in de tweede graad en 43 centra hadden leerlingen in duale trajecten van de tweede graad. Eénendertig centra hadden leerlingen in de aanloopfase in de derde graad en 35 centra hadden leerlingen in duale trajecten van de derde graad. Vier van de vijf Syntra-opleidingscentra hadden op 1 februari 2023 leerlingen ingeschreven in de aanloopfase en alle vijf Syntra-opleidingscentra hadden leerlingen in duale trajecten. In het buitengewoon onderwijs waren er 34 scholen met leerlingen in duale trajecten. Het buitengewoon onderwijs biedt geen aanloopfase aan omdat men er al geïndividualiseerd werkt.

Onderzoeksopzet

We willen met het onderzoek in kaart brengen hoe de aanbieders de implementatie van de aanloopfase binnen duaal leren beleidsmatig aansturen en hoe de implementatie in de praktijk verloopt.

Het onderzoek bestaat uit twee grote onderdelen die gefaseerd werden uitgerold: een bevraging en bezoeken ter plaatse. Voorafgaand aan de schoolbezoeken voerden we een bevraging uit om een eerste breed beeld van de implementatie van de aanloopfase te krijgen én om het onderzoek ter plaatse voeding te geven. We bevroegen drie verschillende doelgroepen: het beleidsteam, het schoolteam (trajectbegeleiders, leraren algemene en beroepsgerichte vorming en leerlingenbegeleiders) en de leerlingen zelf. De drie vragenlijsten bestonden hoofdzakelijk uit gesloten vragen aangevuld met enkele open vragen. De bevraging stond open van 6 tot 17 februari 2023. Van de 51 aangeschreven aanbieders reageerden er 36 op onze oproep. Er namen 67 beleidsteamleden, 295 schoolteamleden en 244 leerlingen deel aan de bevraging.

Met de schoolbezoeken wilden we een diepgaander zicht krijgen op hoe de implementatie van de aanloopfase verloopt: via gesprekken verzamelden we de perspectieven van verschillende betrokkenen. We gingen in dialoog met het beleid, het schoolteam en de leerlingen. In de week van 13 tot 17 maart 2023 bezochten we negen CDO en hielden we met twee scholen regulier secundair onderwijs een online interview.

De beleidsmatige aansturing: over visie, beleid en kwaliteitszorg

Leerlingen in CDO kenden vaak weinig succesvolle schoolloopbanen en groeien in vele gevallen op in een kansarme context. Schoolteams van de CDO delen een emancipatorische visie op duaal leren en de aanloopfase: ze willen via een laagdrempelige en aanklappende aanpak leerlingen de kans geven te groeien met het oog op een volwaardige plaats in de samenleving. Ze vinden een kwaliteitsvolle invulling van de aanloopfase, op maat van het uitdagende en diverse leerlingenpubliek, daarvoor een noodzakelijk instrument. De CDO implementeren de veranderingen stapsgewijs en participatief en vertrekken daarbij vaak van de bestaande aanpak binnen het stelsel leren en werken. Ze maken concrete afspraken over de meeste aspecten van de vormgeving van de aanloopfase, met als kanttekening dat schoolteamleden in de bevraging daar iets minder vaak mee akkoord gaan dan beleidsteamleden. De meeste bezochte aanbieders zetten om het voltijds engagement te realiseren de stap naar een (bijkomend) intern aanbod dat in wisselende mate al op maat van de leerling wordt vormgegeven.

Heel wat interne en vaak ook externe actoren nemen een ondersteunende rol op, zo blijkt uit de bezoeken. Ongeveer zes op tien schoolteamleden vinden dat ze voldoende ondersteuning krijgen van het schoolbeleid bij de implementatie van de aanloopfase. Het vormt een aandachtspunt voor beleidsteams dat meer dan één op vier schoolteamleden zich te weinig ondersteund voelt. Uit de gesprekken komen weinig specifieke professionaliseringsinitiatieven gericht op de vormgeving van de aanloopfase naar boven, wat misschien te wijten is aan de nog recente uitrol van de aanloopfase binnen duaal leren.

Aanbieders werken vaak samen met externen voor het verbeteren van de arbeidsgerichte competenties, de sollicitatievaardigheden en het zoeken naar een werkplek. De vaktechnische competenties en de screening komen minder frequent aan bod in samenwerkingsverbanden. Aanbieders werken vanzelfsprekend vaak samen met partners uit de non-profit/welzijnssector om de aanloopfase invulling te geven en het schoolteam daarbij te ondersteunen. Ook vele andere externe partners worden vermeld: andere CDO, de pedagogische begeleiding, lokale en welzijnsactoren, werkgevers en sectoren, en sporadisch ook de centra voor volwassenenonderwijs en de centra voor basiseducatie. De samenwerking met het reguliere secundaire onderwijs kan soms nog verbeteren op het vlak van het informeren en de toeleiding van leerlingen en ook wel op het vlak van de samenwerking op de klasvloer, zo geven onze gesprekspartners aan.

De evaluatie van de implementatie van de aanloopfase blijft voor aanbieders nog een uitdaging. Er is verbetering mogelijk op het vlak van kwaliteitszorg, zeker op het vlak van bijsturen van wat er minder goed loopt. Een meer data-geïnformeerde aanpak, waarbij men doelbewust partners betreft, kan daartoe bijdragen. Aanbieders zijn dan ook vragende partij om over meer data te beschikken met betrekking tot duaal leren en de aanloopfase. Sommige aanbieders stapten zeer recent in duaal leren in, anderen waren er vroeger bij en hadden al de kans om aspecten van de implementatie te evalueren. Algemeen zoeken aanbieders nog naar een optimale invulling van de aanloopfase, rekening houdend met hun leerlingenpubliek, binnen de contouren van het nieuwe regelgevend kader.

In de praktijk: over screening, opleidingsplan, begeleiding & evaluatie, doorstroom

Aanbieders peilen via gesprekken en tests naar de interesses, vooropleiding, werkervaring en verwachtingen van de leerlingen. Ze gebruiken hiervoor gevalideerde screeningstools die ze verder concretiseren. De trajectbegeleider coördineert de screening, en wordt bijgestaan door andere schoolteamleden en soms ook externen. Ook via projecten en workshops krijgen schoolteams de kans om vaktechnische en arbeidsgerichte vaardigheden van jongeren te observeren. Voor instromers bij de start van het schooljaar gebeurt de screening vaak in de vorm van een aantal generieke activiteiten zoals een onthaalweek. Voor instromers in de loop van het schooljaar zijn aanbieders vaak nog op zoek om een efficiënte en kwaliteitsvolle 'miniscreening' vorm te geven.

Het merendeel van de CDO schrijft geen leerlingen uit na de screening. Dit sluit aan bij hun emancipatorische visie. Als er toch leerlingen worden uitgeschreven gaat het meestal over een zeer beperkte groep. Het gaat dan vooral over leerlingen die niet over elementaire arbeidsgerichte attitudes beschikken, die afwezig blijven tijdens de screeningsperiode of zware gedragsproblemen vertonen. Aanbieders zijn erg bezorgd over de leerlingen die ze uitschreven. De ervaring leert hen dat zij tussen de mazen van het net glippen en een groot risico lopen op ongekwalificeerde uitstroom. Aanbieders klagen het gebrek aan plaatsen en de te beperkte trajecten bij NAFT-aanbieders aan, die zouden kunnen helpen om deze jongeren aan boord te houden. Het Rekenhof beschreef de moeilijkheden hieromtrent al in zijn rapport over preventie van vroegtijdig schoolverlaten.

Op basis van de screening bepaalt het schoolteam in onderling overleg wat het meest geschikte traject is voor de leerling. De trajectbegeleider neemt daarbij opnieuw de leiding. Aanbieders vullen de aanloopcomponent op diverse manieren in: ze geven er zelf een invulling aan, ze doen beroep op externe partners om in een groepsaanbod of individuele begeleiding te voorzien en organiseren begeleide leerervaringen in een beschermde omgeving of in het normaal economisch circuit. Vaak bieden aanbieders meerdere invullingen aan voor de aanloopfase en ontwikkelen ze groeipaden waarbij leerlingen doorstromen van de ene invulling naar de andere.

De keuze voor een interne invulling van de aanloopcomponent wordt vooral ingegeven door het beperkt aantal beschikbare plaatsen bij externe partners. Ook het soms beperkte zicht dat aanbieders hebben op de invulling door externen speelt bij deze keuze. Aanbieders ervaren het laagdrempelige karakter van een intern aanbod als een voordeel. Dat vereist wel een aantal specifieke competenties bij het schoolteam, waarover aanbieders nog niet altijd beschikken.

Aanbieders geven aan dat het projectmatig werken, het aanleren van beroepsvaardigheden in authentieke contexten en het aansluiten bij de opleidingskeuze van de leerlingen motiverend werkt. Ook de leerlingen zelf halen het werkplekleren aan als een succesfactor. Anderzijds willen sommige aanbieders vermijden dat werkgevers en leerlingen afhaken door leerlingen te vroeg te laten doorstromen naar een begeleide leerervaring en meer nog een alternerende opleidingsovereenkomst (OAO). Onderzoek bevestigt dat naast arbeidsattitudes ook vaktechnische competenties een belangrijke rol spelen om succeservaringen te creëren bij jongeren, die op hun beurt motivatie-verhogend werken, maar dat op de vaktechnische competenties soms minder wordt ingezet bij een begeleiding.

Aanbieders zijn in het algemeen nog op zoek naar een invulling die op maat is voor de diverse groep leerlingen die ze bedienen. Het aanbod is in wisselende mate gediversifieerd naargelang de resultaten van de screening. Het blijft een uitdaging om doelen op maat van de leerling te formuleren in het opleidingsplan. Niet alle aanbieders formuleren duidelijke termijnen voor de duur van de aanloopfase. De communicatie binnen het schoolteam en met externen over de gestelde doelen en de vorderingen van de leerlingen kan vaak nog beter. Schoolteams betrekken daarbij meer en meer praktijkleraren, vooral bij begeleide leerervaringen.

De mate waarin leerlingen betrokken worden bij de vormgeving van hun traject varieert. De leerlingen hebben vaak onvoldoende zicht op de inhoud en de duurtijd van hun traject en ervaren de invulling ervan niet altijd als uitdagend of op maat. De helft van de bevroegde leerlingen kijkt er naar uit om naar school te gaan. Continuïteit en maatwerk in de begeleiding van jongeren, liggen mee aan de basis van een succesvolle onderwijsloopbaan. Zowel uit eerder onderzoek als uit de bevraging en de gesprekken blijkt dat het voor leerlingen belangrijk is een duidelijk perspectief te hebben op de gestelde doelen en het voorziene tijdspad. In dat opzicht is ook voldoende loopbaanbegeleiding belangrijk.

Terwijl schoolteams menen systematisch feedback te geven aan jongeren over hun vorderingen, vindt, zo blijkt uit de bevragingen, slechts 8% van de jongeren dat ze onvoldoende feedback krijgen en 27% dat ze weinig met de feedback kunnen. Feit dat jongeren onvoldoende zicht hebben op hun traject en opleidingsplan hangt hier ongetwijfeld mee samen. Het geven van effectieve feedback gericht op de doelen en de volgende stappen van het onderwijsleerproces komt in de Onderwijsspiegel 2023 algemeen naar voren als een werkpunt.

Ook een goede verstandhouding met begeleiders en leraren draagt bij tot de binding met de school. In vele centra begeleidt een divers team de leerling, waarbij de trajectbegeleider een centrale rol opneemt. Opvallend is dat leerlingen iets vaker aangeven met vragen terecht te kunnen bij de leraar (69%) dan bij de trajectbegeleider (41%). Identificatie, betrokkenheid en motivatie van de jongeren zijn dynamische gegevens en kunnen beïnvloed worden door allerlei factoren, is een vaststelling uit onderzoek die ook in onze gesprekken met de schoolteams en leerlingen naar voren komt. Een positieve relatie met leraren en begeleiders is bij uitstek belangrijk als er minder ondersteuning is vanuit de omgeving.

Aanbieders ervaren het voltijds engagement als een pijnpunt: maar liefst één op twee van de beleidsteamleden geeft aan dat ze er niet in slagen om dit voor elke leerling te realiseren. En dit heeft zijn gevolgen volgens de aanbieders: de binding met de school vermindert en de kans op ongekwalificeerde uitstroom neemt toe. Aanbieders vermelden dat met de huidige financiële omkadering de groeps grootte van het intern aanbod noodgedwongen hoog ligt als ze zo veel mogelijk aan de vereiste van het voltijds engagement tegemoet willen komen. Dit hypothekeert volgens aanbieders het realiseren van een geïndividualiseerd aanbod op maat van de jongeren.

Minder dan twee op drie schoolteamleden (60%) zijn het eens met de stelling dat er eenduidige beoordelingscriteria gebruikt worden voor het advies op het einde van de aanloopfase. Uit de gesprekken komt naar voren dat buikgevoel hierbij een belangrijke rol speelt. Externe factoren zoals de beschikbaarheid van werkplekken en de mindset van de werkgevers spelen ook een rol bij de duurtijd van de aanloopfase. Binnen heel wat sectoren bieden werkgevers niet gemakkelijk betaald werk (via een OAO) aan voor leerlingen in de tweede graad. Onderzoek geeft aan dat ondernemingen dual leren nog vaak als een investering op korte termijn zien, wat kan leiden tot hoge eisen en verwachtingen ten aanzien van de leerlingen. Het leerproces van de jongeren, faalervaringen en bijsturingen inclusief, krijgt dan te weinig ruimte. Een van de conclusies van het onderzoek van Jetje de Groof is dat het gedrag en de motivatie van jongeren variabel en contextafhankelijk is. Of een jongere tot leren komt op de werkvloer is een gedeelde verantwoordelijkheid en afhankelijk van de match tussen bedrijf, jongere en school. Daarom pleit ze ervoor de arbeidsbereidheid en -rijpheid niet te hanteren als een absolute lat.

Aanbieders proberen werkgevers te sensibiliseren en te stimuleren om toch de stap te zetten naar een OAO. Algemeen blijven vele leerlingen echter lange tijd in de aanloopfase. Ze stromen niet door naar een duale opleiding omdat er geen werkplaats gevonden wordt en ze worden niet uitgeschreven omdat aanbieders de laatste schakel vormen tussen de leerlingen en onderwijs. Leerlingen ervaren deze situatie als onduidelijk en demotiverend.

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

DE IMPLEMENTATIE VAN DE AANLOOPFASE BINNEN DUAAL LEREN: EEN VERKENNEND ONDERZOEK

De aanloopfase in het regulier secundair onderwijs

In het regulier secundair onderwijs worden op heden slechts zeer zelden leerlingen ingeschreven in de aanloopfase. Het leerlingenprofiel in de twee bezochte scholen regulier onderwijs was erg anders dan in de CDO. Leerlingen die doorstromen vanuit de voorbereidende opleiding van de eigen tweede graad kunnen daar gericht de nodige arbeidsgerichte en vaktechnische competenties bijgebracht worden die nodig zijn voor een instap in de derde graad duaal leren. Bij een dubbel aanbod van een opleiding regulier en duaal is het ook mogelijk de leerling halverwege het jaar te laten instappen in duaal leren, op het moment dat hij/zij er klaar voor is. Als de keuze wordt gemaakt om opleidingen enkel duaal aan te bieden, kan een aanloopfase wel opportuun zijn om bijvoorbeeld vaktechnische competenties van leerlingen uit niet-aansluitende opleidingen bij te spijkeren.

De referenties naar de onderzoeken waarnaar we in deze samenvatting verwijzen, vind je eveneens terug in het volledige rapport op www.onderwijsinspectie.be.



5 EINDTERMEN BASISGELETTERDHEID EERSTE GRAAD SO: EEN MOEIZAME IMPLEMENTATIE

Even terug naar schooljaar 2019-2020: het jaar waarin de modernisering secundair onderwijs (so) werd uitgerold, maar ook het jaar waarin de coronapandemie het onderwijsveld voor grote uitdagingen stelde. En ook het schooljaar waarin de onderwijsinspectie op vraag van de minister een onderzoek startte naar een bepaald aspect van die modernisering: de implementatiegraad van de eindtermen basisgeletterdheid (ET BG) in de eerste graad so. Gedurende drie jaar onderzocht de onderwijsinspectie dit aan de hand van gesprekken, bezoeken, bevestigingen en doorlichtingen. Wat blijkt? De implementatie is beperkt, scholen hebben moeite om de eindtermen basisgeletterdheid te realiseren. In het najaar van 2023 werden onze bevindingen samen met de resultaten van de peilingsproeven (aangeleverd door het Departement Onderwijs en Vorming) en informatie uit gesprekken met de lerarenopleidingen in een uitgebreid rapport aan de minister bezorgd. In deze bijdrage rapporteren we beknopt over onze eigen bevindingen, conclusies en aanbevelingen.

Onderzoeksvragen

Over de implementatiegraad:

- In welke mate hebben leraren kennis van de eindtermen basisgeletterdheid?
- In welke mate bieden ze die doelgericht aan?
- In welke mate hebben leraren zicht op welke leerlingen de eindtermen basisgeletterdheid (mogelijk) niet bereiken?
- In welke mate gaan de scholen na of alle leerlingen de eindtermen basisgeletterdheid ook effectief bereikt hebben?
- Zijn er verschillen qua draagvlak en implementatiesnelheid tussen A- en B-stroom?

Over de randvoorwaarden:

- In welke mate zijn de randvoorwaarden bij de schoolteams van de eerste graad secundair onderwijs vervuld om de kansen van de invoering van de eindtermen basisgeletterdheid te benutten?

Over de positieve effecten:

- In welke mate heeft de invoering van de eindtermen basisgeletterdheid een positief effect op de differentiatie- en remediëringspraktijk op school?
- In welke mate heeft de invoering van de eindtermen basisgeletterdheid een positief effect op de deliberatie, rapportering en oriëntering op school?

Bronnen

De onderwijsinspectie gebruikte verschillende activiteiten en methoden om een antwoord te zoeken op de onderzoeksvragen.

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

EINDTERMEN BASISGELETTERDHEID EERSTE GRAAD SO: EEN MOEIZAME IMPLEMENTATIE

Gesprekken en bezoeken: inschatting van verschillende aspecten van de implementatie, door zowel school- als inspectieteams		
Timing	Activiteit	Aantal
voorjaar 2020	verkennende gesprekken	33 scholen
half januari - eind mei 2021	ondersteunende bezoeken basisgeletterdheid (online)	20 scholen
Doorlichtingen: beoordeling van de onderwijsleerpraktijk ET BG aan de hand van ontwikkelingsschalen + bij een brede doorlichting: bijkomend een bevraging over de modernisering so (incl. ET BG)		
Timing	Activiteit	Aantal
oktober - november 2021	try-outs korte doorlichting modernisering 1ste graad so, met focus eindtermen basisgeletterdheid	13 scholen
februari - maart 2022	brede doorlichting zonder advies in de 1ste graad so	13 scholen (waarvan 2 zonder een onderzoek basisgeletterdheid)
april - juni 2022	brede doorlichting met advies in 2de en 3de graad so + brede doorlichting modernisering zonder advies in de 1ste graad so	6 scholen (waarvan 4 zonder een onderzoek basisgeletterdheid)
september - december 2022	brede doorlichting met advies in de 1ste en de 3de graad so	26 scholen (waarvan 5 zonder een onderzoek basisgeletterdheid); 23 scholen bevraagd over de modernisering
Focusgesprekken over de modernisering so (incl. ET BG)		
Timing	Activiteit	Aantal
voorjaar 2022	belronde en (digitale) focusgesprekken	101 onderwijsprofessionals
najaar 2022	verrijking van en duiding bij de gegevens uit de bezoeken en doorlichtingen	6 onderwijsinspecteurs

Resultaten van de implementatiegraad

Aanbod

Tijdens de ondersteunende bezoeken tonen schoolteams zich zelfverzekerd bij hun inschattingen over het aanbieden van alle eindtermen basisgeletterdheid. Iets minder vertrouwen is er gemiddeld dat men in het aanbod rekening houdt met het verwachte beheersingsniveau en de functionele contexten. De onderwijsinspectie is sceptischer dan de schoolteams, al zijn de globale inschattingen nog steeds positief en liggen ze in lijn met de positieve zelfinschatting van de scholen. Het relatief grote vertrouwen van de schoolteams in hun afspraken over het aanbod blijkt ook uit de resultaten van de bevraging modernisering so in het kader van een brede doorlichting. Daaruit blijkt dat zowel directies (62%) als leraren (63%) zich eerder positief of heel positief uitlaten over de aanwezigheid van afspraken over het aanbod op school.

Die eerder positieve inschatting wordt niet bevestigd door de onderwijsinspectie tijdens doorlichtingen. De inschalingen op de ontwikkelingsschaal die de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader in kaart brengt, tonen immers dat een ruime meerderheid van de scholen onder het verwachte kwaliteitsniveau blijft, met 50% dat 'benadert de verwachting' scoort en 13% dat onder de verwachting scoort.

In sommige scholen keek de onderwijsinspectie naar nagenoeg alle eindtermen basisgeletterdheid, in andere beperkte ze haar steekproef tot een of twee sleutelcompetenties. Op het vlak van aanbod scoort wiskunde het zwakst, met 71% van de doorgelichte scholen die niet het verwachte kwaliteitsniveau behalen. De inspecteurs benadrukten in het focusgesprek dat de eindtermen basisgeletterdheid van wiskunde anders van aard zijn dan die van de andere sleutelcompetenties, omdat er geen één-op-één-verwantschap is met eindtermen uit de basisvorming. Dat levert voor het aanbod in wiskunde meer problemen op dan voor het aanbod in de andere sleutelcompetenties. De afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader van de eindtermen basisgeletterdheid Nederlands scoort beter (46% volgens de verwachting) dan die van de andere sleutelcompetenties. Dat komt vermoedelijk doordat die set eindtermen zeer nauw aansluit bij de eindtermen uit de basisvorming.

Dat de schoolteams zichzelf gunstiger inschatten dan de daadwerkelijke toets van de onderwijsinspectie wijst er waarschijnlijk op dat schoolteams te weinig op de hoogte zijn van de concrete kwaliteitsverwachtingen van de overheid, en dat ze nog onvoldoende een vertaalslag hebben gemaakt van schoolspecifieke afspraken naar daadwerkelijke resultaten op de klasvloer.

Beeldvorming en begeleiding

Naast het aanbod ging de onderwijsinspectie ook na in hoeverre de leraren zich in de onderzochte scholen een duidelijk beeld vormen van de mate waarin de leerlingen de eindtermen basisgeletterdheid reeds bereikt hebben of zullen bereiken tegen het einde van de eerste graad. Leraren moeten immers op basis van een goede beeldvorming gericht inspelen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en hen een gepaste begeleiding bieden.

In de bevraging over de modernisering rapporteren de meeste leraren (53%) en directies (79%) eerder positief of heel positief over de beeldvorming. Daarbij valt het op dat leraren vaker antwoorden met 'weet ik niet', al komt dat vermoedelijk ook doordat een substantieel deel van het lerarenkorps in de eerste graad minder te maken heeft met de eindtermen basisgeletterdheid.

Net als bij het aanbod komt de onderwijsinspectie tot een veel minder positief beeld dan de scholen. Uit de inschalingen van de onderwijsinspectie blijkt dat de meeste leraren zich geen of een beperkt verfijnd beeld vormen van de mate waarin leerlingen de eindtermen basisgeletterdheid behalen en dat er onvoldoende of beperkt gericht geredieerd wordt in de klas. Voor dit kwaliteitskenmerk voldoet 79% van de scholen niet aan de kwaliteitsverwachting inzake beeldvorming en gepaste begeleiding. Ook de groep van scholen die beneden de verwachting scoren (33%) ligt aanzienlijk hoger dan bij het aanbod.

Er is geen echte positieve uitschieter bij de individuele sleutelcompetenties op het vlak van beeldvorming en begeleiding. Andermaal scoort wiskunde het laagst, met maar 11% van de scholen die 'volgens de verwachting' scoort. Opvallend is daarnaast dat, waar Nederlands nog eerder positief afsteekt op het vlak van aanbod, dat bij de beeldvorming en begeleiding heel wat minder het geval is.

Leereffecten

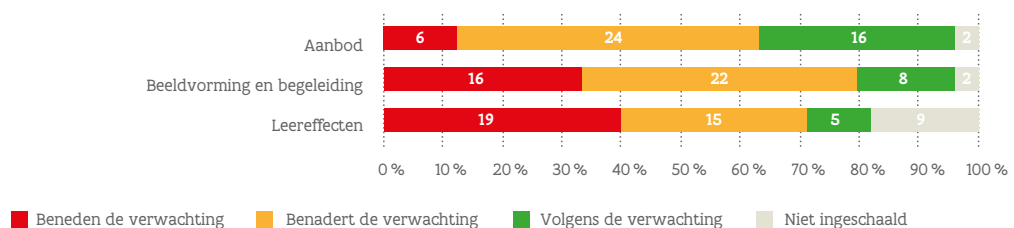
Via de ontwikkelingsschaal O8 peilt de onderwijsinspectie naar de mate waarin scholen via een doelgerichte opvolging van hun leerlingen garanderen dat elke leerling de eindtermen (in dit geval basisgeletterdheid) ook daadwerkelijk bereikt.

Omdat de ondersteunende bezoeken plaatsvonden in een periode waarin de langetermijneffecten nog relatief weinig relevant waren voor scholen, werden de leereffecten niet bevraagd. In de bevraging modernisering werd wel gepeild naar het doelgerichte beleid hierrond, met name naar de maatregelen en afspraken over het bereiken van de eindtermen basisgeletterdheid. 76% van de directies maakt zich sterk dat het schoolteam de realisatie van de eindtermen basisgeletterdheid eerder wel tot helemaal wel bewaakt, terwijl dat cijfer bij leraren lager ligt (63%). Toch zijn de inschattingen bij beide doelgroepen eerder positief.

De confrontatie tussen die positieve zelfinschatting en de inschaling van de onderwijsinspectie van de leereffecten is opvallend groot, met amper 10% van de scholen die daarvoor 'volgens de verwachting' scoort.

Deze ontwikkelingsschaal scoort in vergelijking met die voor aanbod en die voor beeldvorming ook opvallend laag. Nagenoeg alle scholen slagen er onvoldoende in om hun leerlingen gericht op te volgen voor leereffecten op het vlak van basisgeletterdheid. Door het ontbreken van die schakel mist het schoolbeleid voor de eindtermen basisgeletterdheid doelgerichtheid.

Wat de verdeling per sleutelcompetentie betreft: voor de financiële en digitale competentie scoorde geen enkele van de doorgelichte scholen 'volgens de verwachting'. Voor Nederlands ligt het relatieve aandeel scholen dat volgens de verwachting scoort het hoogst, maar zelfs hier blijft een overgrote meerderheid van de scholen 'beneden de verwachting'.



Figuur 79: Overzicht inschalingen aanbod (O1), beeldvorming en begeleiding (O2) en leereffecten (O8) periode najaar 2021 - voorjaar 2023.

A-stroom versus B-stroom

Uit de bevraging van de modernisering over de eindtermen basisgeletterdheid blijkt dat veel scholen binnen hun curriculum afzonderlijke instructie- en oefentijd uittrekken voor hun leerlingen om de eindtermen basisgeletterdheid te bereiken. Voor welke leerlingen ze dat doen, en voor welke leerlingen leraren binnen eenzelfde school dat doen, blijkt onderling echter sterk te verschillen.

Ongeveer een kwart van de scholen/leraren besteedt afzonderlijke instructie- en oefentijd aan de basisgeletterdheid voor alle leerlingen. Daarnaast is er een vrij grote groep die enkel afzonderlijke instructie- en oefentijd plant voor leerlingen die moeite hebben om de eindtermen basisgeletterdheid te bereiken. Een beperkt aantal scholen besteedt enkel afzonderlijke aandacht aan de eindtermen basisgeletterdheid in de B-stroom, en een kleine minderheid besteedt naar eigen zeggen geen afzonderlijke aandacht aan die eindtermen. Opvallend is ook dat meer dan 1 op 3 directieleden aangeven niet te weten hoe leraren dat in hun klaspraktijk aanpakken.

Hoewel de implementatiegraad over de gehele lijn van de doorgelichte scholen in de A- én B-stroom eerder beperkt is, merken we toch een duidelijk verschil tussen de A- en de B-stroom. Uit het focusgesprek blijkt dat inspecteurs sterk de indruk hebben dat het gevoel van urgentie en de daadwerkelijke expertise bij leraren in de B-stroom momenteel gevoeliger is dan bij leraren uit de A-stroom. Daar zijn een aantal logische redenen voor, aangezien leerlingen uit de B-stroom waarschijnlijk meer worstelen met hun basisgeletterdheid, en dus ook hun leraren ertoe bewegen daar meer aandacht voor te hebben. Ook zijn leraren in de B-stroom er meer aan gewend om consequent te werken met functionele contexten bij het aanleren, inoefenen en evalueren van de doelen. Toch is het volgens de inspecteurs niet opportuun dat schoolteams enkel in de B-stroom aandacht besteden aan de eindtermen basisgeletterdheid. Er bestaat dan immers een groot risico dat mogelijke tekorten van leerlingen voor de eindtermen basisgeletterdheid in de A-stroom onvoldoende gedetecteerd en geremedieerd worden. Sommige inspecteurs geven aan dat leraren er ten onrechte van uitgaan dat het getuigschrift basisonderwijs automatisch impliceert dat de leerlingen al basisgeletterd zijn. Die mindset ontnemt de leerlingen uit de A-stroom gerichte leer- en remediëeringskansen om vanuit een gedegen basisgeletterdheid in hun verdere onderwijsloopbaan te excelleren.

Wat kan zorgen voor een meer effectieve implementatie?

Gezien uit de bezoeken, bevragingen en doorlichtingen bleek dat de implementatie van de eindtermen basisgeletterdheid bij een ruime meerderheid van de scholen eerder beperkt blijft, ging de onderwijsinspectie op zoek naar randvoorwaarden die kunnen zorgen voor een meer effectieve implementatie. Ze ziet heil in twee randvoorwaarden: het voeren van een sterk onderwijskundig beleid rond basisgeletterdheid, waardoor doelgerichte schoolafspraken resulteren in een gezamenlijke praktijk tot op de vloer, én de plaats die de eindtermen basisgeletterdheid krijgen in de ingrijpende onderwijsvernieuwing die de modernisering so toch is.

Ondersteunende elementen uit een sterk onderwijskundig beleid die de kansen van leerlingen kunnen verhogen voor het bereiken van de ET BG, zijn onder meer:

- De mate waarin een school doelgerichte afspraken heeft over het aanbod van de basisgeletterdheid (verdeling van eindtermen, lesaanbod, herhaling, opvolging, rapportering, bespreking ...) en die bewaakt.
- De mate waarin een school het differentiatiegedeelte uit het curriculum van de eerste graad doelgericht inzet om leerlingen te stimuleren richting basisgeletterdheid.
- De manier waarop een school haar leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansenbeleid doelgericht inzet om begeleiding op maat te bieden aan leerlingen die worstelen met basisgeletterdheid.
- De mate waarin een school een doelgericht talenbeleid voert.
- De mate waarin een school een doelgericht evaluatiebeleid voor de eindtermen basisgeletterdheid ontwikkelt en op basis daarvan gerichte feedback en remediëring aanbiedt.
- De mate waarin een school de basisgeletterdheid systematisch zichtbaar en bespreekbaar maakt tijdens haar klasraden en in haar rapporterings- en deliberatiepraktijk.
- De mate waarin een school nieuwe leraren inwijdt in de schooleigen aanpak van de basisgeletterdheid die is aangepast aan de context en input van de school.
- De mate waarin een school voorziet in doelgerichte professionalisering van leraren en proactief op zoek gaat naar geschikte materialen om aangepaste leerkanalen te bieden aan leerlingen die worstelen met de basisgeletterdheid.

Schoolteams en schoolleiders blijken zich ook onvoldoende bewust te zijn van de mogelijkheden en verwachtingen voor de eindtermen basisgeletterdheid. Dat beeld wordt bevestigd in het focusgesprek met de inspecteurs. Pas wanneer directies en schoolteams zich ten volle bewust worden van het effectieve scala aan hefboomen dat ze ter beschikking hebben om de leerlingen maximale kansen tot basisgeletterdheid te bieden, zullen leerlingen daadwerkelijk optimaal ondersteund worden.

Bovendien worden de tijd, moeite en expertise die schoolteams nodig hebben om de eindtermen basisgeletterdheid te vertalen in hun schoolwerking momenteel doorkruist door een veelheid aan veranderingen. Het is daarom belangrijk om inzicht te krijgen in de bevindingen van het onderwijsveld over de modernisering secundair onderwijs.

In het voorjaar van 2022 deed de onderwijsinspectie een brede consultatieronde over de implementatie van de modernisering. Die gesprekken met onderwijsprofessionals behandelden meer dan de basisgeletterdheid, maar we maken hier toch een selectie van de meeste relevante items die terugkeerden:

- Scholen vragen meer tijd en ruimte om de modernisering kwaliteitsvol te implementeren. De veelheid van vernieuwingen maakt dat scholen zich vaak terugplooiën op het oude vertrouwde, en dat maakt dat een vernieuwing zoals de basisgeletterdheid onvoldoende verankerd geraakt in de schoolwerking.
- De interpretatie van de eindtermen was en is voor scholen geen evidentie. Zaken die voor de wetgever vrij duidelijk lijken, blijken bij schoolteams tot dubbelzinnige interpretaties te leiden. Schoolteams vragen ook om duidelijkheid over de verhouding tussen de eindtermen en de leerplandoelen van hun koepel. Dat is ook pertinent voor de eindtermen basisgeletterdheid.
- Er leeft in scholen een grote ondersteuningsnood op het vlak van rapportering, attestering en deliberatie. Daarbij komt de vraag aan de overheid om helderder te expliciteren wat de operationele criteria zijn voor een voldoende kwaliteitsvolle implementatie van de eindtermen basisgeletterdheid.
- Scholen zijn vragende partij voor meer ruimte in de regelgeving voor een personeels- en professionaliseringsbeleid dat is aangepast aan de nieuwe context van de modernisering. In de eerste graad zijn er mogelijkheden voor de concrete personeelsmatige invulling van het differentiatiegedeelte, waar gericht aan de basisgeletterdheid kan worden gewerkt.
- Scholen vragen om technische en digitale tools die hen in staat moeten stellen om leerlingen beter te screenen en op te volgen. Dat geldt ook op het vlak van de basisgeletterdheid. Bovendien is er een grote vraag naar doelgerichte (digitale) materialen om leerlingen extra oefenkanalen te bieden om de basisgeletterdheid te behalen.
- Er leeft een grote nood aan bevestiging: zijn we goed bezig? Wat betreft de basisgeletterdheid strekt het tot aanbeveling om voor scholen duidelijker te maken wat precies verwacht wordt, zodat ze hun energie kunnen besteden aan zaken die hun leerlingen effectief vooruithelpen. Scholen hebben nu het gevoel dat ze zich voor elke stap moeten verantwoorden, wat hen weerhoudt van grotere vernieuwende ingrepen in hun schoolorganisatie en onderwijsleerpraktijk.

Zijn er positieve effecten?

De eindtermen basisgeletterdheid zijn ingevoerd om helderheid te scheppen over welke eindtermen scholen prioritair moeten behalen bij alle leerlingen. We gaan er ook van uit dat de wetgever voor de eindtermen basisgeletterdheid een aantal positieve effecten verwacht op het vlak van de onderwijsleerpraktijk en op het vlak van de leerprestaties van de leerlingen.

Het valt te verwachten dat een innovatie van deze aard enige tijd in beslag neemt om te landen in het onderwijsveld. Pas nadat de innovatie van de eindtermen basisgeletterdheid op school verankerd is, kunnen er positieve effecten in de onderwijsleerpraktijk zichtbaar worden, die zich op hun beurt vertalen naar positieve leereffecten op leerlingenniveau. Het lijkt de onderwijsinspectie dus logisch dat de implementatie volgens de volgende stappen zal verlopen:



Hoewel stap 1, de invoering van de eindtermen basisgeletterdheid, al een aantal jaren achter ons ligt, blijkt dat slechts een klein aantal scholen er over de hele lijn in geslaagd is om de implementatie van de eindtermen basisgeletterdheid tot een goed einde te brengen. Stap 2 voltooien kost het Vlaamse onderwijs op dit ogenblik moeite. Het lijkt dan ook logisch dat stap 3, de positieve uitkomsten die verwacht worden na een succesvolle implementatie, er op dit moment nog niet zijn.

Dat laatste wordt ook bevestigd door het focusgesprek met inspecteurs, die in het beste geval slechts beperkte positieve effecten aanhaalden, en dit voor al de voornaamste onderdelen van de onderwijsleerpraktijk.

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

EINDTERMEN BASISGELETTERDHEID EERSTE GRAAD SO: EEN MOEIZAME IMPLEMENTATIE

Op het vlak van beeldvorming van leerlingen is er slechts sporadisch verbetering merkbaar op de scholen. Op het vlak van differentiatiepraktijk valt op dat het Nederlands taalonderwijs verder staat dan de andere sleutelcompetenties. Leraren uit elke sleutelcompetentie zoeken op dat vlak nog naar concreet (remediëring)materiaal en een werkbare praktijk in de klas.

De evaluatiepraktijk, die in zijn geheel op veel scholen niet goed zit, is niet verbeterd door de invoering van de eindtermen basisgeletterdheid. Er gebeuren vaak algemene - veelal weinig objectief gefundeerde - observaties door leraren, maar geen gerichte evaluatie die vertrekt vanuit de doelzin van de eindterm. Over de evaluatiepraktijk bestaan op scholen ook relatief weinig afspraken. In de bevraging modernisering so scoren de eerder tot zeer positieve inschattingen over de afspraken op het vlak van evaluatie van de eindtermen basisgeletterdheid bij leraren (48%) en directies (69%) relatief gezien ook lager dan de andere bevroegde items.

Ook op het vlak van deliberatie en rapportering is er een intuïtieve inschatting van leraren, maar geen nauwgezette opvolging en doelbewuste beslissingen op basis van de al dan niet bereikte basisgeletterdheid van een leerling. Tot slot geldt hetzelfde voor de oriëntering van leerlingen na de eerste graad. Hoewel de eindtermen basisgeletterdheid mee kunnen zorgen voor een meer doelgerichte oriëntering, zag nog geen enkele inspecteur van de focusgroep al impact van die eindtermen op de oriënteringspraktijk.

Conclusies en aanbevelingen

Op basis van onze bevindingen komen we tot de volgende conclusies:

- Scholen hebben moeite om de eindtermen basisgeletterdheid te realiseren. De wetgever heeft bij de bepaling van de eindtermen basisgeletterdheid veel vrijheid gelaten aan scholen om die zelf in hun schoolwerking te verankeren. Scholen zoeken tot op heden vaak naar een concrete kwaliteitsvolle vertaalslag van de mogelijkheden die de wetgever schept naar de eigen schoolcontext. Daarnaast bewogen de omstandigheden van de laatste paar jaar scholen ertoe om andere prioriteiten te leggen.
- Als gevolg van de beperkte implementatie van de eindtermen basisgeletterdheid in de scholen zijn er ook weinig positieve aspecten zichtbaar van de invoering van de basisgeletterdheid in de onderwijsleerpraktijk en in de leerprestaties.
- Als gevolg van de beperkte implementatie van de eindtermen basisgeletterdheid missen veel schoolteams, zeker in de A-stroom van de eerste graad, kansen om leerlingen in functionele contexten richting zelfredzaamheid te stimuleren en te begeleiden. Dat is een jammere zaak voor de leerwinst én voor het gelijke onderwijskansenbeleid. Dat is met name zo voor die groep leerlingen van wie de thuissituatie of vooropleiding bij aanvang van het secundair onderwijs resulteerde in een minder sterke startpositie, maar die mits een gepast en doelgericht aanbod en dito remediëring wel gemakkelijk in staat zijn om de A-stroom met succes te doorlopen.

Op grond van deze conclusies formuleren we volgende aanbevelingen voor de overheid:

- De onderwijsinspectie raadt aan om scholen te sensibiliseren over het maatschappelijk belang om leerlingen optimale kansen te geven om de eindtermen basisgeletterdheid te bereiken. Het belang van een doelgericht aanbod, gebaseerd op een gerichte beeldvorming, differentiatie, remediëring, opvolging, rapportering, deliberatie en oriëntering (allemaal resultaten van een sterk onderwijskundig beleid) moet duidelijk worden gecommuniceerd en grondig ondersteund bij beleidsteams en leraren. Met name ook de link tussen de basisgeletterdheid en de kansen van het differentiatiegedeelte in het curriculum van de eerste graad kan sterker worden geëxpliciteerd.
- Scholen zijn bij de implementatie van de basisgeletterdheid verward door het verschil in aanpak tussen sleutelcompetentie 6 en de andere sleutelcompetenties. Eindtermen basisgeletterdheid wiskunde bevatten een aantal gemeenschappelijke inhouden met de basisvorming van sleutelcompetentie 6 en voegen geen nieuwe inhouden toe. Een één-op-één-verwantschap tussen een eindterm basisgeletterdheid en een eindterm uit de basisvorming is er echter niet altijd, terwijl de eindtermen van de andere sleutelcompetenties steeds gelinkt zijn aan de 'verwante' eindtermen uit de basisvorming. Het strekt tot aanbeveling om dat verschil voor scholen te erkennen en eventueel ook weg te werken bij de herziening van de eindtermen.
- De bevindingen van de onderwijsinspectie geven mogelijk aanleiding om tot een duidelijkere afstemming van gelijkgerichte kwaliteitscriteria te komen met de overheid, de onderwijsverstrekkers en de onderwijsinspectie. Die helderheid over - en eventueel verstrenging van - de verwachtingen zal scholen helpen om een gericht onderwijskundig beleid te voeren voor de eindtermen basisgeletterdheid.

6

HET EERSTE RAPPORT PLANLAST: VERSCHILLENDE OORZAKEN, VERSCHILLENDE DOMEINEN ÉN VERSCHILLENDE ACTOREN

Toen de onderwijsinspectie in het laatste regeerakkoord van de Vlaamse Regering (2019–2024) een opdracht kreeg in de bestrijding van planlast, gaf ze daar een viervoudige invulling aan. (1) Ze ontwikkelde een kader dat de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK) koppelt aan de meest frequente planlastveroorzakende domeinen van de schoolwerking, het RAP (referentiekader alert voor planlast). Op basis van dat RAP ontwikkelde de onderwijsinspectie twee instrumenten. (2) De planlastcalculator is een zelfevaluatie-instrument waarmee scholen hun eigen planlast in kaart kunnen brengen. (3) Met de planlastradar kan een doorlichtingsteam tijdens de doorlichting dan weer zijn eigen vermoeden van planlast registreren. (4) Tot slot wil de onderwijsinspectie zowel de bevoegde minister als het onderwijsveld informeren aan de hand van periodieke rapporten die zowel de planlastveroorzakers als aanbevelingen bevatten. Voor u ligt het eerste rapport, waarin we op basis van de resultaten uit de planlastcalculator en de planlastradar een stand van zaken geven voor de periode van september 2022 tot december 2023. Wat blijkt? Planlast is nog steeds een actueel en acuut probleem volgens de onderwijsprofessionals. We eindigen het rapport dan ook met aanbevelingen voor de verschillende actoren. Het volledige rapport vind je op www.onderwijsinspectie.be, een samenvatting lees je hier.

Voorafgaand: onderzoeksofzet

Het rapport start met de definitie die de onderwijsinspectie gebruikt voor planlast. Een definitie die duidelijk maakt dat het gaat over een subjectief gevoel dat contextafhankelijk is. Dat planlast gaat over de verhouding tussen inspanning en effecten. Dat de subjectieve perceptie van planlast reële gevolgen heeft (zoals de beperking van de individuele beslissingsvrijheid van medewerkers en leraren, maar ook stress, verwarring, frustratie, emotionele uitputting ...) die de kwaliteit van onderwijs bedreigen. Ook zorgt de gelaagdheid van planlast voor een betrokkenheid van verschillende actoren: ieder zijn aandeel in de planlast(bestrijding). Dit alles zorgt mee voor de complexiteit van het bestrijden van planlast. En inzicht in die complexiteit is cruciaal omdat het 'hoe' minstens even belangrijk is als het 'wat' en het 'wie' om de problematiek te bestrijden.

Het rapport geeft antwoord op twee onderzoeksvragen: (1) wat is de actuele beleving van planlast in het Vlaamse onderwijs? en (2) in welke domeinen van de schoolwerking duikt planlast het vaakst op?

Om deze vragen te beantwoorden gebruikt de onderwijsinspectie verschillende bronnen zoals eerdere onderzoeken over planlast in het Vlaamse onderwijs, het RAP, een VOI.CE-bevraging over planlast met meer dan 7000 respondenten (uitgevoerd in september 2022), de resultaten van de planlastcalculator en de planlastradar. Tot slot waren er ook focusgroepen met inspecteurs om de kwantitatieve data te verrijken of te nuanceren.

Wat is de actuele beleving van planlast in het Vlaamse onderwijs?

Een grote meerderheid (83%) van de onderwijsprofessionals geeft aan veel tot heel veel planlast te ervaren in hun job. Planlast manifesteert zich blijkbaar grotendeels onafhankelijk van het onderwijsniveau, al ligt de groep die 'heel veel planlast' ervaart wel wat hoger in het secundair en buitengewoon basisonderwijs (telkens 28%) dan in het gewoon basisonderwijs (22%), in het buitengewoon secundair onderwijs (24%) en bij de kleine groep professionals die in verschillende onderwijsniveaus werken (21%).

De VOI.CE-bevraging van september 2022 peilde ook naar de mate waarin onderwijsprofessionals van zichzelf weten wat hun kerntaken op school zijn. Met een totaal van 87% van onderwijsprofessionals dat aangeeft eerder wel of helemaal te weten wat hun kerntaken op school zijn, scoort deze vraag erg hoog. De focusgroepen met onderwijsinspecteurs nuanceren deze positieve inschatting. Inspecteurs stellen regelmatig vast dat leraren en beleidsteams een onvolledig beeld hebben van wat hun job decretaal inhoudt. Anderzijds speelt de factor tijd een rol: sommige directies geven aan dat ze wel weten wat ze moeten doen, maar dat de tijd ontbreekt om het op te nemen. De VOI.CE-bevraging stond ook stil bij de mate waarin beleidsteams geloven dat leraren kennis hebben van hun eigen kerntaken, en bij de mate waarin leraren en ondersteuners geloven dat de directie weet wat de kerntaken van de leraren zijn.

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

HET EERSTE RAPPORT PLANLAST: VERSCHILLENDE OORZAKEN, VERSCHILLENDE DOMEINEN ÉN VERSCHILLENDE ACTOREN

De beleidsteams blijken veelal positiever (90% 'eerder wel akkoord' of 'helemaal akkoord') over de kennis bij leraren dan de leraren over zichzelf. Het is wel enigszins zorgwekkend dat 23% van de leraren aangeeft dat hun directie eerder niet of helemaal niet op de hoogte is van de kerntaken van de leraren.

Wie is verantwoordelijk voor manifestaties van planlast? Zowel de beleidsteams als de leraren en ondersteuners ervaren de onderwijsinspectie als een sterke planlastveroorzaker: 67% eerder wel akkoord of helemaal akkoord bij de beleidsteams, 83% bij de leraren en ondersteuners. Opmerkelijk is dat de onderwijsinspectie daarmee veel hoger scoort dan de onderwijsregelgeving. De onderwijsverstrekkers zelf blijken bij beleidsteams iets minder hoog te scoren dan de onderwijsinspectie (61% eerder akkoord of helemaal akkoord voor koepels en inrichtende machten versus 67% voor de onderwijsinspectie), maar bij leraren en ondersteuners nagenoeg hetzelfde (beide 83%). De verantwoording aan ouders (43% helemaal akkoord of eerder wel akkoord bij de beleidsteams, 59% bij de leraren en ondersteuners) en zeker aan leerlingen (18% helemaal akkoord of eerder wel akkoord bij beleidsteams, 33% bij leraren en ondersteuners) scoren minder hoog dan de onderwijsinspectie en de koepels en inrichtende machten. Dit wijst er niet noodzakelijk op dat leraren en beleidsteams minder werktijd spenderen aan deze verantwoording, maar wel dat ze deze werktijd vaker zinvol en effectief vinden. Een krachtige feedback aan leerlingen en een sterke betrokkenheid van ouders vormen inderdaad sleutels voor het studiesucces van leerlingen.

De VOI.CE-bevraging peilde ook naar de mate waarin planlastbestrijding een prioriteit is voor het beleidsteam op school. Terwijl 50% van de beleidsteams aangeeft dat planlast bestrijden een vast onderdeel vormt van het beleid(s)plan op school, rapporteert maar 22% van de leraren en ondersteuners dat dat zo is en dat zij hier weet van hebben. Nochtans kan het gevoel van leraren dat de directie actief werk maakt van planlastreductie op zich al een positief effect hebben op hun planlastperceptie. Dezelfde trend zien we ook bij de vraag over concrete strategieën die scholen kunnen toepassen om planlast te verminderen. Terwijl een grote meerderheid van de beleidsteams rapporteert dat ze planlast zowel proactief (86%) als retroactief (70%) eerder wel of helemaal wel aanpakken, ervaart slechts een grote minderheid van de leraren dat dit ook daadwerkelijk gebeurt op hun school (respectievelijk 30% en 21%). De antwoorden van beide doelgroepen vormen quasi elkaars spiegelbeeld. Het lijkt erop dat beleidsteams ermee worstelen om een participatief traject tegen planlast vorm te geven.

In welke domeinen van de schoolwerking duikt planlast het vaakst op?

In het rapport beschrijven we voor elk van de 34 potentiële planlastveroorzakers uit het RAP hoe ze scoorden in de planlastcalculator en de planlastradar, zowel individueel als in vergelijking met elkaar. In deze samenvatting beperken we ons tot de vijf domeinen uit het RAP die naar voren komen als grootste planlastveroorzakers.

Individuele leerpaden scoren het allerhoogst als planlastveroorzaker. De druk van individuele leerpaden is zowel organisatorisch als pedagogisch. Opvallend is dat een zeer verwante uitdaging, namelijk het bieden van remediëring- en verdiepingskansen aan leerlingen, ook heel hoog scoort op het vlak van inspanning, maar evenzeer hoog op effect. Dit lijkt erop te wijzen dat een schoolbreed of - op zijn minst - klassikaal systeem van remediëring en verdieping volgens onderwijsactoren wél leidt tot een grote impact, terwijl geïndividualiseerde leerpaden blijkbaar meer gepercipieerd worden als planlast.

Ook *rapportering* scoort hoog als oorzaak van planlast. De overheid schrijft niet voor wanneer of hoe vaak er gerapporteerd moet worden, maar uiteraard moet het eindresultaat van het studieproces formeel worden meegedeeld. Scholen hebben dus een grote vrijheid om hun rapporteringspraktijk vorm te geven, maar voelen wel de externe druk van leerlingen en ouders om hun oordeel omstandig te motiveren. Dit leidt tot praktijken zoals het herhalen van informeel gegeven feedback, het officialiseren van geïndividualiseerde beschrijvingen van de studievoortgang en het toetsen louter in functie van een tussentijds rapport.

Het volgende domein dat veel planlast veroorzaakt is de *samenwerking met het CLB*. Scholen moeten - binnen bepaalde krijtlijnen van de overheid - een eigen afsprakenkader opstellen. Opvallend in de resultaten uit de planlastcalculator is dat er een vrij gelijkmatige spreiding is van de antwoorden over de drie grote groepen (meer effect dan inspanning, meer inspanning dan effect, inspanning en effect in balans). De respondenten die meer inspanning als effect ervaren, zijn over het algemeen opvallend negatief over deze verhouding, wat ook verklaart waarom dit domein een grote veroorzaker is. Het lijkt dus sterk af te hangen van individuele belevingen van de school en de onderwijsprofessionals of de samenwerking met het CLB als een meerwaarde dan wel als een planlastveroorzaker wordt ervaren. Elementen die daarbij een rol spelen, zijn onder andere de transparantie van de werking van het CLB, de kwaliteit van de overkoepelende afspraken tussen het CLB en de school, de beschikbaarheid en expertise van het individuele CLB-anker en de interne informatiestroom binnen de school op het vlak van leerlingenbegeleiding.

Het vierde domein dat planlast veroorzaakt is het *talenbeleid*. Een school moet geen apart talenbeleid ontwikkelen, maar kan acties en doelen rond taal ook kaderen binnen een breder gelijke onderwijskansenbeleid en/of een beleid op leerlingenbegeleiding. Het loont voor bovenschoolse actoren de moeite om scholen te ondersteunen bij de vormgeving van een doelgericht, 'slank' en functioneel talenbeleid dat concrete verwachtingen stelt naar de teamleden en zowel de inspanning als de effecten ervan ook opvolgt en zichtbaar maakt. Ook bij de keuze voor een 'apart' versus een 'geïntegreerd' talenbeleid binnen een school lijkt ondersteuning 'van hogerhand' wenselijk.

Tot slot is het *leerlingvolgsysteem* een grote veroorzaker van planlast. Een leerlingvolgsysteem is een middel en dus geen doel op zich. De overheid schrijft niet voor hoe een leerlingvolgsysteem eruit moet zien en wat erin geregistreerd moet worden en wat niet. Scholen hebben dus een grote autonomie om deze keuzes zelf te maken, maar voelen zich daarbij in sommige gevallen verplicht om naast een 'offline' systeem ook een online leerlingvolgsysteem aan te leggen, wat soms dubbel werk creëert. Daarbij geven een aantal focusgroepen van inspecteurs aan dat veel schoolteams het moeilijk hebben om enkel korte, doelgerichte en relevante registraties te maken, waardoor het leerlingvolgsysteem zijn doelen voorbijschiet.

Aanbevelingen voor de diverse actoren

Voor de *overheid* is het raadzaam om de strijd tegen planlast aan te houden. Niet alleen door te schrappen in decreten, maar als deel van een overkoepelende visie op de toekomst van het onderwijs en implicaties daarvan voor de gegeven autonomie en gevraagde verantwoording van de leraren en directies. Meer specifiek raadt de onderwijsinspectie aan om prioritair in te zetten op de vijf domeinen van de schoolwerking die tot de meeste percepties van planlast leiden. In het rapport suggereren we een aantal richtvragen die de overheid daarbij kan gebruiken.

De planlastcalculator is niet alleen een spiegel voor de school en de overheid, het kan ook een zinvol instrument zijn voor de *onderwijsverstrekkers*. Groepen scholen kunnen hun resultaten samenleggen en terugkerende patronen detecteren die voortkomen uit bepaalde verwachtingen van de onderwijsverstrekkers. Dit kan waardevolle feedback zijn voor de onderwijsverstrekkers om bepaalde verwachtingen te evalueren en bij te sturen. Verder strekt het tot aanbeveling om transparant te bepalen waar de schaalgrootte van onderwijsverstrekkers een meerwaarde vormt en wat beter aan de individuele scholen wordt overgelaten. Onderwijsverstrekkers die voorzien in een bovenschoolse aanvangsbegeleiding en pedagogische begeleiding kunnen bovendien meer inzetten op de kennis van onderwijsactoren over hun kerntaken en de meest relevante regelgeving.

Aangezien het rapport aantoont dat planlastpercepties zeer contextgebonden ontstaan, is maatwerk op schoolniveau geboden. *Directies* doen er dan ook goed aan om de planlastcalculator te gebruiken en zo te kijken welke hindernissen het schoolteam zelf ervaart. In dit rapport zien we dat leraren een heel andere beleving hebben van de mate waarin planlast op school wordt aangepakt dan directies. Het is belangrijk dat leraren het gevoel hebben dat er oog is voor de belemmeringen die ze ervaren om tot kwaliteitsvol onderwijs te komen. Wat betreft de kerntaken van de teamleden, strekt het tot aanbeveling om waar het kan zoveel mogelijk rolonduidelijkheid weg te werken. Het kan evenzeer helpen om voor sommige domeinen uit de schoolwerking in te zetten op de rechtstreekse kennis van de teamleden over de regelgeving. Ten slotte heeft de directie ook een belangrijke taak ten aanzien van externe verwachtingen van leerlingen en ouders. Scholen die duidelijke afspraken maken over wat ze wel en niet kunnen doen voor leerlingen blijken minder kwetsbaar voor een juridische aanvechting, omdat deze interne afspraken een gelijkgerichte en rechtvaardige aanpak voor elke leerling garanderen en tegelijk de werkdruk op de individuele leraar of ondersteuner begrenzen.

Ook *leraren* kunnen zich nog meer op actieve en kritisch-constructieve wijze engageren in de strijd tegen planlast, en dit zowel ten bate van zichzelf als ten bate van de collega's. Een kritisch-constructief engagement betekent niet alleen het aankaarten van de problemen, maar ook mee nadenken over wat prioritair kan worden aangepakt door bijvoorbeeld de effecten van de inspanning te verhogen.

Tot slot moet ook de *onderwijsinspectie* alert blijven voor de manier waarop ze zelf planlastpercepties genereert. Ze nam in het verleden al initiatieven in het kader van een doorlichting. In 2023 kwam er bijkomend een omzendbrief om duidelijk te stellen welke informatie scholen wel en niet ter beschikking moeten stellen voor het doorlichtingsteam. Op die manier willen we vermijden dat scholen extra inspanningen leveren enkel voor de doorlichting, want dat is niet de bedoeling. Ook het opvoeren van de frequentie van doorlichtingen beoogt onder meer dat scholen beter weten wat er precies nodig is en dat ze minder acties zullen ondernemen enkel en alleen voor de onderwijsinspectie. Naast de sensibiliserende rol op scholen zal de onderwijsinspectie ook jaarlijks rapporteren over de resultaten van de planlastcalculator en de planlastradar, en zo evoluties in kaart brengen. Bovendien wordt in de loop van 2024 het gebruik van de instrumenten (en de daarbij horende rapportage) uitgebreid naar het buitengewoon basis- en secundair onderwijs, naar het deeltijds kunstonderwijs en mogelijk ook naar de CLB's en de leersteuncentra. De VOI.CE-bevraging van 2022 was tot slot een nulmeting. De onderwijsinspectie plant deze bevraging op regelmatige basis te herhalen. Op die manier kan de onderwijsinspectie nagaan of de globale planlastbeleving in het onderwijs verbetert ten gevolge van ieders inspanningen.

Planlast in het Vlaamse onderwijs

De onderwijsinspectie deed in 2022 en 2023 onderzoek naar de oorzaken en gevolgen van planlast in het gewoon basis- en secundair onderwijs

Planlastpercepties zijn een algemeen probleem

1

In elk onderwijsniveau en bij elke rol bestaat een sterk planlastgevoel. Het is dus belangrijk dat we er samen werk van maken om de planlast zo veel mogelijk te beperken.

Planlast gaat om inspanning én effect

2

Planlast gaat niet alleen maar om 'minder doen', maar vooral om het zoeken naar de juiste balans. Leraren en directies willen gerust veel inspanning leveren als dat ook echt rendeert.

Planlast is gelaagd en complex

3

Planlast ontstaat vanuit verschillende actoren en heeft verschillende oorzaken. Soms kan je planlastpercepties verminderen door te schrappen, maar soms ook net door meer afspraken te maken.

Waar duikt het vaakst planlast op?

4

Individuele leerwegen
Het talenbeleid
Het leeringvolgsysteem
Het rapport
Samenwerking met het CLB

Wat kunnen we zelf doen?

5

Planlast duikt ook op door initiatieven van directies of collega's. Breng de gezamenlijke frustraties in kaart en bespreek samen hoe het beter kan. Kermerken van goed beleid tegen planlast vind je in ons planlastrapport.

Breng planlast op je school in kaart met de planlastcalculator!

Lees het hele rapport op onze website.

7 DE ONDERWIJSKWALITEIT IN DE GEMEENSCHAPSINSTELLINGEN: KANSEN VANUIT HET OK?

Leerlingen die door de jeugdrechtbank worden toevertrouwd aan een gemeenschapsinstelling krijgen daar onderwijs dat tot op vandaag valt onder de noemer huisonderwijs. De gemeenschapsinstelling organiseert het huisonderwijs, de onderwijsinspectie doet een beperkte kwaliteitscontrole. De meest recente controles in De Kempen, De Zande en De Grubbe vonden plaats in april 2023. Elke gemeenschapsinstelling kreeg een verslag van die controle, maar in deze bijdrage vind je zowel algemene bevindingen als een aantal aanbevelingen voor de instellingen zelf én voor de overheid.

Aanpak

De controles in de instellingen bestonden uit een gesprek met het beleid over de werking in de gehele instelling, een gesprek met het beleid over de specifieke campuswerking, een rondgang in de les-, sport- en ontspanningslokalen, gesprekken met leraren, documentenstudie en individuele gesprekken met leerlingen aan de hand van hun studiemateriaal.

Een moeilijke samenwerking

Een groot deel van de jongeren die in een gemeenschapsinstelling verblijven, zijn niet meer verbonden aan een externe 'thuischool'. Dat plaatst de gemeenschapsinstellingen voor een grote uitdaging: werken aan de motivatie en oriënteren naar een gepaste studierichting en inschrijving in een school. Andere jongeren zijn wel nog verbonden aan een externe school, maar door een moeizaam onderwijstraject met geregelde uitval is de band met de school en met de leraren vaak zo goed als onbestaande. Nog anderen hebben een problematische relatie met de school of met de leraren of worden met een tuchtsanctie verwijderd. Deze contextfactoren bemoeilijken vaak een constructieve samenwerking. Zo verwoorden een aantal gemeenschapsinstellingen dat scholen soms aarzelen om taken, opdrachten en leermiddelen te bezorgen. Ook voor evaluatie en attesteringen komen sommige scholen moeilijk over de brug. Andere scholen nemen deze rol wel op en werken vlot samen met de gemeenschapsinstellingen, met de bedoeling om de jongeren zo goed mogelijk toe te leiden naar een kwalificatie. Ze maken afspraken over het vakkenpakket, zetten in op redelijke aanpassingen en houden rekening met de resultaten die de leerling in een gemeenschapsinstelling behaalde.

Kwalificaties: een wisselend succes

Met het oog op het behalen van een kwalificatie stemmen de gemeenschapsinstellingen de onderwijsdoelen geregeld af op eindtermen, beroepskwalificaties of andere gevalideerde doelenkaders. Binnen de bijzondere setting van de gemeenschapsinstellingen blijft het een opdracht om zoveel mogelijk jongeren toe te leiden naar een onderwijskwalificatie. De (vaak) onderbroken schoolloopbaan van jongeren heeft een impact op hun verworven kennis, vaardigheden en attitudes. De complexiteit van de individuele dossiers bemoeilijkt de keuze van de onderwijsdoelen en de afstemming op het juiste curriculum.

Voor jongeren met een externe school beoogt de gemeenschapsinstelling om maximaal samen te werken met de school, ook bij het vooropstellen van de doelen. Voor jongeren die niet aan een school verbonden zijn, voorziet de gemeenschapsinstelling in een vervangend onderwijsaanbod. Daarbij is de doelenselectie in mindere mate afgestemd op een accurate beginsituatieanalyse van de jongere. Op een aantal campussen wordt het vervangend onderwijsaanbod duidelijk vormgegeven via een leerfiche die zowel de doelen, de competenties als de evaluaties bevat.

Sommige campussen doen een beroep op de examencommissie om een onderwijskwalificatie te behalen.

Voor een aanzienlijk deel van de jongeren is een onderwijskwalificatie echter niet haalbaar. De gemeenschapsinstellingen werken met sommige jongeren aan het behalen van een (deel)beroepskwalificatie. Ze werken daarvoor samen met tal van partners zoals de ouders, de scholen, de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB), de werkgevers, de stageplaatsen, het vervolmakingscentrum voor lassoers, regionale technologische centra, het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) of het centrum voor leren en werken. Deze aanpak leidt maar ten dele tot het beoogde resultaat.

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

DE ONDERWIJSKWALITEIT IN DE GEMEENSCHAPSINSTELLINGEN: KANSEN VANUIT HET OK?

Ondersteuning op verschillende vlakken

De gemeenschapsinstellingen zetten in op de professionalisering van het lerarenteam in het omgaan met de zeer uitdagende doelgroep en het werken in een bijzondere veiligheidscontext. Beide zijn noodzakelijke voorwaarden om tot onderwijs te komen binnen deze zeer specifieke setting. Het is essentieel om te blijven investeren in een vaste binding van de leraren met een gemeenschapsinstelling om deze voorwaarden alsook de veiligheid van alle betrokken personeelsleden te kunnen garanderen. Verder is elke leraar ook betrokken bij het forensisch deel van de werking. Via observatie en rapportering levert hij input voor een aantal criminogene domeinen met het oog op de risicotaxatie of de voortgang van het traject.

Een aantal gemeenschapsinstellingen zet ook in op het didactisch handelen van de leraren, onder andere door gerichte vormingen. De gemeenschapsinstellingen kunnen echter geen beroep doen op een pedagogische begeleidingsdienst om het geboden onderwijs te versterken.

Het OK: kansen voor de onderwijskwaliteit in de gemeenschapsinstellingen

Doordat de gemeenschapsinstellingen huisonderwijs verstrekken, moeten ze niet tegemoetkomen aan de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK). Daardoor blijven er mogelijkheden onbenut om het kwaliteitstoezicht af te stemmen op het OK en om gericht te werken aan de onderwijskwaliteit in de gemeenschapsinstellingen.

Zo hebben de gemeenschapsinstellingen een gedeelde visie op onderwijs. Die visie is, wat het organisatiebeleid betreft, goed afgestemd op de specifieke context van de gemeenschapsinstellingen en op de doelgroep. De opdeling in verschillende modules draagt hiertoe bij. De visie is echter nog in mindere mate richtinggevend voor het nastreven van de onderwijsdoelen, de uitwerking van het aanbod en de evaluatie.

Wat de inrichting van de leslokalen betreft, zijn er nog aandachtspunten om een aantal aspecten van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne te verbeteren, zoals de welzijnswet dit ook voorschrijft.

Op heden worden ook geen relevante data verzameld over de doelgroep of de werking van de gemeenschapsinstellingen. Dit belemmert het zicht van de overheid op de gemeenschapsinstellingen en de ontwikkeling van de interne kwaliteitszorg voor de gemeenschapsinstellingen zelf. Zo zijn er geen gegevens beschikbaar over het aantal jongeren zonder school, over schoolse vertraging, schoolse vorderingen, retentiviteit of attestering.

Na de controles: de aanbevelingen

Voor de gemeenschapsinstellingen

- Selecteer de doelen nog sterker met het oog op het behalen van een onderwijs- of beroepskwalificatie. Maak de doelenselectie ook minder afhankelijk van de keuzes van individuele leraren.
- Investeer meer in trajecten die eerder verworven competenties valoriseren en in samenwerkingen met externe partners in functie van het behalen van een (deel)certificaat, bijvoorbeeld via de VDAB of de testcentra voor erkenning verworven competenties (EVC). Zo kan een structurele samenwerking met het volwassenenonderwijs - net zoals in de detentiecentra - het behalen van een beroepskwalificatie versterken.
- Investeer meer in expertisedeling binnen en over de gemeenschapsinstellingen heen, dit met het oog op de verspreiding van een aantal goede praktijken. Zet sterker in op de aansturing en de opvolging van leraren en groepen leraren met het oog op het verhogen van de gelijkgerichtheid, het toenemen van de vakbekwaamheid en het omgaan met een zeer specifieke doelgroep.
- Omschrijf en concretiseer wat 'goed onderwijs' is binnen de residentiële context van een gemeenschapsinstelling zodat dit het handelen van elke leraar kan ondersteunen.
- Verbeter een aantal aspecten van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne, vooral in de praktijkruimtes.

Voor de overheid

- Met oog op efficiënte en doeltreffende onderwijstrajecten: expliciteer duidelijk de rol van de externe school en de gemeenschapsinstelling en de verwachtingen ten opzichte van elkaar.
- Met oog op het verhogen van het aantal jongeren dat een onderwijskwalificatie behaalt: zet in op een regelgevend kader dat toelaat een autonome school op te richten binnen de gemeenschapsinstellingen, met de mogelijkheid om leerlingen te attesteren. Gezien de recente wijzigingen in het decreet betreffende het jeugddelinquentierecht, waarbij de modules begeleiding 2, 5 en 7 jaar voorzien zijn en daarmee de duur van het verblijf in een gemeenschapsinstelling aanzienlijk zou kunnen verlengen, neemt de relevantie daarvoor toe.

- Met oog op het versterken van het didactisch handelen van de leraren: ontwikkel een kader dat gemeenschapsinstellingen in staat stelt om op structurele wijze een beroep te doen op pedagogische begeleiding.
- Optimaliseer de samenwerking met de examencommissie door werk te maken van een flexibele planning op maat van de jongere en door online examens af te leggen, bij voorkeur op de locatie van de gemeenschapsinstellingen.
- Faciliteer dataverzameling over de gemeenschapsinstellingen heen of moedig dataverzameling binnen de gemeenschapsinstellingen aan.

Wordt vervolgd

Na afloop van de controleopdracht door de onderwijsinspectie werd mede op basis van onze aanbevelingen initiatief genomen om een nieuw beleidskader voor het onderwijs in gemeenschapsinstellingen vorm te geven. Het opzet daarvan is om de kwaliteit van het geboden onderwijs in deze instellingen te versterken door het te erkennen als een volwaardig onderwijsniveau. Dat betekent dat het onderwijs in gemeenschapsinstellingen in de toekomst niet langer een vorm van huisonderwijs betreft, maar een vorm van regulier onderwijs wordt met een eigen kwaliteitskader. Op het ogenblik van publicatie van deze Onderwijsspiegel is daarvoor een ontwerpdecreet in opmaak.

Meer informatie vind je op Controle huisonderwijs in de gemeenschapsinstellingen | (<https://www.onderwijsinspectie.be/nl/andere-opdrachten/controles/controle-huisonderwijs-in-de-gemeenschapsinstellingen>)



8

GRADUS AD PARNASSUM: OP WEG NAAR EEN COMPETENTIE-ONTWIKKELEND DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

Vijf jaar na het in voege treden van het nieuwe decreet deeltijds kunstonderwijs (september 2018) schetsen we in deze bijdrage de evolutie van de implementatie van het nieuwe decreet op het onderwijskundige vlak tegenover de bevindingen in het rapport “Niveaudecreet deeltijds kunstonderwijs één jaar later” (september 2019). Het deeltijds kunstonderwijs (dko) transformeerde naar een competentie-ontwikkende vorm van onderwijs op basis van zes algemeen geformuleerde kerncompetenties. Het verder uitwerken van deze kerncompetenties tot concrete leerdoelen lag in handen van leerplanmakers en academies. In deze bijdrage gaan we in op de stappen die gezet zijn op het vlak van competentie-ontwikkend onderwijs. Zo dragen we complementair bij aan de evaluatie van de implementatie van het niveaudecreet.

Aanpak

In deze bijdrage schetsen we de evolutie van onderwijskundige aspecten in het dko zoals het bereiken van de onderwijsdoelen, de vormgeving van het aanbod, de begeleiding en de leerlingenevaluatie, in vergelijking met de resultaten uit het rapport van september 2019. We baseren ons op data die we als onderwijsinspectie verzamelden van september 2019 tot en met juni 2023 tijdens de doorlichtingen, tussentijdse bezoeken en verkennende onderzoeken. We maakten daarbij ook ruimschoots gebruik van de notities die we tijdens deze activiteiten maakten. Zo registreerden we systematisch na een verkennend onderzoek of een doorlichting opvallende aspecten gerelateerd aan de kwaliteitsverwachtingen uit de rubriek “ontwikkeling stimuleren” uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Door middel van triangulatie van verschillende bronnen verhoogden we de betrouwbaarheid en de validiteit van onze vaststellingen. We opteren in deze bijdrage voor een hoofdzakelijk kwalitatieve benadering omdat dit rijke informatie oplevert en omdat de aanpak en het instrumentarium van de onderwijsinspectie onderhevig was aan wijzigingen in deze op vele vlakken uitdagende periode (corona, implementatie niveaudecreet ...).

Het niveaudecreet deeltijds kunstonderwijs

Wanneer in september 2018 het dko, niet-gefaseerd, voor alle domeinen en opleidingen, omgevormd wordt tot competentie-ontwikkend onderwijs, staat dit onderwijsniveau, dat vanaf dat moment verankerd is in onderwijs via een eigen niveaudecreet, voor grote uitdagingen. Met de term competentie-ontwikkend onderwijs verwijst de Vlor²⁶ naar “*de mate waarin onderwijs (1) een sterkere integratie van kennis, vaardigheden en houdingen nastreeft en daarbij (2) lerenden wil opleiden die beter kunnen functioneren in werk- en leefsituaties door het onderwijs- en opleidingsproces levensechter te organiseren.*”

Zes algemeen geformuleerde en gelijkwaardige kerncompetenties geven vorm aan de artistieke opleiding binnen het dko²⁷:

- Individuele gedrevenheid tonen: de leerling vertrouwt op de eigen expressiemogelijkheden en wil zijn creatieve resultaten tonen.
- Creëren en (drang tot) innoveren: de leerling komt actief en uit zichzelf met artistieke vormgevingen, benaderingen en inzichten.
- Vakdeskundigheid inzetten: de leerling zet verworven kunstvormspecifieke kwaliteiten in bij het gebruik van een artistieke uitdrukkingvorm.
- Onderzoeken: de leerling analyseert een proces en een product en reflecteert en communiceert erover.
- Relaties bouwen en samenwerken: de leerling kan eigen talent en deskundigheid ten dienste stellen van het gemeenschappelijk artistiek doel of project.
- Presenteren: de leerling toont een proces en/of een product aan een publiek.

²⁶ VLOR (2008). Competentie-ontwikkend onderwijs. Een verkenning. Garant <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/8461>.

²⁷ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/deeltijds-kunstonderwijs/decreet-deeltijds-kunstonderwijs/ontdek-het-nieuwe-deeltijds-kunstonderwijs/nieuwe-onderwijsdoelen-voor-het-deeltijds-kunstonderwijs#kerncompetenties>

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

GRADUS AD PARNASSUM: OP WEG NAAR EEN COMPETENTIE-ONTWIKKELEND DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

Deze kerncompetenties beogen een brede en verdiepende artistieke opleiding met voldoende ruimte voor differentiatie naargelang de leerbehoeften van de leerling. Ze staan niet los van mekaar maar grijpen als tandwielen in mekaar²⁸.

De snelle en algehele invoering van dit competentie-ontwikkelen onderwijs met o.a. nieuwe inhouden en een herdefiniëring van de rol van de leraar hebben onmiskenbaar een grote invloed gehad op de implementatie van deze onderwijsvorm in het dko. Academies kregen weinig tijd om de omslag te maken van strikt omschreven minimumdoelen en duidelijke evaluatievereisten naar competentie-ontwikkelen onderwijs. Gloednieuwe leerplannen waarbij de academie-eigen leerdoelen nog verder uitgezocht en uitgeschreven moesten worden boden in eerste instantie weinig houvast. De coronapandemie vormde een bijkomende belemmering.

In wat volgt brengen we de evolutie sinds vijf jaar in kaart en omschrijven daarbij zowel de sterktes als de uitdagingen.

Evoluties

Vaststellingen in de praktijk

We ordenen onze vaststellingen volgens de rubriek "ontwikkeling stimuleren" uit het OK.

Doelen

De academies van het deeltijds kunstonderwijs streven naar een doelgerichte, brede vorming gebaseerd op een gevalideerd doelenkader (goedgekeurd leerplan).

Tijdens onze doorlichtingen stellen we vast dat de academies werk hebben gemaakt om leerdoelen te formuleren met oog voor zowel de verticale als de horizontale samenhang ervan. We vinden het resultaat van deze inspanningen echter nog niet altijd terug in de klassen en de ateliers. Struikelblok voor deze implementatie is onder andere het gebrek aan handvaten in de leerplannen om concreet met de doelen en de evaluatie ervan aan de slag te kunnen gaan. Daarnaast merken we hier en daar ook weerstand bij de leraren om te innoveren, vaak door een gebrek aan eigenaarschap in deze transitie naar een competentie-ontwikkelen aanbod.

Ondertussen slaagt een aantal academies er al in om aan de hand van een heldere visie een brug te slaan tussen het leerplan dat ze kozen en hun artistiek-pedagogisch project. Al dan niet met behulp van de pedagogische begeleidingsdiensten werkten heel wat academies een academiespecifiek leerplan uit, dat meestal nog niet echt is doorgedrongen in de eigenlijke werking in de klassen en de ateliers. Daarnaast merken we ook een verschuiving op van een eenzijdige aandacht voor "vakdeskundigheid ontwikkelen" naar een bredere focus op de andere kerncompetenties.

Samenvattend kunnen we stellen dat veel academies de leerplannen bestudeerd en vertaald hebben van competentieprofielen naar concrete leerinhouden. We merken op dat de meeste academies hun artistiek-pedagogische visie sinds 2018 hebben geactualiseerd en afgestemd hebben op de nieuwe regelgeving. De vertaling van deze visie in het concretiseren en implementeren van de doelen tot op de klas-of ateliervloer is vaak nog een uitdaging.

Vormgeving onderwijsleerproces en leef-en leeromgeving

Academies staan voor de uitdaging een passend, actief en samenhangend onderwijsaanbod te realiseren waarin de competenties op een holistische manier worden gerealiseerd. Differentiatie in instructiestijlen, lesactiviteiten- en vormen ... zijn daarom van essentieel belang. Het decreet biedt hiertoe tal van mogelijkheden onder de vorm van nieuwe vakken en opleidingen, leren in een alternatieve leercontext (ALC)²⁹, groeperingsmogelijkheden, gastsprekers ...

In de laatste vijf jaar hebben heel wat academies hun onderwijsaanbod aangepast. De belangrijkste, maar eerder pragmatische motivatie om dat te doen, is de wens om met het vernieuwde aanbod beter te kunnen inspelen op de context van de academie. Door bepaalde vakken en/of opleidingen in te richten (of af te schaffen) hopen de academies op meer (her)instroom van leerlingen.

Een aantal academies streeft met de uitbreiding van hun aanbod naar meer inhoudelijke verdieping en probeert daarmee de kwaliteit van de opleidingen te vergroten. Sommigen doen dit reeds vanuit een vernieuwde visie om de organisa-

²⁸ Zie de Memorie van toelichting bij het voorontwerp van decreet: [niveaudecreet deeltijds kunstonderwijs](#)

²⁹ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/deeltijds-kunstonderwijs/leren-in-een-alternatieve-leercontext>

tie van de lesactiviteiten af te stemmen op de realisatie van doelen, vaak inspelend op de expertise van het lerarenteam. Dit laatste gaat hand in hand met de hierboven vastgestelde evolutie op het vlak van leerplanimplementatie. Ondertussen worden in alle domeinen, waar dat vijf jaar geleden vooral in het domein muziek gebeurde, de mogelijkheden van het aanbieden van extra (keuze)vakken, van het leren in een alternatieve leercontext (ALC) en van kortlopende studierichtingen verkend.

Ondanks deze inspanningen benutten veel academies nog niet alle mogelijkheden van het decreet om competentie-ontwikkend onderwijs alle kansen te geven. We vermelden in dit opzicht de verkorte trajecten, het werken met gastleraren en leeractiviteiten op maat (interdisciplinaire samenwerkingen, terugkommomenten, verdieping voor studenten hoger onderwijs ...). Ook het durven herdenken van de inhouden van vakken uit het vorige curriculum is een uitdaging vanuit het perspectief van competentie-ontwikkend onderwijs.

Bovendien zien we dat de receptieve vakken zoals kunst- en muziekgeschiedenis onder druk komen te staan en vaak worden geschrapt uit het curriculum. Rationalisatienormen en diplomavereisten vormen de grootste struikelblokken om hierin voluit te kunnen gaan.

Samenvattend kunnen we stellen dat academies hun onderwijsaanbod hebben uitgebreid maar dat er na vijf jaar nog heel wat opportuniteiten onbenut blijven om een competentie-ontwikkend kunstonderwijs vorm te geven.

Begeleiding

Competentie-ontwikkend onderwijs biedt kansen om leertrajecten vorm te geven vanuit specifieke leerlingkenmerken (interesses, mogelijkheden, ambities ...). Academies leveren heel wat inspanningen om in te spelen op specifieke leer-vragen en om aansluiting te vinden bij de leefwereld van hun leerlingen en bij de context waar ze na hun opleiding terecht komen, o.a. door een reeks keuzevakken of –modules aan te bieden. We stellen vast dat sommige directies bij het “op maat” invullen van leertrajecten de volledigheid van en het evenwicht in het doelenaanbod uit het oog verliezen.

Het nieuwe decreet heeft met de (domeinoverschrijdende) initiatieopleiding een grotere en vroegere (vanaf 6 jaar) instroom mogelijk gemaakt. Academies doen inspanningen om leerlingen toe te leiden naar het dko en gaan daarvoor soms samenwerkingen aan met lokale partners (scholen, verenigingen, cultuurhuizen). Het resultaat is een gestage groei van het aantal leerlingen dko. Terzelfdertijd neemt de diversiteit (cultuur, socio-economische achtergrond, mogelijkheden, interesse, ambitie ...) in de leerlingenpopulatie verder toe. Volgens cijfers van Agodi gaat het aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, bijvoorbeeld in een gemeenschappelijk curriculum met aangepast lessenrooster (GAC) of een individueel aangepast curriculum (IAC) sinds de start van het decreet in stijgende lijn³⁰. Een steeds groeiend aantal academies investeert daarom in een beleid om die zorg op verschillende niveaus en academiebreed vorm te geven. Zij stuiten hierbij op een aantal hindernissen zoals een gebrek aan een structurele informatiedoorstroom vanuit CLB's, de relatief beperkte expertise en expertisedeling voor zorg in het deeltijds kunstonderwijs en een gebrek aan financiële en personele middelen (zie rapport Rekenhof)³¹.

Desondanks spelen academies volgens de eigen mogelijkheden in op de specifieke onderwijsbehoeften van zowel zorgleerlingen als getalenteerde leerlingen o.a. via taak- en talentklassen, aparte klasgroepen (bv. “Muziek op maat”) en de ondersteuning van een zorgcoördinator. Die onderwijsbehoeften in kaart brengen en een traject uitwerken en begeleiden in functie van de te bereiken doelen, met respect voor de finaliteit van het dko, blijft een uitdaging.

Het decreet verwacht dat de directeur en de betrokken leraren het studierendement van de leerling tijdens de verschillende leerjaren van de opleiding bewaken en daartoe de nodige maatregelen voor leerlingenbegeleiding nemen. We stellen vast dat de academies sinds de start van het decreet gegroeid zijn in de oriëntering van leerlingen op scharniermomenten in de opleiding, zoals de keuze van een instrument of de overgang naar een volgende graad. De realiteit leert ons echter dat leerlingen vaak pragmatische keuzes maken in functie van het lesrooster en dat een begeleiding vanuit het lerarenteam gericht op een inhoudelijke, doelgerichte motivering nodig blijft. De begeleiding tot zelfstandig kunstbeoefenaar is een belangrijk onderdeel van de leerlingenbegeleiding. In de praktijk merken we echter weinig beleidsmatige maatregelen, afspraken of ondersteuning om thuisstudie, zelfstudie en engagement te stimuleren.

Samenvattend kunnen we stellen dat de sporadische goede praktijken van begeleiding die we bij de start van het decreet bij bepaalde leraren vaststelden steeds vaker een structurele en academiebrede verankering krijgen maar dat academies hierbij op limieten stoten.

³⁰ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14739>

³¹ https://www.ccrek.be/docs/2021_58_DeeltijdsKunstonderwijs.pdf

Opvolging

Binnen het competentie-ontwikkelen onderwijs maakt de leerlingevaluatie onlosmakelijk deel uit van het leerproces. Via evaluatie krijgen de leraar en de leerling zicht op de mate waarin en de wijze waarop competenties zich ontwikkelen. Het levert voor beiden waardevolle informatie op voor de wijze waarop zij het leer- en instructieproces kunnen bijsturen. Diverse vormen van terugkoppeling (feed-up, feedback en feedforward) ondersteunen de evaluatie. Naast deze formatieve functie heeft de leerlingevaluatie in formeel onderwijs altijd een summatieve functie namelijk: nagaan of de te bereiken onderwijsdoelen behaald zijn. Dit gebeurt voornamelijk aan het eind van een graad in functie van de certificering. Het decreet dko verwacht dat academies zelf de kwaliteit van hun leerlingevaluatie monitoren en onderstreept daarmee het belang van deze schakel in het didactisch proces.

Academies hebben vanaf de start van het decreet, onder impuls van een aantal proefprojecten, ingezet op de leerlingevaluatie, met name de evaluatie van artistieke producten bij toonmomenten/exposities en de ontwikkeling van de evaluatiefiches, die vaak talloze bijsturingen kenden. De evaluatie is sinds de start van het decreet verbreed en betreft meer kerncompetenties dan enkel "vakdeskundigheid inzetten". Via professionaliseringstrajecten hebben heel wat academies ingezet op de kwaliteit van de (schriftelijke) feedback. De fiches, de toonmomenten en de permanente evaluatie van de leeractiviteiten tijdens de lesmomenten, met bijhorende feedback vormen in die zin vaak de essentie van de leerlingevaluatie. We stellen echter vast dat een aantal academies weinig reflecteert over het doel van de evaluatie en de functies die evaluatie binnen competentie-ontwikkelen onderwijs kan innemen. Een duidelijke visie op (artistieke) evaluatie vormt echter de basis voor een kwaliteitsvolle (zijnde een valide, betrouwbare en transparante) evaluatie, samen met een helder zicht op het doelenkader met daarin een inhoudelijke vormgeving van de verschillende kerncompetenties en een omschrijving van de verwachte beheersingsniveaus. Dit zijn noodzakelijke stappen om te komen tot eenduidige beoordelingscriteria die de basis vormen voor de evaluatie (en de certificering). We zien dat de toonmomenten een belangrijke plaats innemen bij de evaluatie. Academies bewaken de betrouwbaarheid door meerdere toonmomenten te organiseren en daarbij een interne of externe jury in te zetten. Competenties die niet rechtstreeks zichtbaar zijn in het artistiek product krijgen verhoudingsgewijs minder aandacht en zijn voorwerp van "permanente" evaluatie. Ook voor deze competenties is een reflectie over de betrouwbaarheid en transparantie van de wijze waarop ze worden geëvalueerd noodzakelijk.

Sinds de start van het decreet hebben academies belangrijke stappen gezet wat betreft de opvolging van de leerlingen. Leraren zijn gegroeid in het geven van ontwikkelingsgerichte feedback. Het ontbreken van een gedragen visie op evaluatie en een helder academiespecifiek doelenkader verhindert in veel gevallen de volgende stap naar een kwaliteitsvolle leerlingevaluatie.

De balans tussen autonomie en sturing: de noodzaak van een sterk onderwijskundig beleid vanuit een gedragen visie

Aangezien competentie-ontwikkelen kunstonderwijs het denken in vakken (met elk hun specifieke leerinhouden) overstijgt, is er samenwerking tussen de teamleden nodig om krachtige leerprocessen in gang te zetten. Dit vergt diepgaand inhoudelijk overleg dat wordt aangestuurd vanuit het onderwijskundig beleid. Een blik op de inschalingen tijdens recente doorlichtingen leert ons dat het onderwijskundig beleid in veel academies sterker kan. Het omgaan met nieuwe terminologie en het academiespecifiek maken van de brede onderwijsdoelen is een bijzonder arbeidsintensief proces dat niet altijd efficiënt verloopt en volgens het werkveld heeft geleid tot "leerplanmoehed". We stellen vast dat veel academies draagvlak zoeken door rekening te willen houden met meningen en wensen van individuele leraren en daardoor soms, na veel schrappen en schaven, tot compromisoplossingen komen. Het ontwikkelwerk verloopt niet altijd efficiënt omdat de artistiek-pedagogische visie en de regelgeving nog onvoldoende als richtlijn worden gehanteerd. Cruciale vragen daarbij zijn in welke mate de gemaakte keuzes een operationalisering zijn van de gemeenschappelijk gedragen visie en in welke mate ze inspelen op de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit. Het decreet vraagt dat de academie in haar artistiek-pedagogisch project niet enkel haar visie omschrijft maar ook aangeeft hoe ze haar onderwijs organiseert, m.a.w. hoe ze haar onderwijs en het bereiken van de doelen wil vormgeven vanuit haar eigen visie. In haar strategisch beleid maakt ze duidelijk welke stappen daarvoor gezet worden en op welke manier professionalisering, personeelsbeleid, financieel beleid en andere aspecten van de academiewerking hierop inhaken. Voor veel academies is het uitbouwen van een strategisch beleid op basis van de vernieuwde visie nog een uitdaging. Binnen het professionaliseringsbeleid bijvoorbeeld zien we dat academies inspelen op een aantal uitdagingen die het decreet stelt (bijvoorbeeld inzetten op "creëren en (drang tot) innoveren" of "onderzoeken") en regelmatig expertise uitwisselen. We zien echter ook dat nascholingen zich vaak beperken tot het ontwikkelen van vaktechnische kennis en vaardigheden. Academies laten zo nog kansen liggen om het professionaliseringsbeleid doelgericht af te stemmen op het realiseren van de visie en het bereiken van de doelen.

Uit de voorgaande analyse blijkt dat er in de voorbije jaren meer aandacht is besteed aan onderwijskundige afspraken en maatregelen om de leerplandoelen te realiseren en te evalueren maar dat deze nog niet altijd zichtbaar zijn in de lespraktijk. De kwaliteitszorg in de academie kan dergelijke knelpunten in kaart brengen, oorzaken detecteren en oplossingen zoeken.

Kwaliteitszorg als katalysator van kwaliteitsontwikkeling

Om een kwalitatief onderwijskundig beleid te kunnen voeren, met effect tot op de klas- en ateliervloer, moet de academie haar werking op regelmatige basis, aan de hand van een eigen systematiek en op een betrouwbare manier evalueren vanuit de resultaten en effecten bij de leerlingen.

Enkele positieve ontwikkelingen met betrekking tot de evaluatie van de onderwijskwaliteit die we de laatste jaren kunnen opmerken, zijn de (herhaaldelijke) aandacht die wordt besteed aan de evaluatie van het artistiek-pedagogisch project en de toegenomen betrokkenheid van de teamleden in het proces van kwaliteitsontwikkeling. We zien dat verschillende aspecten van de academiewerking systematisch worden besproken tijdens pedagogische studiedagen, personeelsvergaderingen, werkgroepen of vakgroepoverleg. Tijdens deze besprekingen worden diverse aspecten van de artistiek pedagogische werking geanalyseerd en geoptimaliseerd. Daarnaast zien we dat academies uiteenlopende systemen ontwikkelen en diverse informatiebronnen hanteren om de kwaliteit van hun onderwijs te meten en te verbeteren.

De vaakst gesignaleerde aandachtspunten zijn de evaluatie van het bereiken van de doelen, de vormgeving van het aanbod, de begeleiding en opvolging ervan. Ook de systematiek en de regelmaat waarmee die evaluatie gebeurt, is vaak nog een werkpunt voor academies. Daarnaast is het hanteren van een systematiek om tot een integraal beeld te komen van de kwaliteit van de academiewerking om op die manier te kunnen prioriteren en de werkbelasting te kunnen doseren, een vaak voorkomend aandachtspunt, samen met het formuleren van heldere kwaliteitscriteria en het hanteren van de artistieke resultaten en effecten van leerlingen om de kwaliteit van het geleverde onderwijs aan af te toetsen.

Een kritische analyse van de leereffecten, zoals die in de rubriek 'resultaten en effecten' van het OK terug te vinden zijn (de mate van zelfstandigheid waarmee de leerlingen na de opleiding aan de academie participeren (actief of passief) in het socio-culturele veld, de doorstroom naar (hoger) kunstonderwijs en/of verenigingen, de mate waarin de leerlingen hun opleiding al dan niet afronden, het welbevinden van de leerlingen ...) kan bijdragen tot het versterken van de kwaliteitsbewaking.

Samenvattend kunnen we stellen dat academies werken aan de uitbouw van een kwaliteitszorgsysteem waarin ze relevante aspecten van de academiewerking op een systematische, cyclische en betrouwbare manier evalueren. Door heldere succescriteria voorop te stellen kunnen academies doelgericht borgen en bijsturen.

Conclusies en aanbevelingen voor de toekomst

Competentie-ontwikkelen onderwijs implementeren is een complex, gefaseerd, dynamisch proces dat tijd vraagt en waarvoor geen algemene handleiding bestaat.

De implementering van de nieuwe *doelen* gebeurt best stapsgewijs. Alles begint bij een grondige studie van het leerplan, niet enkel op het niveau van de kerncompetenties of rollen maar met aandacht voor het volledige aanbod van de leerplandoelen in hun onderlinge samenhang. Aangezien deze open geformuleerd zijn, is een concretisering nodig om ze te linken aan leeractiviteiten en zo hanteerbaar te maken in de lespraktijk. In deze vertaalslag krijgen de competenties betekenis vanuit de eigen artistiek-pedagogische visie. In de fase van de curriculumopbouw wordt nagedacht over de wijze waarop de doelen in het leertraject ontwikkeld worden. Een belangrijke eigenschap van het competentie-ontwikkelen onderwijs is dat het leren zich niet beperkt tot de reguliere les- of toonmomenten in de academie maar verderloopt in projecten, samenwerkingen, alternatieve leercontexten (ALC) ... en ook in de persoonlijke leefwereld van de leerlingen. Door te zoeken naar inhoudelijke samenhang binnen al deze contexten en naar manieren waarop de kerncompetenties elkaar kunnen versterken en door de didactische aanpak op basis van evaluatiegegevens doelgericht bij te sturen, kan het leren sterker worden. In functie van de summatieve evaluatie en de certificering zijn afspraken over het verwachte beheersingsniveau aan het einde van een graad noodzakelijk.

Net omdat de *leerlingenevaluatie* binnen het competentie-ontwikkelen onderwijs zoveel vormen kan aannemen, is er reflectie nodig over het doel en de wijze waarop de verschillende functies van de evaluatie (begeleiden, bijsturen, beoordelen, oriënteren) worden ingevuld, rekening houdend met het artistiek-pedagogisch project van de academie. Richtvragen hierbij zijn bijvoorbeeld de wijze waarop de evaluatie de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren, de plaats van feedback en de evaluatiefiche binnen dit proces, de evaluatievormen die worden ingezet om een betrouwbaar zicht te krijgen op de ontwikkeling van competenties, de slaagcriteria (in functie van de certificering) en de wijze waarop de academie de kwaliteit van haar eigen leerlingenevaluatie bewaakt. Aangezien er meestal in verschillende vakken en over de graden heen aan dezelfde kerncompetenties wordt gewerkt, zijn er ook hier doelgerichte afspraken nodig over (horizontale en verticale) samenhang in de evaluatie. Het rapport van het OBPWO-project "Evalueren is een kunst" biedt handvaten voor het ontwikkelen van een evaluatiebeleid³².

32 <https://www.klascement.net/thema/leerlingenevaluatie-binnen-het-dko/>

2 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

GRADUS AD PARNASSUM: OP WEG NAAR EEN COMPETENTIE-ONTWIKKELEND DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

Academies kunnen de efficiëntie van hun *onderwijskundig beleid* verhogen door meer oog te hebben voor de samenhang tussen de maatregelen en afspraken en de ondersteuning van de teamleden. Zo is de uitwerking van een evaluatiebeleid pas zinvol als het doelenkader helder is en wordt de invoering van nieuwe afspraken best geflankeerd door een doelgerichte professionalisering.

Professionalisering is gericht op de ontwikkeling van de competenties van de teamleden. Ook het inzicht in het specifieke karakter van competentie-ontwikkelen onderwijs en de bijhorende didactiek zijn interessante onderwerpen om de vertaling naar de onderwijsleerpraktijk te bevorderen. Competentie-ontwikkelen onderwijs vergt een grondige verkenning van de mogelijkheden die deze onderwijsvorm biedt. Een heldere definiëring van het begrip "competentie" binnen een dko-context, aandacht voor opportuniteiten en valkuilen, aandacht voor de overtuigingen en subjectieve onderwijstheorieën in het huidige lerarenkorps zijn noodzakelijk om een brede maar gelijkgerichte invulling mogelijk te maken. Binnen het competentie-ontwikkelen onderwijs, dat inzet op levenslang leren, en in het licht van de finaliteit van het decreet om zelfstandige amateur-kunstenaars op te leiden, verdient het aanbeveling om sterker in te zetten op de metacognitieve aspecten van het leren, zowel in de instructie als bij het geven van feedback. Zo kunnen leraren het leren, het probleemoplossend denken, de zelfregulatie (zelfstandigheid, zelfsturing, zelfmanagement) en het sociaal-emotionele handelen (bijv. motivatie) bevorderen.

In het licht van de interne *kwaliteitszorg* is het belangrijk om onderwijskundige en andere aspecten van de academiëwerking cyclisch te evalueren en daarbij transparante succescriteria te hanteren als basis voor het borgen of bijsturen. De eigen artistiek-pedagogische visie en de regelgeving (decreten, leerplannen, referentiekader voor onderwijskwaliteit ...) zijn richtinggevend voor het opstellen van deze criteria. Daarnaast is het hanteren van een systematiek om tot een integraal beeld te komen van de kwaliteit van de academiëwerking belangrijk om op die manier te kunnen prioriteren en de werkbelasting te kunnen doseren.

De uitdagingen om een ambitieus competentie-ontwikkelen deeltijds kunstonderwijs uit te bouwen zijn groot en zijn niet enkel de verantwoordelijkheid van de academiëteams. Bij het ontwikkel- en implementeringswerk verdienen zij financiële, materiële en personele *ondersteuning vanuit het beleid*. We denken in eerste instantie aan ondersteuning bij de uitbouw van een sterk zorgbeleid dat inspeelt op de toenemende diversiteit in het doelpubliek. Door de planlast te bewaken krijgen academies meer ruimte om met de onderwijskundige essentie en de ontwikkeling van de leerlingen bezig te zijn. Ook op grotere schaal impliceert competentie-ontwikkelen onderwijs een sterke *samenwerking tussen de onderwijspartners*. We willen de dialoog tussen academies, departement, administratie, pedagogische begeleidingsdiensten, amateurkunsten en lerarenopleidingen blijvend stimuleren om wederzijdse verwachtingen op elkaar af te stemmen.

Ook al is de implementatie nog niet helemaal rond en liep zij ongetwijfeld vertraging op door de coronapandemie, we mogen stellen dat het decreet genoeg inspiratie biedt en dynamiek genereert om verdere stappen te zetten naar een hedendaags, kwaliteitsvol deeltijds kunstonderwijs.

3

ANDERE
OPDRACHTEN

1 ANDERE OPDRACHTEN

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

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

Onderstaande tabel biedt een overzicht van de andere opdrachten en toont hoeveel adviezen of dossiers de onderwijsinspectie behandelde in het schooljaar 2022-2023.

Eerste controles huisonderwijs	730 leerlingen
Tweede controles huisonderwijs	105 leerlingen
Advisering permanent onderwijs aan huis	84 (eerste aanvraag) en 176 (verlenging POAH)
Advisering tijdelijke vrijstelling van leerplicht	5
Advisering definitieve vrijstelling van leerplicht	15
Leerplanadvisering	293
Advisering curriculumdossiers	255 (opnieuw ingediend: 255)
Gelijkwaardigheidsdossier eindtermen	1
Advisering nuttige ervaring secundair onderwijs	4689
Advisering nuttige ervaring volwassenenonderwijs	758
Herzieningsaanvragen nuttige ervaring	43
Erkenningsonderzoeken so	5 nieuwe + 29 voorlopige
Erkenningsonderzoeken bao	8 nieuwe + 15 voorlopige
Erkenningsonderzoeken bubao	1 nieuw
Onderzoek erkenning nieuwe internaten	5
Goedkeuring examenprogramma's examencommissie so	11 vakfiches
Advisering programmatieaanvragen so	1340
Advisering programmatieaanvragen so - duaal leren	279
Advisering programmatieaanvragen opleidingen deeltijds beroepssecundair onderwijs	1
Advisering programmatieaanvragen bubao	20
Advisering programmatieaanvragen buso	246
Toezichthouder examenscholen bao	toezicht in 17 examenscholen
Vragenlijst welbevinden	29031 leerlingen uit 272 scholen
Advisering maatwerk CBE	23
Advisering EVC-standaarden	25
Advisering bekwaamheidsbewijzen van de nieuwe opleidingsprofielen vwo	23
Advisering diplomagerichtheid van de nieuwe en vernieuwde opleidingsprofielen vwo	9

1

DE STEM VANUIT HET WERKVELD

Aan de vooravond van een nieuwe legislatuur roepen we als onderwijsinspectie alle stakeholders op om intens samen te werken. Deze open brief is dan ook niet alleen gericht aan de toekomstige Vlaamse Regering maar aan het hele onderwijsveld. Het is onze constructieve bijdrage om ook in de toekomst met z'n allen onze schouders te zetten onder kwaliteitsvol onderwijs. Daarbij vestigen we onze aandacht zowel op de rol van de verschillende stakeholders, als op de kinderen, jongeren en cursisten. Het referentiekader onderwijskwaliteit (het OK), ons kompas in het streven naar kwaliteitsvol onderwijs, plaatst de lerende niet toevallig centraal. Al onze inspanningen zijn immers zonder voorwerp als ze niet ten dienste staan van die lerenden. Zij zijn dan ook de toekomst waarop deze open brief een blik wil werpen en waarvoor we als onderwijsinspectie samen met vele anderen het ambassadeurschap willen opnemen.

Traditioneel rapporteert de onderwijsinspectie over de kwaliteit van onderwijs aan de hand van ontwikkelingsschalen, die gebaseerd zijn op decretaal bepaalde erkenningsvoorwaarden en kwaliteitsverwachtingen uit het OK. Daarmee legt ze zowel belangrijke pijnpunten als groeikansen en sterktes bloot. Op schoolniveau spreekt de onderwijsinspectie adviezen uit die oordelen of scholen al dan niet voldoen aan vereisten zoals vastgelegd in wet- en regelgeving. Op macroniveau worden die resultaten samengebracht in de Onderwijsspiegel, om van daaruit te reflecteren op de kwaliteit van ons onderwijs. Gecombineerd met verdiepende thematische onderzoeken krijgen we zo een inzicht in de staat van ons onderwijs. Naast de omgevingsanalyse die wordt opgemaakt door het beleidsdomein Onderwijs en Vorming³³, inzichten uit OBPWO³⁴ - en ander wetenschappelijk onderzoek, internationale toetsresultaten³⁵, rapporten van expertcommissies allerhande³⁶ en binnenkort ook de Vlaamse toetsen³⁷, bieden de jaarlijkse Onderwijsspiegels op die manier een breed beeld van het Vlaamse onderwijs dat het onderwijsbeleid in staat stelt om onderbouwde beleidskeuzes te maken en het onderwijsveld aanzet tot zelfreflectie.

Maar er valt meer te zeggen over die staat van ons onderwijs. In het verlengde van hun opdrachten doen onderwijsinspecteurs tal van vaststellingen wanneer ze dag in dag uit in scholen, internaten, centra en academies (kortweg 'scholen') komen. Die ruimere blik levert vaststellingen op die verder gaan dan de ontwikkelingsschalen, die inzichten verschaffen in verschuivingen en tendensen, hindernissen en pijnpunten, groeikansen en opportuniteiten voor de huidige onderwijskwaliteit. Deze inzichten vormen de basis voor dit slothoofdstuk. De samenstelling van een nieuwe regering en de opmaak van een nieuw regeerakkoord vormen een sleutelmoment om deze inzichten mee te geven en zo politieke keuzes te inspireren en onderbouwen vanuit wat wellicht de breedste en meest systematische vorm is van kennisopbouw over de kwaliteit van ons onderwijs: de opdrachten van inspecteurs in doorlichtingen, thematische onderzoeken, adviseringswerk, andere controleopdrachten en het ontsluiten en analyseren van relevante data zoals onder andere via de DataWijzer.

33 Zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/kennisbeleid-in-onderwijs-en-vorming/omgevingsanalyse-onderwijs>

34 OBPWO staat voor Onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/vlaams-en-internationaal-onderwijsonderzoek/onderwijskundig-beleids-en-praktijkgericht-wetenschappelijk-onderzoek-obpwo>

35 Voor een overzicht, zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/vlaams-en-internationaal-onderwijsonderzoek/internationaal-vergelijkend-onderzoek>

36 Denken we bijvoorbeeld aan de Commissie van Wijzen, die een rapport publiceerde over prioriteiten voor professionaliteit (<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/commissie-van-wijzen-stelt-prioriteiten-voor-professionaliteit-voor>) en de Commissie Beter Onderwijs (<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/commissie-beter-onderwijs-stelt-basiskennis-centraal-in-58-adviezen-en-10-speerpunten>).

37 Zie <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen>

2

ONS PERSPECTIEF: SLEUTELS VOOR EEN HOGE ONDERWIJSKWALITEIT

Vijf sleutels kunnen ons helpen om samen werk te maken van meer kwaliteitsvol onderwijs en om het debat hierover in een ander perspectief te plaatsen. We formuleren ze op basis van onze ervaringen in het onderwijsveld en ons inzicht in onderwijskwaliteit.

SLEUTEL 1 – VERTROUWEN

Dat ons onderwijs onder druk staat, behoeft weinig uitleg. Of het nu gaat om resultaten op internationale toetsen, het sociaal determinerende karakter van ons onderwijs of het welbevinden van jongeren op school ... De conclusie luidt steevast dat ons onderwijssysteem tekortschiet en er moeilijk in slaagt haar emanciperende rol waar te maken. De aanhoudende negatieve berichtgeving hierover in de media en het publieke debat draagt bij tot een negatieve beeldvorming. We moeten benoemen wat beter kan en tegelijk behoedzaam blijven. Deze realiteit is niet onschuldig: ze creëert een neerwaartse spiraal waarbij de beeldvorming zélf actief bijdraagt tot onbehagen in het onderwijs.

Een positieve beeldvorming is onontbeerlijk om het nodige optimisme te creëren, in de eerste plaats bij de leraren. Adviezen van recente commissies wijzen immers allen in één richting om stappen vooruit te zetten: de leraar. Laat ons dan ook starten met die leraar in zijn kracht te zetten en te waarderen. We herstellen en bevestigen het vertrouwen in de keuzes die schoolteams weloverwogen maken en in de maakbaarheid van onderwijs vanuit een hoopvol en positief perspectief. Die gevoelens moeten een duidelijk overwicht hebben zodat de motivatie en het competentiegevoel van leraren een vliegwiel voor kwaliteitsontwikkeling blijven. We gaan dan met hen, vanuit hun context en goed geïnformeerd, op zoek naar de volgende stap die ze kunnen zetten om de kwaliteit van hun onderwijs te versterken.

Optimisme en vertrouwen: niet als dogma, wel als mantra

SLEUTEL 2 – SAMENHANG

Weloverwogen keuzes maken, is niet altijd eenvoudig. De dynamiek in het onderwijsdebat, het soms wankel strategische (professionaliserings)beleid van scholen en de versnippering aan beleidsinitiatieven verzwakt het responsief vermogen van schoolteams om doelgericht in te spelen op verwachtingen die op hen afkomen. Het belemmert hen om een samenhangend onderwijskundig beleid te voeren.

Polariserende standpunten zwengelen het onderwijsdebat aan. Ze dagen ons uit opvattingen en overtuigingen in vraag te stellen, maar erkennen zelden de nuance die de complexiteit van onderwijs verdient. Eerder dan schoolteams in hun zoektocht te verbinden en hen op te roepen om onderwijsonderzoek te benutten om het pedagogisch project van de school verder vorm te geven tot in de klassen, riskeren ze schoolteams te verdelen. Eerder dan de leraar aan te spreken op zijn expertise en uit te dagen om zich verder te professionaliseren, riskeren ze leraren onzeker te maken of op te sluiten in een uitvoerende rol. In haar samenhang is onderwijs echter weerbarstig. De specifieke context waarin leraren zoekend op weg gaan en het beste voor hebben met hun leerlingen, laat zich niet vatten in karikaturen die een ontwikkelingsgerichte dynamiek op school verstarren. Voor scholen is het dan moeilijk om zich te oriënteren en te positioneren. Zij vertellen ons dat het voor hen niet altijd meer duidelijk is welke bronnen nu wel of niet betrouwbaar en richtinggevend kunnen zijn om, in hun context, de onderwijskwaliteit te versterken. Kiezen wordt verliezen: prestaties of welbevinden.

Tijdens onze bezoeken benoemen schoolteams vaak de versnippering aan beleidsinitiatieven vanuit overheid en koepels. Ze ervaren die niet altijd als samenhangend. Daardoor krijgen ze het gevoel dat verwachtingen waaraan ze moeten beantwoorden, steeds wijzigen. Hun flexibiliteit en veerkracht worden sterk op de proef gesteld. Ze geven aan dat het moeilijk is om het overzicht te behouden, om de focus op schooleigen prioriteiten te bewaken. De impact van onderwijs dreigt daardoor even versnipperd te worden als de verwachtingen waarmee het zich geconfronteerd weet.

Een coherente aanpak geïnspireerd op het OK biedt een uitkomst. Het is de wetenschappelijk onderbouwde en decretaal verankerde uitkomst van een breed maatschappelijk debat. Het bevat 37 heldere kwaliteitsverwachtingen die in samenhang weergeven wat we in Vlaanderen als kwaliteitsvol onderwijs beschouwen. Het is een overzichtelijk en stabiel geheel dat richting geeft aan het onderwijskundig beleid van schoolteams. Het is dan ook een kans om het expliciet te benutten als uitgangspunt voor dialoog en als ijkpunt voor beleidsinitiatieven. Het geeft scholen inzicht in het samenspel tussen

4 EEN BLIK OP DE TOEKOMST

ONS PERSPECTIEF: SLEUTELS VOOR EEN HOGE ONDERWIJSKWALITEIT

schooleigen prioriteiten en externe verwachtingen of opportuniteiten. Het nodigt hen uit om doelbewust aan de slag te gaan met een aantal gerichte en afgebakende kernopdrachten vanuit een breed perspectief op kwaliteitsvol onderwijs. Zo vinden ze rust om hun beleidsruimte te omarmen.

Het referentiekader voor onderwijskwaliteit, onze gemeenschappelijke taal om samenhang en focus te brengen

SLEUTEL 3 – SAMENWERKING

Stemmen in het werkveld laten telkens opnieuw de toenemende complexiteit van de opdracht waar onderwijs voor staat weerklinken. Opeenvolgende maatschappelijke veranderingen brengen steeds nieuwe uitdagingen met zich mee. Een belangrijke vaststelling is dat het bij die uitdagingen eerder om een toename dan een verschuiving gaat. Bovendien weerspiegelen zij zich sneller en met een toegenomen intensiteit op school. Van digitalisering en de opkomst van AI-toepassingen zoals chatGPT, over een toenemende maatschappelijke diversiteit of zorgnoden bij leerlingen tot het lerarentekort en een veranderende houding van ouders ten aanzien van de school ...

Men kijkt dan nadrukkelijk in de richting van onderwijs om de verantwoordelijkheid voor die maatschappelijke uitdagingen te dragen. Beleidsteams, leraren en ondersteuners moeten als duizendpoten een sluitend antwoord bieden op de meest uiteenlopende maatschappelijke uitdagingen die de school binnenstromen. De taak van onderwijs wordt zo steeds 'meervoudiger' terwijl men snel over fundamentele vragen heen stapt zoals wat is het doel van onderwijs? Hoe kunnen we dat samen bereiken?

Ons onderwijs stelt traditioneel drie doelen voorop: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Een synergie over beleidsdomeinen heen, vanuit een geïntegreerde benadering en een brede kijk op onderwijs, biedt een beloftevol perspectief om scholen in hun opdracht te ondersteunen en gezamenlijke prioriteiten te stellen binnen elk van deze drie doelen. Die onderlinge afstemming versterkt onze gedeelde verantwoordelijkheid. Ze verhoogt de slagkracht van ons onderwijs om doeltreffend en daadkrachtig in te spelen op maatschappelijke vraagstukken.

Samenwerking binnen en over beleidsdomeinen heen om samen in te zetten op onderwijs als een maatschappelijk goed

SLEUTEL 4 – DUIDELIJKHEID

Onderwijsregelgeving blijkt vaak versnipperd, omvangrijk en moeilijk te begrijpen. Ondersteunende initiatieven en de druk tot verantwoording ervaren scholen als planlast of zijn zo talrijk dat ze niet weten in welke richting eerst te kijken. Uit schoolbezoeken leiden we af dat niet alle scholen scherp voor ogen hebben wat moet en wat mag, welke ruimte ze hebben en hoe ze die kunnen benutten. Die onduidelijkheid belemmert scholen om zelf strategische keuzes te maken, om haar onderwijskundig beleid vorm te geven.

Een zelfzeker beleid vraagt een helder regelgevend kader. Beleidskeuzes en initiatieven van overheid en koepels zijn daarom best sober en weloverwogen. Minder en gericht. Wil de autonomie die ons onderwijssysteem kenmerkt, daadwerkelijk bijdragen tot meer onderwijskwaliteit, dan volgt best een periode van regelluwte. Om vereenvoudiging te brengen en het gevoel van planlast terug te dringen. Om schoolteams creatieve speelruimte te bieden om een beleid te voeren op maat van hun specifieke context. Alleen zo kan het onderwijsveld haar verantwoordelijkheid ten volle opnemen.

Een vereenvoudigd, duidelijk regelgevend kader: houvast én ruimte voor scholen

SLEUTEL 5 – DUURZAAMHEID

Schoolteams geven aan continuïteit te missen. Ze voelen zich opgejaagd door het hoge ritme aan beleidsmatige veranderingen. Die zetten een duurzame en doordachte implementatie van onderwijsvernieuwingen onder druk. Onderwijsprocessen moeten rijpen, moeten zich zetten naar de specifieke context van de school. Binnendringen in het hoofd en het hart van leraren. Dat vraagt tijd. En bovenal, een gezamenlijk aangehouden strategie, over legislaturen heen. Een periode van veranderingsluwte kan schoolteams en hun partners de nodige ademruimte geven om geïnitieerd onderwijsbeleid duurzaam te verankeren.

Tijd, met oog op duurzame kwaliteit

3

HEFBOMEN VOOR MEER ONDERWIJSKWALITEIT

De voorgenoemde sleutels zijn richtingwijzers om het debat over onderwijskwaliteit anders te benaderen. Ze vormen het uitgangspunt voor de verdere concretisering van beleidsaanbevelingen, die we formuleren in termen van hefbomen voor meer onderwijskwaliteit. Omdat kwaliteitsvol onderwijs het resultaat is van een samenspel en de samenwerking van verschillende betrokkenen, focussen we op de vraag hoe een aantal kernactoren kan worden versterkt in de eigen opdracht. Zo gaan we in op de rol van de leraar, die van de scholen, de ondersteuning van scholen, de andere partners en het kwaliteitstoezicht.

a. De leraar versterken

We beginnen bij het hart van onderwijskwaliteit: de rol van de leraar. De directe interactie tussen leraren en leerlingen moet garant staan voor maximale leeransen én leereffecten voor elke leerling. Kwaliteitsvol onderwijs veronderstelt voldoende, sterke leraren die uitgerust zijn om met vaak zeer uitdagende contexten om te gaan. We formuleren dan ook volgende aanbevelingen.

Garandeer dat er voldoende leraren zijn. Pak het lerarentekort aan door het personeelsbeleid binnen onderwijs fundamenteel te hervormen.

Het lerarentekort vormt zonder meer een grote bedreiging voor onze onderwijskwaliteit, en verdient binnen het onderwijsbeleid dan ook een hoge prioriteit. Zonder leraren geen aanbod, en dus ook geen kwaliteitsvol aanbod. Tijdens doorlichtingen voelen we aan den lijve hoe scholen ondanks een sterk beleid en tomeloze inzet niet altijd aan de kwaliteitsverwachtingen van het OK beantwoorden, gewoonweg omdat ze het lerarenkorps onvoldoende kunnen bevolken en functies niet (kwaliteitsvol) ingevuld krijgen. Onder andere de Commissie van Wijzen leverde met haar rapport een stevige basis voor een grondige herziening van het personeelsbeleid, vanuit een duidelijke visie. Een integrale benadering met een duidelijk groeipad en stappenplan, maar vooral veel samenhang in de te nemen initiatieven is de enige weg om dit probleem ten gronde aan te pakken. Positieve beeldvorming over onderwijs en een herwaardering van het lerarenberoep vormen daarbij noodzakelijke randvoorwaarden.

Verduidelijk de minimumvereisten voor wat het betekent om een 'goede leraar' te zijn en voorzie daartoe in de nodige mogelijkheden op het vlak van professionalisering (pre-service en in-service) en een gedifferentieerde loopbaan.

Naast voldoende leraren moet het ook gaan om sterke leraren. Dat veronderstelt sterke lerarenopleidingen, die een curriculum opbouwen vanuit duidelijke kwaliteitsverwachtingen op resultaatsniveau. De lat moet daarbij voldoende hoog liggen, ook voor zogeheten zij-instromers: de waarde van het beroep moet erkend worden, evenals het belang van 'pedagogische bekwaamheid'. Een geactualiseerde, heldere explicitering van de verwachte competenties voor het lerarenberoep is daarbij het uitgangspunt. Daarnaast moet professionalisering een permanent gegeven zijn: snelle veranderingen binnen en buiten onderwijs vergen 'levenslang leren'. Onderwijsprofessionals moeten daarin een voorbeeldfunctie opnemen. Er is nood aan kaders, tijd en ruimte die hen structureel kansen tot voortdurende professionalisering bieden die verder gaan dan pedagogische studiedagen én daar verwachtingen aan koppelen.

In een steeds complexere en meer veeleisende context is het noodzakelijk dat leraren de nodige ruimte krijgen om te focussen op hun kerntaken. Tegelijk is er nood aan mogelijkheden om door te groeien of af te wisselen naar taakin-vulling, en dus meer flexibiliteit in het personeelsbeleid om de doorgaans vlakke loopbaan te doorbreken. Meer gedifferentieerde rollen waartussen flexibel gevarieerd kan worden, kunnen daartoe perspectief bieden. Tegelijk moet worden ingespeeld op externe factoren die de inherente attractiviteit van het lerarenberoep onder druk zetten, zoals werkonzekerheid, planlast, de toenemende druk van ouders, juridisering en toenemende welzijnsproblematieken bij leerlingen. Zo verhogen we de kans dat mensen binnen onderwijs blijven én bieden we betere garanties om te focussen op de kerntaken.

Voorzie in sobere, maar duidelijke en heldere doelen(kaders) die hanteerbaar zijn voor leraren en die tegemoetkomen aan de noden van de 21ste eeuw.

Alle curriculumhervormingen ten spijt, (b)lijkt de vraag wat nu het gevalideerd doelenkader is dat leraren moeten realiseren, steeds moeilijker te beantwoorden. De onderwijsdoelen zelf mogen dan wel versoberd zijn, de structuur waarin die vorm krijgen is dat allerminst: in een amalgaam van talloze onderwijsdoelen en curriculuminstrumenten³⁸ dreigt de vraag naar wat nu precies gerealiseerd moet worden in de klas te verzanden in een ongeziene complexiteit. De versobering van doelen mag niet ten koste gaan van de duidelijkheid en helderheid, en vereist tegelijk een versobering van de structuur waarin deze geordend worden. Inhoudelijk is het essentieel om in te zetten op een brede vorming die kinderen en jongeren voorbereidt op de samenleving van de 21ste eeuw. Tegelijk is de nood aan stabiliteit en continuïteit in het onderwijsveld groot. Voor de komende periode wordt het tegemoetkomen aan deze verschillende noden en verwachtingen een moeilijke maar noodzakelijke evenwichtsoefening met het oog op een doelgerichte onderwijspraktijk.

b. De school versterken

Een sterke leraar verdient een sterke school. De invloed van een krachtig schoolbeleid op de kwaliteit van het geboden onderwijs, kan niet genoeg benadrukt worden. De school moet garant staan voor kwaliteitsvol onderwijs vanuit een duidelijke, onderbouwde visie en heldere beleidskeuzes. We formuleren dan ook volgende aanbevelingen.

Voorzie in de nodige randvoorwaarden voor voldoende, kwaliteitsvolle schooldirecteurs.

In discussies over het lerarentekort wordt de rol van directeur al te vaak vergeten. Onderzoek toont nochtans aan hoe groot de rol is van de directeur. Tegelijk stellen we vast dat het beroep van directeur weinig attractief is. Dat blijkt onder andere uit cijfers over het verloop (in schooljaar 2022-2023 alleen al vond in 46% van de scholen een directeurswissel plaats) en vacatures die moeilijk ingevuld raken. Het beroep vraagt zeer diverse competenties en de (werk)druk ligt meestal zeer hoog. Beginnende directeurs maken bovendien vaak geen realistische inschatting van het beroep. Een gedegen opleiding en meer aantrekkelijke werkomstandigheden lijken alvast belangrijke voorwaarden om te voorzien in voldoende, kwaliteitsvolle schooldirecteurs en de nodige continuïteit in de personele invulling van deze functie.

Investeer in de professionalisering van schoolbesturen en stel duidelijke kwaliteitsverwachtingen.

De professionaliteit, pedagogische en onderwijskundige expertise en betrokkenheid van schoolbesturen op hun scholen lopen sterk uiteen. Bovendien versterken de uiteenlopende bestuursmodellen in ons onderwijslandschap de grote diversiteit op dit vlak. Nochtans ligt er veel potentieel voor de onderwijskwaliteit in sterke schoolbesturen die vanuit een grote betrokkenheid mee richting geven aan het schoolbeleid, zoals we kunnen leren uit voorbeelden in binnen- en buitenland. Op dit ogenblik is de werking van schoolbesturen in grote mate onbekend terrein en ontbreekt het aan formele verwachtingen en kaders of financiering. Een duidelijk werkingskader met expliciete kwaliteitsverwachtingen en de nodige professionaliseringskansen, evenals een kader voor kwaliteitstoezicht op de schoolbesturen vormen een uitdaging en grote opportuniteit om in te zetten op een fundamentele verandering op systeemniveau. Het bestaande onderzoek over schoolbesturen van het Rekenhof³⁹ en het OBPWO-onderzoek 'Het schoolbestuur als eindverantwoordelijke voor onderwijskwaliteit: via analyse van processen en effectiviteit naar regulatiemechanisme voor overheidsbeleid' dat eind 2023 van start ging⁴⁰, bieden alvast kansen om beleidsinitiatieven te nemen op basis van wetenschappelijk onderzoek.

Bied scholen de nodige speelruimte om hun autonomie op te nemen. Zorg voor de nodige garanties dat die autonomie bijdraagt tot onderwijskwaliteit door de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen te ondersteunen.

Zowel uit de doorlichtingen als uit ander onderzoek blijkt het belang van beleidsvoerend vermogen (in het bijzonder wat betreft het onderwijskundig beleid en de eigen kwaliteitsontwikkeling) van scholen als hefboom voor onderwijskwaliteit.

38 Denken we onder meer, maar niet uitsluitend, aan de volgende begrippen die daarbij worden gehanteerd: einddoelen, eindtermen, specifieke eindtermen, sleutelcompetenties, cesuurdoelen, differentiële doelen, doelen basisgeletterdheid, uitbreidingsdoelen, bouwstenen, leerplandoelen, schooleigen doelen, methodegebonden doelen, ontwikkelingsdoelen, curriculumdossiers, leerplannen, beroepskwalificaties, attitudinale doelen, basiscompetenties, vakoverschrijdende eindtermen, domeingebonden doelen ...

39 Zie <https://www.ccrek.be/nl/publicatie/schoolbesturen-in-het-leerplichtonderwijs>

40 Zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/vlaams-en-internationaal-onderwijsonderzoek/onderwijskundig-beleids-en-praktijkgericht-wetenschappelijk-onderzoek-obpwo>

Zoals eerder aangegeven, kunnen zowel de directeur als het schoolbestuur daarbij een belangrijke rol spelen en verschil maken, maar in ruimere zin gaat het om het gezamenlijk vermogen van het schoolteam om een krachtig beleid te voeren. Daarvoor moeten niet alleen de nodige competenties aanwezig zijn, die moeten ook in hun kracht gezet worden in de dynamiek van de schoolwerking. Een school met een sterk beleidsvoerend vermogen is in staat om haar eigen kwaliteit te ontwikkelen door de eigen werking te evalueren, bij te sturen en wat goed loopt te borgen. Daar ligt de sleutel om de autonomie van scholen tot een meerwaarde te maken. Naast een investering in de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen, is het belangrijk dat scholen ook over de nodige ruimte beschikken om eigen keuzes te maken en een beleid te voeren. Dat kan bijvoorbeeld op het vlak van het personeelsbeleid of de aanwending van middelen.

c. De ondersteuning en begeleiding van de school versterken

Als we scholen willen versterken in hun autonomie en beleidskracht, vergt dit de nodige ondersteuning en begeleiding. De kwaliteitsdriehoek (de school en haar bestuur die instaan voor de realisatie van onderwijskwaliteit; de pedagogische begeleidingsdiensten die instaan voor de ondersteuning van die kwaliteit; en de onderwijsinspectie die het kwaliteitstoezicht voor haar rekening neemt) heeft nood aan drie sterke hoeken, die in samenspel en samenwerking een solide basis vormen voor kwaliteitsvol onderwijs. We formuleren dan ook volgende aanbevelingen.

Creëer een helder en coherent kader voor de ondersteuning van scholen, waarin de respectievelijke rollen van en complementariteit tussen verschillende stakeholders duidelijk is.

Het 'ondersteuningslandschap' werd in de afgelopen periode op verschillende manieren hertekend: de kernopdrachten en het financieel werkingskader van de pedagogische begeleidingsdiensten werden bijgestuurd, vanuit de overheid werden nieuwe instanties opgericht met een ondersteunende rol (denken we onder andere aan de leersteuncentra, maar ook het Leerpunt⁴¹, het Kenniscentrum Digisprong⁴² en het Steunpunt Centrale Toetsen⁴³) en private spelers namen een steeds belangrijker plek in op de ondersteunings- en professionaliseringsmarkt. De feedback van scholen leert ons dat het moeilijk is om overzicht te krijgen in de veelheid aan actoren in het landschap en de kwaliteit van hun aanbod. Rollen zijn (minstens in de perceptie) niet altijd even duidelijk afgebakend, en de complementariteit tussen actoren en initiatieven niet altijd helder. Bovendien dreigt de verbreding van het ondersteuningsaanbod niet altijd bij te dragen tot verdieping: het risico om 'van alles wat' te plukken op de markt, en daarmee niet meer toe te komen aan duurzame verandering vanuit een duidelijke richting en visie, zet de professionalisering en ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen onder druk. Die ondersteuning gebeurt ons inziens best op een gedegen en structurele basis en vanuit een geïntegreerde benadering waarbij duurzame relaties het uitgangspunt vormen.

Creëer een centrale toegangspoort voor scholen om data te raadplegen en voorzie in de nodige professionalisering van het onderwijsveld om een door data geïnformeerd beleid te voeren.

Het voeren van een beleid dat geïnformeerd is door data, is een evident uitgangspunt voor sterke beleidsvoering. De actuele aandacht voor *data-informed* werken verdient in die zin verdere aanmoediging en een structurele plaats in het onderwijsbeleid. Beschikbare informatie op een eenvoudige en toegankelijke manier ontsluiten, vormt daarbij een belangrijke uitdaging. Op dit moment krijgen scholen heel wat informatie aangereikt via dashboards allerhande. Het gaat onder meer om initiatieven van de onderwijsinspectie (DataWijzer), het departement onderwijs (Dataloep), het steunpunt centrale toetsen (feedbackdashboards), dashboards van de onderwijsverstrekkers en private aanbieders (zoals bv. Smartschool). Elk van deze toegangspoorten heeft een eigen functionaliteit en ontwerp en komt met een eigen handleiding voor gebruikers. Voor scholen leidt dit tot een gebrek aan overzicht. Bouwen aan een gecentraliseerde toegangspoort en verzamelpaats voor data is een belangrijke vervolgstap in het gebruiksvriendelijk ontsluiten van data en de reductie van planlast. Daarnaast moet worden voorzien in de nodige professionalisering om data te hanteren. Enerzijds gaat het om basisvaardigheden om databronnen juist te lezen en te begrijpen (zonder in de valkuil te trappen om van elke onderwijsprofessional een statisticus te maken), anderzijds gaat het ook om de nodige vaardigheden om verschillende (soorten) databronnen bij elkaar te brengen en functioneel te hanteren. Die professionalisering is nodig voor leraren, directies en beleidsteams maar evenzeer voor besturen. Een brede invulling van het begrip data is daarbij aan de orde, gaande van persoonlijke observaties en kwalitatieve informatie tot generieke cijfermatige databronnen.

41 Zie <https://leerpunt.be/>

42 Zie <https://www.vlaanderen.be/kenniscentrum-digisprong>

43 Zie <https://steunpunttoetsen.be/>

Versterk de vaardigheden van onderwijsprofessionals om digitale leermiddelen te hanteren, om zo een doeltreffend beleid te voeren m.b.t. digitalisering in onderwijs.

Ook digitale vaardigheden zijn geen hype van voorbijgaande aard, maar een blijver binnen en buiten onderwijs. Eerder in deze Onderwijs Spiegel koppelden we terug over ons themaonderzoek naar aanleiding van Digisprong. Zoals daarin te lezen staat, is het van belang om naast materiële voorwaarden ook in te zetten op expertiseontwikkeling. Enerzijds gaat het om technische vaardigheden. Nu geven jongeren aan dat ze vaak behendiger zijn dan hun leraren in het omgaan met deze nieuwe instrumenten en mogelijkheden⁴⁴. Anderzijds gaat het om de integratie van technische mogelijkheden in de pedagogische praktijk. Digitale leermiddelen en vormen van afstandsonderwijs bieden specifieke mogelijkheden en kansen, maar vergen ook een geëigende didactiek om zinvol en kwaliteitsvol geïmplementeerd te worden.

d. De samenwerking met partners van scholen versterken

Naast de pedagogische begeleiding en de lerarenopleiding die eerder aan bod kwamen, zijn er nog andere partners voor scholen die een beslissende rol (kunnen) spelen en een belangrijke verantwoordelijkheid dragen in de realisatie van onderwijskwaliteit. We beperken ons hier tot enkele actoren waar naar onze ervaring een grote winst te boeken valt en verder regelgevend initiatief zich opdringt: de ontwikkelaars en uitgevers van onderwijsmethoden, de kinderopvang en samenwerking met aanverwante beleidsdomeinen. We formuleren dan ook volgende aanbevelingen.

Stel een afdwingbaar beleidskader op dat basisgaranties biedt voor kwaliteitsvolle methoden, handboeken en andere leermiddelen.

De impact van methoden, handboeken en andere leermiddelen mag niet worden onderschat. Die vaststelling blijkt zowel uit doorlichtingen als uit peilings- en ander onderzoek. Ook al blijft de uiteindelijke kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in eerste instantie afhankelijk van de manier waarop die leermiddelen gebruikt worden, toch blijkt de kwaliteit van de leermiddelen op zich een verregaande impact te hebben op de kwaliteit van het geboden onderwijs en de bereikte leer-effecten. Methoden zijn vaak meer nog dan leerplannen de leidraad voor leraren om vorm te geven aan hun lespraktijk. Met de Kwaliteitsalliantie⁴⁵ zijn belangrijke eerste stappen gezet om kwaliteitscriteria voor leermiddelen te formuleren en een engagement te vragen aan uitgeverijen om hierop in te zetten. Toch ontbreekt het nog aan een beleidskader dat een minimale toetsing aan enkele gerichte kwaliteitscriteria formaliseert en afdwingbaar maakt. Op dit moment stelt de onderwijsinspectie zich tijdens doorlichtingen terughoudend op wat betreft het beoordelen van methoden, terwijl er soms belangrijke tekortkomingen worden vastgesteld. Een vorm van validering of screening op basis van enkele heldere en afgebakende kwaliteitscriteria kan in dat perspectief een belangrijke bijdrage leveren aan onze onderwijskwaliteit. Hetzelfde geldt voor de mogelijkheid om te reflecteren op de effecten van het gebruik van leermiddelen en methoden in de onderwijspraktijk.

Zorg voor een doorgaande lijn voor jonge kinderen in de regelgeving vanuit een geïntegreerde visie op de verschillende betrokken sectoren en actoren.

De basis voor een succesvolle schoolloopbaan, gelijke kansen en kwaliteitsvol onderwijs wordt al vroeg in de kindertijd gelegd. Toch wordt de ontwikkeling van jonge kinderen in Vlaanderen benaderd vanuit een 'split system' benadering, met een duidelijke scheidingslijn tussen kinderopvang en 'voorschoolse kindertijd' aan de ene kant, en onderwijs en 'schoolse kindertijd' aan de andere kant. Met een 'doorgaande lijn' verwijzen we naar praktijken die de ontwikkeling van jonge kinderen op een geïntegreerde manier benadert, vanuit het samenspel tussen zorgen, spelen, leren en opvoeden⁴⁶. Onderzoek en praktijken in het buitenland bieden evidentie voor de meerwaarde van een dergelijke benadering. Daarbij worden 'zorgen en spelen' enerzijds en 'leren en opvoeden' anderzijds niet verdeeld tussen strikt afgescheiden beleidsdomeinen, maar komt een geïntegreerde benadering beter tegemoet aan de realiteit van de ontwikkeling van kinderen. Verder initiatief om zowel de pedagogische visie en praktijk als het beleid en de regelgeving meer op elkaar af te stemmen of zelfs te integreren, kan daartoe een belangrijke bijdrage leveren.

Benader onderwijs beleidsdomeinoverstijgend vanuit een afgestemde visie en aanpak.

⁴⁴ Zie <https://www.scholierenkoepel.be/kennisbank/descholierenstem>

⁴⁵ Zie <https://www.vlaanderen.be/publicaties/naar-een-kwaliteitsalliantie>

⁴⁶ Zie proefproject doorlopende lijn op <https://www.opgroeien.be/over-opgroeien/projecten/doorgaande-lijn>

De doorgaande lijn concretiseert de meer generieke aanbeveling om onderwijs over beleidsdomeinen heen te benaderen vanuit een coherente en afgestemde visie en aanpak die gezamenlijk wordt ontwikkeld en een brede gedragenheid kent, maar tegelijk de ruimte laat aan onderwijs en andere beleidsdomeinen om hun eigenheid te bewaren. Beleidskaders die voorzien in samenwerkingen vanuit onderwijs met het beleidsdomein welzijn (bv. kinderopvang of integrale jeugdhulp) of arbeid (bv. duaal leren, RTC's of onderwijs- en sectorconvenanten) struikelen vaak over de verschillende interne werkingslogica en regelgeving van de beleidsdomeinen en uiteenlopende prioriteiten, belangen of opvattingen. Vruchtbare particuliere samenwerkingen tonen de meerwaarde aan van afstemming en gezamenlijkheid.

e. Het kwaliteitstoezicht versterken

Dat brengt ons bij een vijfde belangrijke actor en bij onze eigen rol, namelijk die van toezichthouder. In de overtuiging dat gedegen kwaliteitstoezicht het sluitstuk vormt van onderwijskwaliteit, zien we ook hier belangrijke noden en groeikansen. We formuleren dan ook volgende aanbevelingen over onze eigen werking.

Geef de onderwijsinspectie voldoende ruimte en mandaat om het eigenaarschap en de regie met betrekking tot het controleren, monitoren en opvolgen van de staat van ons onderwijs op te nemen, binnen de contouren van duidelijke verwachtingen en heldere opdrachten.

De decretale opdrachten van de onderwijsinspectie lopen sterk uiteen, en zijn doorheen de jaren steeds toegenomen. Niet elk van deze opdrachten draagt in voldoende mate bij tot kwaliteitsvol onderwijs, terwijl het voor andere cruciale aspecten aan formeel kwaliteitstoezicht ontbreekt (bv. de rol van besturen). Een kerntakendebat dringt zich op. Het is belangrijk dat de onderwijsinspectie haar rol in de luwte van gepolitiseerde onderwijsdebatten kan opnemen en in alle onafhankelijkheid het mandaat krijgt om de regie met betrekking tot de 'staat van het onderwijs' in handen te nemen. In samenspraak met andere actoren kan ze vanuit haar rol gerichter noden identificeren en mee richting geven aan de invulling van een agenda voor beleidsonderzoek, nascholing en ondersteuning en begeleiding. Een objectieve, onafhankelijke positie biedt maximale garanties voor correcte en onderbouwde inzichten ter ondersteuning van adequate beleidsmaatregelen.

Verbreed en focus de rol van de onderwijsinspectie en zorg ervoor dat het extern kwaliteitstoezicht beter de vinger aan de pols kan houden m.b.t. de kwaliteit van ons onderwijs door haar kwantitatief en kwalitatief te versterken.

Eerder in dit hoofdstuk benadrukten we dat de meerwaarde van autonomie die scholen genieten pas tot zijn recht kan komen onder bepaalde voorwaarden, zoals voldoende speelruimte, regel- en veranderingsluwte en sterke ondersteuning en begeleiding. Daarnaast krijgt het kwaliteitstoezicht een belangrijker gewicht, zoals ook de Commissie van Wijzen in haar rapport benoemt: 'We hebben dan ook meermaals gewezen op de noodzaak van een sterke inspectie, die toezicht uitoefent op de wijze waarop scholen hun autonomie invullen en uitvoering geven aan de voorstellen en aanbevelingen'⁴⁷. In casu wordt verwezen naar een rolverbreiding m.b.t. het gevoerde personeels- en HR-beleid in scholen. Zelf voegden we daar al een rol ten aanzien van schoolbesturen aan toe, en verruimden we de opdrachten tot een regierol met betrekking tot verschillende initiatieven in het kader van externe kwaliteitszorg. Tegelijk is het cruciaal dat de onderwijsinspectie voldoende de vinger aan de pols kan houden en dat haar opdrachten voldoende gefocust zijn. Het accent moet daarom liggen op opdrachten die er toe doen voor de kwaliteit van ons onderwijs. Dat impliceert dat ze met een voldoende frequentie op scholen kan komen en daarbij meer afdwingbaar kan ingrijpen op de nodige resultaten en opvolging van aanbevelingen. Ondanks recente inspanningen om de eigen werking in die richting bij te sturen, blijkt het niet evident om een voldoende frequentie te garanderen met de huidige personeelsbezetting. Zowel op kwantitatief vlak als kwalitatief is er nood aan voldoende slagkracht om de beoogde impact waar te maken. Alleen zo kan ze een grotere afdwingbaarheid ten aanzien van scholen om aanbevelingen van de onderwijsinspectie resultaatgericht op te volgen waarborgen.

Waarborg dat de onderwijsinspectie een sterkere impuls kan geven voor pijnpunten in de kwaliteit van ons onderwijs door een erkenningsvoorwaarde te maken van het voeren van een kwaliteitsbeleid.

Tijdens doorlichtingen gaat er veel aandacht naar de kwaliteitsontwikkeling van scholen, centra, academies en internaten. Dat begrip verwijst naar de mate waarin scholen hun eigen kwaliteit ontwikkelen en neemt ook binnen het OK een belangrijke plaats in. Door die kwaliteitsontwikkeling in kaart te brengen aan de hand van verschillende ontwikkelingschalen, krijgt de onderwijsinspectie een scherp zicht op het beleidsvoerend vermogen van scholen. De ervaring van inspecteurs is vaak dat die kwaliteitsontwikkeling raakt aan het hart van onderwijskwaliteit. Ook op andere domeinen

⁴⁷ Zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/rapport-commissie-van-wijzen.pdf>, blz. 159.

4 EEN BLIK OP DE TOEKOMST

HEFBOMEN VOOR MEER ONDERWIJSKwaliteit

worden cruciale uitdagingen geïdentificeerd: het evaluatiebeleid blijft een knelpunt voor ons onderwijs, zoals te lezen valt in het eerste deel van deze en voorgaande Onderwijspiegels. Stuk voor stuk zijn deze pijnpunten geen erkenningsvoorwaarden. Door het voeren van een kwaliteitsbeleid aan de erkenningsvoorwaarden voor scholen en academies toe te voegen (zoals dat op vandaag al het geval is voor de CLB en de leersteuncentra), krijgt de onderwijsinspectie de ruimte om – al naargelang de noden en pijnpunten die zich stellen – een veel rechtstreekse impuls en meer afdwingbare impact te hebben op de onderwijskwaliteit. Het zou de effecten van de doorlichtingen vergroten en stelt de onderwijsinspectie in staat om sterker de vinger te leggen op de kern van een kwaliteitsvolle schoolwerking: de mate waarin de school binnen de vrijheid en autonomie die ze geniet, in staat is een kwaliteitsbeleid te voeren en daarmee haar eigen kwaliteit te versterken.

Bied de onderwijsinspectie de nodige autonomie om zichzelf functioneel te organiseren naar noden binnen het onderwijsveld en binnen haar eigen werking.

Naast inhoudelijke speelruimte en autonomie met betrekking tot de uitvoering van haar decretaal bepaalde kernopdrachten, heeft de onderwijsinspectie ook nood aan ruimte om zich hiervoor op een geëigende manier te organiseren. De rechtspositie van inspectieleden zoals omschreven in deel III van het kwaliteitsdecreet⁴⁸ biedt terecht uitvoerig aandacht aan kwaliteitsvoorwaarden en deontologische randvoorwaarden (zoals plichten en onverenigbaarheden), maar beperkt tegelijk de interne organisatie. Net zoals de rechtspositieregeling voor andere onderwijsprofessionals, vraagt deze regelgeving een actualisering in functie van de hedendaagse noden. De nodige flexibiliteit om daarbij functioneel en dynamisch te kunnen inspelen op interne en externe noden is daarbij een belangrijk uitgangspunt.

⁴⁸ Zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14129#273992>

4

TERUG NAAR 'VOOR WIE' EN 'VOOR WAT': DE ONTWIKKELING VAN DE LERENDE CENTRAAL

Nadat we in de voorgaande delen van dit slothoofdstuk stil stonden bij een aantal belangrijke sleutels om het debat over onderwijskwaliteit anders te benaderen en de concretisering in aanbevelingen die vertrokken vanuit het versterken van relevante stakeholders, staan we in dit laatste deel stil bij de ontwikkeling van de lerende. Daar ligt immers het antwoord op de vraag naar het 'voor wie' en het 'voor wat' van de inzet op meer onderwijskwaliteit: onze kinderen, jongeren en cursisten, en hun toekomst. Niet toevallig staat de lerende centraal in het OK. Evenmin toevallig ligt daar heel vaak de motivatie van onderwijsprofessionals om zich blijvend in te zetten en te engageren voor die kwaliteit.

Toch blijft de stem en het perspectief van de lerende meestal opvallend afwezig in de debatten over ons onderwijs. Dat is op zijn minst gezegd opmerkelijk. De onderwijsinspectie houdt voeling met het perspectief van lerenden door met hen gesprekken te voeren tijdens doorlichtingen en via gerichte bevestigingen. Daarnaast werken we geregeld samen met partners die het leerlingenperspectief vertegenwoordigen. Zo nodigden we bij de aanvang van het nieuwe kalenderjaar 2024 de Vlaamse Scholierenkoepel uit naar aanleiding van 'De Scholierenstem', een grootschalig onderzoek waarbij maar liefst 20.130 scholieren bevestigd werden en dat de basis vormde voor een memorandum⁴⁹. In dat onderzoek komt naast veel andere thema's, onder andere de vraag aan bod welke thema's de scholieren prioritair zouden aanpakken op school. Die top 5 luidt als volgt:

1. Mentaal welzijn van scholieren 48%
2. De manier van lesgeven 30%
3. Racisme in het onderwijs 28%
4. Scholieren in kansarmoede 26%
5. Wat we leren op school 24%

Ook in deze open brief aan de toekomstige Vlaamse Regering staan we daar – niet toevallig – grondig bij stil, omdat deze insteek een heel ander licht werpt op de prioriteiten voor ons onderwijs. Deze geluiden zijn herkenbaar voor onderwijsinspecteurs, en sluiten aan bij hun ervaringen in het onderwijsveld. Bovendien appelleren ze ons om het ambassadeurschap voor onze lerenden ter harte te nemen en ook in onze eigen werking de lerende centraal te blijven plaatsen.

Uit de onderliggende cijfers blijkt onder meer dat 14% van de jongeren zich niet veilig voelt op school, 30% geeft aan zich niet goed in hun vel te voelen op school en maar liefst 47% voelt zich gedemotiveerd. 56% van de jongeren ervaart bovendien (heel) veel stress, met evaluatiemomenten als voornaamste oorzaak. Die boodschap zou alle alarmbellen moeten doen rinkelen: het toont dat er veel meer aan de hand is dan slechte cijfers voor wiskunde of Nederlands op internationale toetsen. Onderliggend voelen jongeren zich vaak niet goed op school. Het idee dat aandacht voor welbevinden zou afleiden van datgene waarover het in onderwijs gaat, wordt hiermee doorprikt. Integendeel: als jongeren zich niet goed voelen op school en gedemotiveerd zijn, zal een overgroot deel van de inspanningen om de kwaliteit van het onderwijs te versterken tevergeefs zijn. Kwaliteitsvol onderwijs is onderwijs dat aandacht heeft voor mentaal welzijn, welbevinden en de motivatie van leerlingen, in de wetenschap dat dit de meest cruciale mogelijkheidsvoorwaarden zijn om tot leren te komen.

Het grote gewicht dat jongeren geven aan de manier van lesgeven en wat ze leren op school, onderschrijft aanbevelingen die we eerder meegaven: het belang om in te zetten op voldoende kwaliteitsvolle leraren en aandacht voor heldere en duidelijke doelenkaders op maat van de 21ste eeuw. Jongeren zijn duidelijk ook begaan met de kwaliteit van het onderwijs dat hen geboden wordt.

Daarnaast valt de aandacht voor racisme en kansarmoede op. Dat 18% van de leerlingen zelf al racisme heeft ervaren op school, 6% heeft nagelaten om zich voor een studierichting in te schrijven omwille van de kostprijs en 7% al van school moest veranderen omwille van de kostprijs van het openbaar vervoer, toont dat kansengelijkheid nog verre van een realiteit is in ons onderwijs. Dat jongeren hier zo veel belang aan hechten, pleit voor hun engagement voor rechtvaardigheid en hun betrokkenheid op medeleerlingen met minder kansen. Ze benadrukken daarmee dat kwaliteitsvol onderwijs een recht moet zijn voor elk kind.

Een andere pijnlijke vaststelling is dat 43% van de jongeren aangeeft dat onderwijs hen niet voorbereidt op het volwassen leven, terwijl 87% van hen dat belangrijk vindt. Daar kunnen en moeten we belangrijke lessen uit trekken. Het recht op kwaliteitsvol onderwijs versterken doen we niet alleen door te garanderen dat elk kind toegang krijgt tot de school en een aanbod op maat te creëren, maar ook door dit recht betekenisvol te maken vanuit wat belangrijk is voor de betrok-

⁴⁹ Zie <https://www.scholierenkoepel.be/kennisbank/descholierenstem>

4 EEN BLIK OP DE TOEKOMST

TERUG NAAR 'VOOR WIE' EN 'VOOR WAT': DE ONTWIKKELING VAN DE LERENDE CENTRAAL

kenen. De inzet op sterke leerresultaten impliceert vooreerst dat we inspelen op datgene wat het leren in de weg staat: een gebrek aan motivatie, een verminderd welbevinden en ongelijke kansen. Als we verder werk willen maken van onderwijskwaliteit, zullen we door de valse tegenstelling tussen een 'zachte' en een 'harde' benadering heen moeten kijken en de stem van deze jongeren ter harte moeten nemen door verder te bouwen aan een meer inclusief onderwijssysteem. Dat brengt ons tot de laatste aanbeveling.

Luister naar de stem van jongeren en bied doortastende antwoorden op hun noden, in de wetenschap dat de waarde van ons onderwijs in de eerste plaats wordt afgemeten aan de mate waarin het betekenisvol is voor diegenen waarvoor we het organiseren.

Tegen de achtergrond van deze aanbevelingen, kijken we er alvast naar uit om samen met de toekomstige Vlaamse Regering, de minister van Onderwijs en Vorming en het Vlaamse onderwijsveld handen en voeten te geven aan de belangrijke uitdagingen waar ons onderwijs voor staat, in de wetenschap dat we alleen met vereende krachten de noodzakelijke stappen vooruit kunnen zetten.

Notities

A series of horizontal dotted lines for taking notes.

