



**Vlaamse
overheid**

ONDERWIJSSPIEGEL

JAARLIJKS RAPPORT

VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

2025

**ONDERWIJS
INSPECTIE**

OOG VOOR KWALITEIT

COLOFON

Samenstelling

Onderwijsinspectie

Verantwoordelijke uitgever

Katrien Bonneux, 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
Getty Images

ONDERWIJSSPIEGEL

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

2025

1	Voorwoord	6
2	Samenvatting	8
3	Inspectie 2.0: doorlichten in dialoog	12
	3.1 Het referentiekader voor onderwijskwaliteit	12
	3.2 Principes Inspectie 2.0	15
	3.3 Inspectie 2.0 op maat	18
4	Onderwijsspiegel 2025 met nieuwe accenten binnen een vertrouwde aanpak, een woordje uitleg	21
5	Kernopdrachten onderwijsinspectie: globale resultaten	25
6	Wat leren we uit de doorlichtingen in het basisonderwijs?	35
	6.1 In welke mate ontwikkelen basisscholen hun kwaliteit?	36
	6.2 In welke mate bieden basisscholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?	39
	6.3 Kwaliteitsprofiel	45
7	Wat leren we uit de doorlichtingen in het secundair onderwijs?	47
	7.1 In welke mate ontwikkelen secundaire scholen hun kwaliteit?	48
	7.2 In welke mate bieden secundaire scholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?	49
	7.3 Kwaliteitsprofiel	58
	Doorlichten in het basis- en secundair onderwijs: onze conclusie	59
8	Wat leren we uit de doorlichtingen van de CLB's (2018-2024)?	63
	8.1 Inleiding	64
	8.2 In welke mate ontwikkelen de CLB's hun kwaliteit?	66
	8.3 In welke mate bieden de CLB's kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding?	69
	8.4 Doorlichten in de CLB's: onze conclusies en reflecties	74

9	Wat leren we uit de erkenningsonderzoeken in de leersteuncentra?	77
9.1	Inleiding	78
9.2	Resultaten	79
9.3	Tot slot	81
10	Wat leren we uit de behandeling van de aanvragen permanent onderwijs aan huis (POAH)?	83
10.1	Inleiding	84
10.2	Resultaten	84
10.3	Tot slot	90
11	Wat leren we uit de meldingen die we ontvangen over leerlingenbegeleiding?	93
11.1	Leerlingenbegeleiding: iets te melden?	94
11.2	Overzicht en bespreking	94
12	Wat leren we uit de controles huisonderwijs?	97
12.1	Inleiding	97
12.2	Resultaten	98
12.3	Tot slot	99
	Leerlingenbegeleiding in een breder perspectief: geluiden uit de externe focusgroep	101
13	Richtingwijzers en aanbevelingen	104
	Bijlage: samenstelling focusgroepen	115
	Bijlage: resultaten van zes jaar CLB-doorlichtingen in een notendop	116

1 | Voorwoord

Beste lezer

Voor jou ligt de Onderwijsspiegel 2025, ons verslag over het schooljaar 2023-2024. Een jaar waarin er veel gebeurde: een schooljaar vol doorlichtingen, bezoeken en onderzoeken, mijn aantreden als nieuwe inspecteur-generaal, een nieuwe Vlaamse Regering en dus ook een nieuw regeerakkoord en een ambitieuze beleidsnota voor onderwijs. De onderwijsinspectie was verheugd om daarin enkele voorstellen te lezen die ook in ons jaarverslag van vorig schooljaar aan bod kwamen, waar we in een open brief onze bezorgdheden en aanbevelingen meegaven voor de nieuwe beleidsploeg. Zoals de ambitie om de onderwijsinspectie te versterken en opnieuw te focussen op onze kernopdracht: het doorlichten van onderwijsinstellingen. Dit vraagt niet alleen voldoende personeel voor de onderwijsinspectie maar ook een efficiënte inzet van tijd en middelen. Door in de toekomst enkele adviseringsopdrachten af te bouwen zou er ruimte kunnen vrijkomen om daar te zijn waar we het meest nodig zijn: op de scholen en in de klassen.

Het regeerakkoord benadrukt ook het belang van gedifferentieerd doorlichten op basis van data. Dit sluit perfect aan bij onze eigen ambitie die we al een tijdje aan het uittekenen zijn met Inspectie 2.0 op maat en die we de komende jaren verder zullen optimaliseren. De Vlaamse toetsen vormen een belangrijke nieuwe informatiebron voor onze werking. Ze kunnen onze beeldvorming van een school versterken en ondersteunen het doorlichten op maat. We krijgen zo geleidelijk aan een scherper zicht op de leerresultaten en zullen deze ook hoe langer hoe meer gebruiken bij zowel de selectie en opvolging van scholen als bij de inhoudelijke focusbepaling. Maar ook in Inspectie 2.0 op maat blijft het referentiekader voor onderwijskwaliteit - het OK - onze leidraad en de basis voor ons toezicht. Dit betekent dat niet alleen leerprestaties een beeld geven van de school, maar een breed scala aan input-, context, prestatie- en outputindicatoren die samenhangen met het OK. We brengen dus ook data in rekening zoals cijfers over directiewissels, de

doorstroom naar het vervolgonderwijs, problematische afwezigheden ... Net zoals andere data: zo zijn bevestigingen van ouders en leerlingen of vorige doorlichtingsverslagen relevante bronnen om onze doorlichtingspraktijk te voeden. Door kwantitatieve en kwalitatieve data te combineren krijgen we immers een breed zicht op de werking van de onderwijsinstellingen in hun specifieke context.

Daarmee is het moment gekomen voor een blik op ons werk van afgelopen schooljaar, waarover we in dit jaarverslag rapporteren. De Onderwijsspiegel is echter meer dan een jaarverslag over de werking van de onderwijsinspectie: het houdt de vinger aan de pols en geeft een beeld van de staat van het Vlaams onderwijs. Het wil op die manier bijdragen aan de onderwijskwaliteit, door zowel de beleidsmakers als het onderwijsveld te informeren en te inspireren.

We vernieuwden voor deze editie dan ook enigszins het concept van de Onderwijsspiegel. We werken niet langer met de vier vertrouwde hoofdstukken, maar kozen ervoor om een doorlopend, samenhangend verhaal te brengen over onze vaststellingen tijdens schooljaar 2023-2024. We starten nog steeds met een overzicht van cijfers: over doorlichtingen en doorlichtingsadviezen en over onze andere opdrachten. Maar nadien werken we - net zoals tijdens onze doorlichtingen - met een inhoudelijke focus: we focussen op het onderwijs op de klasvloer en op de leerlingenbegeleiding.



De keuze voor een duidelijke focus zorgt ervoor dat we met meer diepgang en samenhang kunnen rapporteren, maar maakt tegelijk dat niet alle aspecten van het OK, niet alle leergebieden en vakken en niet alle onderwijsniveaus (even uitgebreid) aan bod komen in de Onderwijsspiegel 2025.

Waarom deze focus? De slechte resultaten op de verschillende internationale peilingen, motiveren zonder meer de focus op het kleuteronderwijs, Nederlands, wiskunde en wetenschappen. Ook het belang van een sterke leerlingenbegeleiding is moeilijk te onderschatten in tijden waarin problematische afwezigheden in het secundair onderwijs jaar na jaar toenemen, net zoals het aantal leerlingen die ongekwalificeerd uitstromen of het aantal leerlingen met (gemotiveerde) verslagen. Een tijd waarin steeds meer leerlingen in het buitengewoon onderwijs ingeschreven worden en slechts weinig leerlingen de stap zetten van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs. We zien bovendien dat steeds meer leerlingen huisonderwijs volgen en de motivatie daarbij vaak is dat er zich ontwikkelings- en leerstoornissen, pestproblematieken of conflicten op school, schoolmoeheid of -stress voordoen. Het aantal aanvragen tijdelijk onderwijs aan huis (TOAH) steeg in de voorbije vijf schooljaren eveneens. En tijdens de behandeling van de aanvragen permanent onderwijs aan huis (POAH) stuiten we op vragen over de invulling van het leerrecht van een kwetsbare groep leerlingen en over de kwaliteit van het hen aangeboden onderwijs. Bovendien is leerlingenbegeleiding een complex proces waar heel wat partners goed moeten samenwerken (school, ouders, leerling, CLB, PBD, leersteuncentrum ...). We beperken ons verhaal dan ook niet enkel tot de begeleiding van leerlingen in de basis- of secundaire scholen, maar je vindt ook bijdragen over de erkenningsonderzoeken in de leersteuncentra, over de volledige doorlichtingscyclus van de CLB's (2018-2024) over de POAH-aanvragen die we behandelden, over de controles huisonderwijs en over de meldingen die de onderwijsinspectie afgelopen jaar ontving met betrekking tot leerlingenbegeleiding.

We rapporteren over onze vaststellingen (wat gaat goed, wat minder goed?) en vervolgen met aanbevelingen voor alle actoren. Onze aanbevelingen hangen we op aan vier richtingwijzers: (1) hoge verwachtingen, (2) een doelgerichte aanpak met oog voor effecten, (3) professionalisering en lerende cultuur en (4) samenwerking met partners, ouders en leerlingen. Dit zijn voor ons immers de prioriteiten waar we met z'n allen de schouders onder zullen moeten



zetten om een kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer en sterke leerlingenbegeleiding te realiseren.

Zo maken we van de Onderwijsspiegel 2025 een rijk verhaal dat de onderwijsprofessional doet reflecteren, inspireert en motiveert. En omdat we beseffen dat we dit in onze Onderwijsspiegels niet altijd voldoende concreet doen voor de schoolteams, maakten we dit jaar ook twee aparte praktijkgerichte publicaties voor de onderwijsprofessional in het basis- en secundair onderwijs.

In de praktijkgerichte publicaties basis- en secundair onderwijs vind je een uitgebreide analyse van onze vaststellingen. Daar voegden we verhalen uit de praktijk en concrete handvaten aan toe. Daarbij moet het duidelijk zijn dat wat werkt steeds contextgebonden is: een evidence-informed aanpak moet afgestemd zijn op de context, input en visie van de school, moet geïntegreerd zijn in het bredere schoolbeleid en moet de expertise van het schoolteam benutten.

We hopen en rekenen op de ambities van scholen, centra en academies om wijze keuzes te maken uit de aanbevelingen die we formuleren en deze uit te rollen tot op de klasvloer vanuit een helder strategisch beleid. Niet alleen scholen, centra en academies maar alle actoren binnen het onderwijsveld, zoals de pedagogische begeleiding, de lerarenopleiding, praktijkgericht onderzoek, de overheid en niet te vergeten wijzelf moeten voldoende ambitie aan de dag leggen om de onderwijskwaliteit te versterken en daarbij de synergie te zoeken. Want alleen samen zal het lukken om onze ambities om te zetten in daden, knipperlichten in hefbomen.

Veel leesplezier!

Katrien Bonneux
Inspecteur-generaal

2 | Samenvatting

De doorlichtingen en onderzoeken van de onderwijsinspectie tijdens het schooljaar 2023-2024, geven ons heel wat informatie over de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs. De rapportage focust dit jaar op de kwaliteitsontwikkeling, de kwaliteit op de klasvloer (i.c. het kleuteronderwijs, Nederlands, wiskunde, wetenschappen en technologie) en de leerlingenbegeleiding in het gewoon basis- en secundair onderwijs. Hieronder vatten we de meest opvallende resultaten kort samen. Welke conclusies en lessen kunnen we hieruit trekken? En welke richting moeten we uit?

Adviezen

Van de in het schooljaar 2023-2024 doorgelichte instellingen kreeg er 54% (304 instellingen) een gunstig advies, 31% (176 instellingen) een gunstig advies met de verplichting om aan de tekorten te werken en 15% (81 instellingen) een ongunstig advies.

Sinds september 2023 doet de onderwijsinspectie tijdens de doorlichtingen ook een uitspraak over de leerlingenbegeleiding en de aanwending van de GOK-middelen. In het basisonderwijs hebben 206 van de 323 scholen (64%) werkpunten voor leerlingenbegeleiding. 49 van deze basisscholen kregen een negatieve beoordeling voor leerlingenbegeleiding. In het secundair onderwijs hebben 42 van de 87 scholen (48%) werkpunten voor leerlingenbegeleiding. Zes van deze secundaire scholen kregen een negatieve beoordeling voor leerlingenbegeleiding. De aanwending van de GOK-middelen was in 77 van de 323 doorgelichte scholen basisonderwijs (24%) onvoldoende transparant, doelgericht en doeltreffend. Hetzelfde was het geval in tien van de 87 doorgelichte scholen secundair onderwijs (11%). Heel wat scholen zoeken dus nog naar een kwaliteitsvolle vormgeving van de leerlingenbegeleiding en het gelijke onderwijskansenbeleid.

Hoe zit het met het kwaliteitsbeleid in de doorgelichte scholen?

In 63% van de basisscholen komt het onderwijskundig beleid niet tegemoet aan de verwachting en meer dan de helft van de basisscholen kan de eigen

kwaliteit nog beter bewaken. Het onderwijskundig beleid voldoet niet aan de verwachting in 67% van de secundaire scholen. In 54% van de secundaire scholen scoort de cyclische evaluatie van de kwaliteit niet volgens de verwachting.

Uit de doorlichtingen komen een aantal aandachtspunten naar boven. Het is cruciaal dat scholen het **onderwijs vormgeven vanuit een duidelijke schoolvisie**. Het schoolbeleid moet duidelijke prioriteiten stellen en deze planmatig uitrollen via doelgerichte maatregelen en afspraken die tot op de klasvloer reiken. Daarbij moet de focus liggen op leren en onderwijzen en het stimuleren van de ontwikkeling van leerlingen. Professionalisering moet doelgericht zijn, afgestemd op de prioriteiten van de school, met oog voor coaching op de klasvloer en **leren van elkaar**. Een **datageletterde aanpak** is cruciaal om het schoolbeleid te informeren en bij te sturen. Het is tot slot ook belangrijk om het schoolteam te betrekken bij de kwaliteitszorg, zodat het een gedeelde verantwoordelijkheid wordt.

En met de kwaliteit op de klasvloer?

Ook voor de onderwijskwaliteit op de klasvloer is er nog werk aan de winkel. In het basisonderwijs voldoet de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak niet in 32% van de onderzoeken en de evaluatiepraktijk niet in 28% van de onderzoeken. Voor het secundair onderwijs stellen we vast dat scholen hun aanbod vaak nog onvoldoende afstemmen op het gevalideerde doelenkader: 53% van de onderzoeken voldoet hiervoor niet aan de verwachting.

Voor de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie beantwoorden 34% van de onderzoeken in het secundair onderwijs niet aan de verwachting en voor de effectieve feedback is dat het geval voor 54% van de onderzoeken.

Heel wat basis- en secundaire scholen kunnen een **krachtigere leeromgeving** uitbouwen. Verbeterpunten zijn, zo blijkt uit de doorlichtingen, hoge verwachtingen stellen voor alle leerlingen, een activerende, samenhangende en taalontwikkende aanpak gebruiken, inzetten op de metacognitieve vaardigheden, de leerdoelen verduidelijken aan de leerlingen, differentiatie en remediëring effectiever vorm te geven, de diversiteit van de leerlingengroep aangrijpen om leerlingen van elkaar te laten leren en feedback ook richten op het proces en de zelfregulatie.

De **observatie en evaluatie** van kleuters en leerlingen kan versterkt worden door de minimumdoelen nog meer als richtsnoer te nemen (voor het aanbod en) de evaluatie, door afspraken te maken over een doelgerichte kleuterobservatie en een brede en betrouwbare leerlingenevaluatie over de klassen heen, door leerlingen meer bij de evaluatie te betrekken en tot slot door de evaluatie sterker in te zetten om de didactische aanpak in de klas bij te sturen vanuit een grondige foutenanalyse.

Daarnaast komen er uit de doorlichtingen ook een aantal specifieke aandachtspunten voor het kleuteronderwijs, Nederlands, wiskunde en wetenschappen en technologie naar voren.

Kleuterteams kunnen meer inzetten op een doelgericht aanbod over de klassen heen met voldoende **taal- en wiskunde-impulsen**, afgestemd op de ontwikkeling van de kleuters. Dit bevordert spelenderwijs leren.

Voor **Nederlands** moeten in het basis- en secundair onderwijs zowel spreken, luisteren, schrijven als lezen voldoende aandacht krijgen met het oog op het versterken van het communicatieve handelen van leerlingen. Leraren kunnen **kenniscomponenten, lees-, luister-, spreek-, schrijfvaardigheden en -strategieën** nog meer doelgericht en samenhangend aanbieden. Werken met authentieke contexten draagt ertoe bij om dit te realiseren. Het **taalbeleid** van scholen kan sterker vorm krijgen door duidelijke strategische keuzes te maken afgestemd op de context van de school en door doelgerichte maatregelen te laten landen op de

klasvloer. Een nauwe afstemming met het beleid op de leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen is zowel in functie van preventie (preteaching, verwoorden van denkprocessen, rijke taal ...) als remediëring aangewezen. Scholen secundair onderwijs kunnen nog doelgerichter inzetten op het realiseren van de eindtermen **basisgeletterdheid**, en dit zowel voor Nederlands als voor wiskunde.

Voor wiskunde kan algemeen meer aandacht besteed worden aan **wiskundetaal**, het verankeren van wiskundige concepten en het verwoorden van denkprocessen, en aan het doelgericht automatiseren van procedures. Leraren moeten meer inzetten op het wiskundig redeneren en de ontwikkeling van de **probleemoplossende vaardigheden** van leerlingen, binnen authentieke contexten.

Binnen het **wetenschaps- en technologie-onderwijs** verdienen het onderzoekend en ontwerpnd leren en de **STEM-doelen meer aandacht**, en dat vanuit een multidisciplinaire aanpak. Competentie-versterkend technologieonderwijs is gericht op het oplossen van problemen in betekenisvolle en realistische contexten en niet louter op kennisreproductie of op uitvoering. Leraren kunnen bij het wetenschapsonderwijs nog bewuster werkelijkheidsnabije leermiddelen naast abstracte voorstellingswijzen gebruiken. De beschikbare infrastructuur en leermiddelen zijn niet altijd aangepast en worden ook niet steeds optimaal ingezet.

Dit alles wijst ons op het belang van een **evidence informed (vak)didactische aanpak** in de klas, die gericht is op de doelen. Een doordachte evidence informed aanpak vereist dat scholen (1) gebruikmaken van wetenschappelijke evidentie, (2) de specifieke expertise van het schoolteam inzetten en (3) die evidentie en expertise zinvol weten te verbinden met de specifieke context, input en het pedagogisch project van de school.

Wat zeggen de doorlichtingen en onze andere onderzoeken over de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding?

76% van de basisscholen geven de leerlingenbegeleiding nog niet voldoende kwalitatief vorm volgens het zorgcontinuüm (BP1). Het onderwijs en de begeleiding op maat (vanaf de fase van de verhoogde zorg) voldoet niet aan de verwachting in 57% van de onderzoeken (O2). Voor het secundair onderwijs zijn er eveneens nog belangrijke

verbeterpunten voor de leerlingenbegeleiding: 42% van de scholen scoort niet volgens verwachting wat de begeleiding van leerlingen volgens het zorgcontinuüm betreft (BP1).

Scholen kunnen de leerlingenbegeleiding gerichter vormgeven op basis van een goede beeldvorming en concreet geformuleerde onderwijsbehoeften en doelen. De effecten van preventieve acties, maatregelen en redelijke aanpassingen moeten beter worden opgevolgd op school-, klas- en leerlingniveau. Scholen kunnen meer inzetten op een preventieve aanpak en een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen, zodat meer ingrijpende maatregelen enkel worden ingezet waar nodig. Heldere en concrete streefdoelen, indicatoren en een tijdspad voor het GOK-beleid van scholen kunnen helpen bij het uitbouwen van een krachtige leeromgeving. Een doelgerichte, passende en planmatige verhoogde zorg die leerlingen ondersteunt om de doelen van het gemeenschappelijk curriculum te bereiken, vormt hier het verlengstuk van en voorkomt samen met een sterk uitgebouwde brede basiszorg dat leerlingen te snel worden doorverwezen naar uitbreiding van zorg of externe hulp.

De onderwijsinspectie rapporteert in deze Onderwijsspiegel ook over de doorlichtingscyclus 2018-2024 in de CLB's en over de erkenningsonderzoeken van de leersteuncentra. CLB's en leersteuncentra spelen immers een cruciale rol in de begeleiding van leerlingen.

Wat de kwaliteitsontwikkeling betreft, is het betrouwbaar en cyclisch evalueren van de kwaliteit ook een werkpunt in de **CLB's**: de helft van de centra komt niet tegemoet aan de verwachting voor de cyclische evaluatie van de kwaliteit, 86% komt niet tegemoet aan die voor de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit.

Aandacht hebben voor resultaten en effecten van hun dienstverlening is cruciaal voor de centra om hun impact te begrijpen en te verbeteren. Centra moeten evalueren of ze de brede basiszorg en verhoogde zorg op scholen versterken. Of de begeleiding de minst ingrijpende en meest passende is, of er ongewenste effecten zijn en of er voldoende systematisch oog is voor risico- en beschermende factoren zijn daarbij belangrijke vragen.

Wat de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding betreft zien we vooral werkpunten inzake de handelingsgerichte diagnostiek (78% komt hiervoor niet tegemoet aan de verwachting), beeldvorming (81% komt hiervoor niet tegemoet aan de verwachting) en signaalfunctie (88% van komt hiervoor niet tegemoet aan de verwachting).

Zo slagen CLB-teams er onvoldoende in om doelgerichte handelingsgerichte diagnostische trajecten te lopen waarin ze (1) voldoende aandacht hebben voor de wisselwerking tussen leerlingen en hun context, (2) voldoende hypothesen formuleren en (3) leerlingen een stem geven bij het bepalen van wat voor hen belangrijk is. De druk van scholen om te komen tot een snelle oplossing, speelt hier mogelijk een rol. Ook de kwaliteit van het multidisciplinair werken, draagt bij tot de kwaliteit van de handelingsgerichte diagnostische trajecten. De multidisciplinaire teams slagen er echter onvoldoende in om een brede kijk op de leerlingen te bewaken, de wisselwerking tussen de leerlingen en hun context in beeld te brengen en zo te komen tot specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften voor de leerlingen en ondersteuningsbehoeften voor de leraren en de ouders. Met als risico dat scholen hun taken in de brede basiszorg en verhoogde zorg onvoldoende opnemen, en de leerondersteuners vooral op leerlingniveau werken en minder op klas- en schoolniveau. Hierdoor komen teams niet steeds tot de minst ingrijpende vorm van begeleiding en blijft de vraag naar een GC/IAC-verslag hoog.

Voor de beeldvorming, staan de meeste centra aan het begin van een ontwikkeltraject. Ze benutten nog weinig diverse bronnen. CLB-teams baseren zich te weinig op een analyse en integratie van de beschikbare data om consequent en doelgericht aan de scholen van hun werkingsgebied hun noden te signaleren. Ook ontbreken er vaak interne richtlijnen of afspraken over hoe CLB-medewerkers de signaalfunctie moeten uitvoeren. De medewerkers missen ook ondersteuning op maat om die opdracht effectief te realiseren. Hierdoor komt het gesprek met de school over wat de noden van leerlingen zijn, hoe leraren de onderwijsleerpraktijk en de leeromgeving beter kunnen afstemmen op de noden van de leerlingen en waar hiaten in de leerlingenbegeleiding gedetecteerd werden, amper van de grond. Dat is nochtans een goede basis om, in samenwerking met andere partners, de leerlingenbegeleiding op school proactief te versterken.

Alle 43 erkenningsonderzoeken in de **leersteuncentra** eindigden met een positief advies. De resultaten maken echter duidelijk dat er ook nog belangrijke werkpunten zijn. Zo zijn een beleid op leersteun en het beschikken over doelgerichte maatregelen en afspraken over de leersteunwerking, professionalisering en personeelsbeleid nog in volle ontwikkeling.

Leerondersteuners pakken de leerlinggerichte leersteuntrajecten weliswaar gestructureerd aan en doorlopen de verschillende fasen (beeldvorming, bepalen doelen, vormgeving, evaluatie en bijsturing). De trajecten voor leraar- en schoolteamgerichte leersteun kunnen echter nog functioneler en efficiënter worden vormgegeven vanuit duidelijke doelen en met oog voor de resultaten en effecten. Een sterkere inzet op de coachende rol en vaardigheden van de leerondersteuners kan bovendien de **handelingsbekwaamheid van leraren versterken**. Leerondersteuners botsen bij deze opdracht soms op verwachtingen in het veld, waarbij leersteun gezien wordt als iets dat losstaat van het lesgebeuren.

Tot slot valt ook op dat de leersteun niet altijd wordt aangeboden vanaf de uitbreiding van zorg. De leersteuncentra wijzen op de soms nog basale invulling van de brede basiszorg en verhoogde zorg in scholen.

Ook uit de behandelingen van de aanvragen permanent onderwijs aan huis (POAH), de meldingen van ouders over leerlingenbegeleiding en uit de controles huisonderwijs komen signalen en zorgen naar voren over de mate waarin scholen een passend onderwijsaanbod en leerlingenbegeleiding bieden, enkel kiezen voor meer ingrijpende maatregelen waar nodig en oplossingsgericht de dialoog aangaan met ouders en leerlingen.

Samen in de juiste richting

De conclusie over de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs is ook voor 2023-2024 genuanceerd. Er zijn kwaliteitsverschillen tussen instellingen, tussen onderwijsniveaus, tussen kwaliteitsaspecten uit het OK ...

Dat het onderwijskundig beleid beter kan in de onderwijsinstellingen is niet nieuw, net als het betrouwbaar en cyclisch evalueren van de eigen kwaliteit. Ook voor de aangehaalde leergebieden en sleutelcompetenties somden we hierboven een aantal aandachtspunten op. De onderzoeken inzake leerlingenbegeleiding tonen tot slot nogmaals het belang van een krachtige leeromgeving, van een sterk uitgebouwde brede basiszorg en van een complementair partnerschap tussen scholen, CLB, leersteuncentra, PBD en andere partners.

Maar welke richting moeten we nu samen uit om de kwaliteit(sontwikkeling) van ons onderwijs en de leerlingenbegeleiding te versterken? De onderwijsinspectie formuleert daartoe vier richtingwijzers: (1) hoge verwachtingen, (2) doelgerichte aanpak met oog voor effecten, (3) professionalisering en lerende cultuur en (4) samenwerking met partners, ouders en leerlingen.

Het is cruciaal om **hoge verwachtingen** te stellen voor alle leerlingen en een onderwijs op de klasvloer te ontwikkelen dat aansluit bij hun behoeften. Door een **krachtige leeromgeving en doelgerichte leerlingenbegeleiding**, waarvan we samen de effecten monitoren, zorgen we ervoor dat de brede basiszorg leerlingen optimaal ondersteunt, de verhoogde zorg enkel wordt ingezet voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en uitbreiding van zorg enkel als er nood is aan specifieke expertise. Het is belangrijk dat onderwijsprofessionals positief omgaan met diversiteit en proactief initiatieven nemen om maximale participatie aan het onderwijs te bevorderen. We moeten investeren in duurzame **professionalisering** en een lerende cultuur, waarbij leraren als competente professionals worden benaderd. Evidence-informed onderwijs dat wetenschappelijke inzichten benut, is nodig om de leeromgeving te versterken. Een doelgerichte **samenwerking** met alle partners, is aangewezen om de kwaliteit van het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding te verbeteren. Ouders en leerlingen kunnen nog meer betrokken worden bij de schoolpraktijk. Tot slot is het belangrijk om samen te werken met welzijnspartners om onderwijs en zorg elkaar te laten versterken.



3 | Inspectie 2.0: doorlichten in dialoog

3.1 Het referentiekader voor onderwijskwaliteit

Het referentiekader voor onderwijskwaliteit, kortweg het OK¹, bevat de consensus over wat kwaliteitsvol onderwijs minimaal inhoudt. Het OK kwam gezamenlijk tot stand in samenwerking met verschillende belanghebbenden in het onderwijsveld (leerlingen, ouders, leraren, directeurs, pedagogisch 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.

¹ Zie www.mijnschoolisok.be.

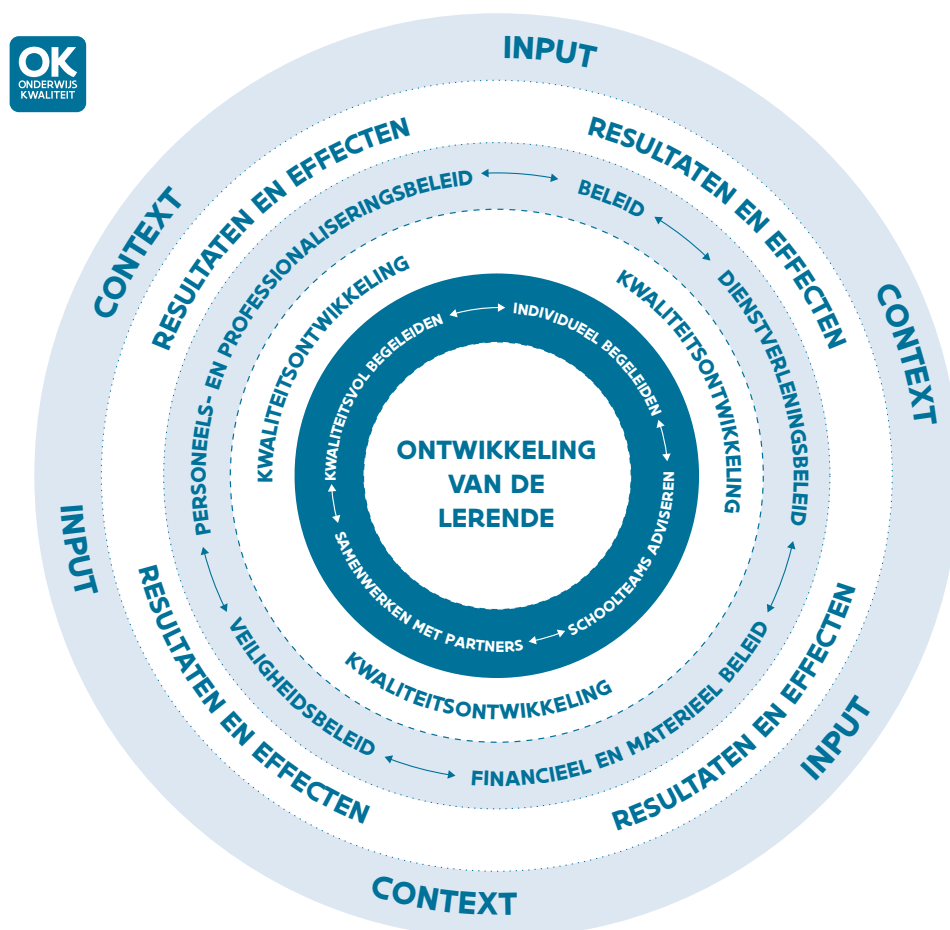
REFERENTIEKADER VOOR ONDERWIJSKwaliteit



Inspectie 2.0: doorlichten in dialoog

13

Ook het referentiekader voor CLB-kwaliteit² oftewel het RclbK is het resultaat van de inbreng van heel wat belanghebbenden onder wie leerlingen, ouders, leraren, directies, pedagogisch begeleiders van scholen en centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's), onderwijsinspecteurs, vertegenwoordigers van de welzijnssector, wetenschappers en de 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).

² Zie www.onderwijsinspectie.be/referentiekaders voor meer info over het referentiekader voor CLB-kwaliteit.

3.2 Principes Inspectie 2.0

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

De doorlichtingen gaan uit van zeven centrale principes.

- 1 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.
- 2 De onderwijsinspectie wil methodologisch onderbouwd doorlichten.** Het extern kwaliteits-toezicht is in grote mate gestandaardiseerd via ontwikkelingsschalen die zijn gebaseerd op het OK. Beoordelingen komen tot stand door een triangulatie van bronnen, zoals de DataWijzer³, documenten, observaties en gesprekken.
- 3 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.
- 4 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.
- 5 De onderwijsinspectie wil inhaken op de interne kwaliteitszorg van onderwijsinstellingen.** Iedere onderwijsinstelling is immers uniek en heeft haar eigen input- en contextkenmerken en haar eigen pedagogisch project. Onderwijsinstellingen hebben de autonomie om zelf te kiezen op welke wijze zij hun kwaliteit systematisch ontwikkelen en bewaken. Die eigen invulling van de interne kwaliteitszorg wordt door de onderwijsinspectie gerespecteerd en vormt het vertrekpunt van een doorlichting.
- 6 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.
- 7 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 na te gaan of de instellingen tegemoetkomen aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK.

³ De DataWijzer is een interactief instrument dat data, gerelateerd aan het referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK), in samenhang visualiseert. De DataWijzer biedt elke school een eigen dashboard dat zowel actuele en beschikbare data ontsluit als de eigen data positioneert ten opzichte van dynamische referentiegroepen. Meer informatie vind je via www.onderwijsinspectie.be/datawijzers.

De onderwijsinspectie ontwikkelde vanuit die zeven centrale principes een doorlichtingsdesign dat bestaat uit twee delen.



Figuur 3: Het inhoudelijk uitgangspunt van Inspectie 2.0: het doorlichtingsdesign.

We gaan tijdens de doorlichting ook na of de school, het centrum of de academie de regelgeving respecteert.

In één doorlichting komen niet alle kwaliteitsverwachtingen aan bod: de onderwijsinspectie maakt een selectie, die we het doorlichtingsscenario noemen.

Sinds september 2023 controleert de onderwijsinspectie de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) met aparte doorlichtingen. Die doorlichtingen BVH vinden niet in elke instelling plaats, maar in een selectie van instellingen op basis van een risicoanalyse.

De onderwijsinspectie gaat in scholen gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs tijdens een doorlichting steeds na of de school een kwaliteitsvol beleid op de leerlingenbegeleiding ontwikkelt, implementeert en evalueert.⁴ Daarnaast spreekt de onderwijsinspectie zich uit over het gelijke onderwijskansenbeleid. Gezien de verwevenheid van de leerlingenbegeleiding en het gelijke onderwijskansenbeleid kiest de onderwijsinspectie ervoor om in elke school de leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen (GOK) geïntegreerd te onderzoeken en te beoordelen in de uitspraak leerlingenbegeleiding. Elke school is vrij in de manier waarop ze de streefdoelen, de indicatoren en het tijdspad voor het gelijke onderwijskansenbeleid bepaalt. In scholen die GOK-middelen ontvangen, beoordeelt de onderwijsinspectie in de uitspraak gelijke onderwijskansenbeleid of de school de GOK-middelen transparant, doelgericht en doeltreffend inzet.

Voor de CLB's bestond het onderzoek in 2023-2024, net zoals het schooljaar voordien, uit een onderzoek van enkele werkingsprincipes, een onderzoek naar de handelingsgerichte diagnostiek en een onderzoek van het kernproces 'versterken van het schoolteam'. Ook het beleid inzake de dienstverlening en de kwaliteitszorg wordt steeds onderzocht.

4 De BVH-doorlichtingen vormen hier een uitzondering op.

De onderwijsinspectie gaat tijdens de verschillende fasen van de doorlichting in dialoog met het beleids-team, met de leraren, met andere leden van het schoolteam en natuurlijk ook de leerlingen. Tijdens gesprekken en andere doorlichtingsactiviteiten besteedt de onderwijsinspectie aandacht aan vier compo-nenten van de ontwikkelingsgerichte dialoog:

- 1 het waarnemen van het schoolgebeuren
- 2 het inleven in de context, de visie, het beleid, de kwaliteitszorg en de onderwijskwaliteit van de onderwijsinstelling
- 3 vaststellingen aanreiken en er samen met het schoolteam over reflecteren
- 4 het methodologisch onderbouwd beoordelen.



Figuur 4: Het cultureel uitgangspunt van Inspectie 2.0: de ontwikkelingsgerichte dialoog.

Om onderwijsinstellingen aan te moedigen om hun kwaliteit te (blijven) ontwikkelen, rapporteert de onder-wijsinspectie aan de hand van ontwikkelingsschalen. Deze schalen drukken uit in welke mate het ontwikkelingsniveau van de onderwijsinstelling tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachting uit het OK.

De ontwikkelingsschalen bestaan uit vier ontwikkelingsniveaus.

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.

Het ontwikkelingsniveau 'volgens de verwachting' betekent dat de instelling tegemoetkomt aan de kwaliteits-verwachting uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Het is het streefdoel voor elke instelling.

Bij het ontwikkelingsniveau 'overstijgt de verwachting' is er bovendien sprake van een voorbeeld van goede praktijk. Een voorbeeld van goede praktijk overstijgt het gangbare en heeft een positieve impact op de resultaten en effecten bij de lerenden. Een voorbeeld van goede praktijk is veelal sterk ingebed in de werking van de instelling of van een deelteam, is onderbouwd vanuit evaluaties, instellingsspecifieke noden en/of vernieuwde inzichten op het vlak van kwaliteit en kan andere instellingen of deelteams inspireren.

3.3 Inspectie 2.0 op maat

Vanaf het schooljaar 2023-2024 zetten we een stap verder in de uitrol van Inspectie 2.0 en lichten we nog meer door op maat van de school, het centrum of de academie. Met de vernieuwde aanpak beoogt de onderwijsinspectie vijf doelen, waar we ook met deze Onderwijsspiegel op inzetten:

- 1 We stellen **de ontwikkeling van de leerling of cursist centraal** en dragen bij aan optimale leerkansen voor alle lerenden.
- 2 We verhogen de frequentie van de contacten met de instellingen om zo **meer stimulansen en impulsen** te geven.
- 3 We verhogen de **efficiëntie en de effectiviteit van de onderwijsinspectie**.
- 4 We **versterken de samenwerking** tussen de instellingen, de pedagogische begeleidingsdiensten en de onderwijsinspectie.
- 5 We dragen bij tot het onderwijsbeleid door een **breed en actueel beeld** te bieden van de onderwijskwaliteit en de kwaliteitsontwikkeling in de instellingen.

We willen meer op maat van instellingen werken op basis van de gegevens uit de DataWijzer, vorige doorlichtingen en andere interacties met instellingen. Meer informatie vind je in [ons filmpje](#)⁵ over Inspectie 2.0 op maat.

Wat betekent dit in de praktijk?

Op vijf manieren willen we sterker differentiëren tussen instellingen. Dit doen we door

- ▶ de **inhoud** van de doorlichtingen te variëren.
- ▶ het **aantal inspecteurs** in een doorlichtingsteam af te stemmen op de instelling (op het aantal vestigingsplaatsen, inschrijvingen, leraren, onderwijsvormen ...).
- ▶ het **aantal dagen** van een doorlichting af te stemmen op de instelling.
- ▶ de **frequentie van de doorlichtingen** af te stemmen op de instelling.
- ▶ tussen twee doorlichtingen een of meer **tussentijdse bezoeken** te laten plaatsvinden. Deze bezoeken verschillen in inhoud en frequentie.

Tussentijdse bezoeken

Het schooljaar 2023-2024 markeerde de start van een nieuw type interactie met de onderwijsinstellingen: een ééndags tussentijds bezoek aan scholen en academies. Zulke bezoeken maken het mogelijk om vaker aanwezig te zijn in scholen, tussen de doorlichtingen in. Tussentijdse bezoeken zijn niet bedoeld om scholen te controleren, maar om hen te stimuleren in hun kwaliteitsontwikkeling en hen te laten reflecteren over het pad dat ze aflegden sinds de laatste doorlichting. Ook bieden de tussentijdse bezoeken de onderwijsinspectie de kans om haar beeldvorming van scholen te verfijnen.

Een tussentijds bezoek wordt uitgevoerd door één of twee inspecteurs. De school kan de pedagogische begeleidingsdienst of een andere partner uitnodigen om aan te sluiten bij het tussentijds bezoek.

⁵ <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/doorlichtingen/inspectie-20-op-maat>

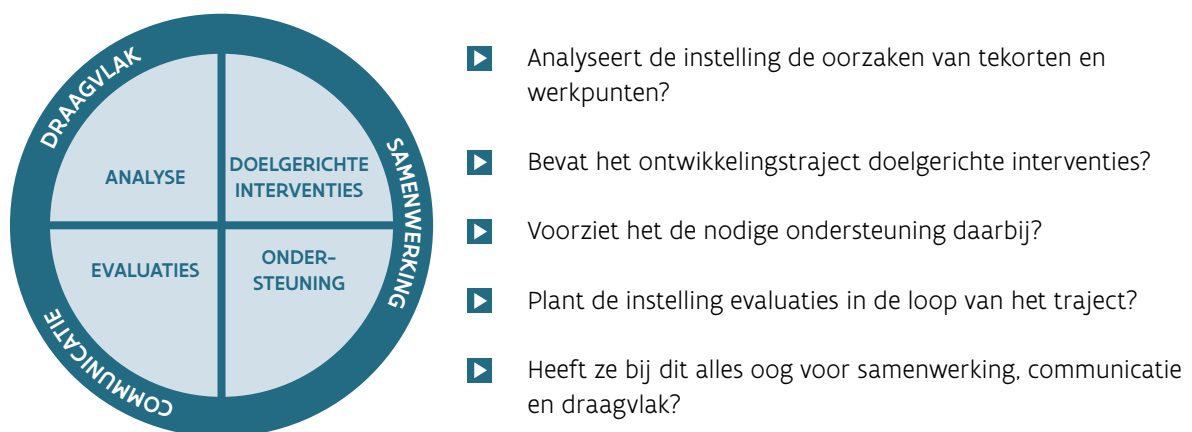
We organiseren in het schooljaar 2023-2024 twee soorten tussentijdse bezoeken:

1. Thematisch tussentijds bezoek

Tijdens een thematisch tussentijds bezoek gaat de onderwijsinspectie een open dialoog aan met de school over haar kwaliteitsontwikkeling aan de hand van een thema. Meestal koos de school dit thema zelf. In het secundair onderwijs vonden er in het schooljaar 2023-2024 ook een aantal tussentijdse bezoeken plaats binnen een thema dat door de onderwijsinspectie gekozen werd, namelijk taalbeleid. De school brengt tijdens het tussentijds bezoek samen met de onderwijsinspectie in kaart hoe de school het thema strategisch ontwikkelt, welke doelen en acties ze vooropstelt en hoe ze deze uitvoert en evalueert. Sterke punten en ontwikkelkansen worden benoemd. De onderwijsinspectie versterkt door haar feedback het inzicht van de school in de manier waarop ze de kwaliteit van het thema ontwikkelt.

2. Tussentijds bezoek na ongunstig doorlichtingsadvies

Tijdens een tussentijds bezoek na een ongunstig advies gaat de onderwijsinspectie een gesprek aan met de school over het ontwikkeltraject dat de school liep sinds de voorgaande doorlichting. Centrale vraag is of hierbij de succesfactoren voor een geslaagd ontwikkeltraject aanwezig zijn. Deze succesfactoren zijn gestoeld op verwachtingen uit het OK voor kwaliteitsontwikkeling en beleid.



Figuur 5: Visuele voorstelling succesfactoren ontwikkeltraject.



4

Onderwijsspiegel 2025 met nieuwe accenten binnen een vertrouwde aanpak, een woordje uitleg

Op basis van de feedback die we verzamelden van de deelnemers aan de Spiegeldag 2024 en een denk-oefening binnen de eigen organisatie kozen we ervoor om met de Onderwijsspiegel 2025 verder te bouwen op de voorgaande jaarverslagen, maar ook een aantal nieuwe accenten te leggen.

We willen met de Onderwijsspiegel 2025 het beleid en het veld nog sterker inspireren door duiding te bieden bij onze vaststellingen, diverse perspectieven samen te brengen en door helder en op maat van onze lezers te communiceren. Daarom brengen we ook twee praktijkgerichte publicaties uit waarmee schoolteams aan de slag kunnen gaan.

Zoals in de voorgaande Onderwijsspiegels werken we met een thematische focus.

Voor deze Onderwijsspiegel ligt de focus op het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding. Waarom we hiervoor kozen, motiveerden we al in het voorwoord.

In hoofdstukken 6 en 7 rapporteren we over de kwaliteit van het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding in relatie tot het schoolbeleid op basis van de doorlichtingen in het gewoon basis- en secundair onderwijs.

We rapporteren hierover aan de hand van de twee vragen die we beantwoorden tijdens doorlichtingen.

1 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit, met bijzondere aandacht voor het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding?

We rapporteren algemeen over de kwaliteitsontwikkeling.

Vervolgens zoomen we in op:

- visie en strategisch beleid (K1) voor het basisonderwijs
- onderwijskundig beleid (K3) voor het basis- en secundair onderwijs

2 In welke mate bieden scholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?

Voor het basisonderwijs:

We rapporteren voor het kleuteronderwijs en voor Nederlands en wiskunde in het lager onderwijs over

- het onderwijs en de begeleiding op maat⁶ (O2)
- de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak (O4)
- de observatie en evaluatie (O7)

Voor het secundair onderwijs:

We rapporteren voor Nederlands, wiskunde, wetenschappen en technologie in de eerste graad over

- de afstemming op het gevalideerd doelenkader (O1)
- de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)
- de effectieve feedback (O5)
- de materiële leef- en leeromgeving (O6)
- en voor wetenschappen en technologie ook over de leerlingenevaluatie (O7)

Aansluitend bij de rapportage over Nederlands brengen we op basis van onze tussentijdse bezoeken ook verslag uit over het taalbeleid van secundaire scholen.

Voor het basis- en secundair onderwijs:

We rapporteren over de begeleiding volgens het zorgcontinuüm (BP1).

Voor de selectie van ontwikkelingsschalen, leergebieden en sleutelcompetenties die we behandelen in de Onderwijsspiegel, gebruiken we een aantal criteria zoals de variatie in de inschalingen en de mate waarin er zich knipperlichten voordoen. We selecteren bovendien ontwikkelingsschalen, leergebieden en sleutelcompetenties waarvoor de steekproef voldoende groot is en een analyse relevante en voldoende concrete informatie kan opleveren voor het onderwijsveld om mee aan de slag te gaan. We hielden tot slot ook rekening met actuele ontwikkelingen en aandachtspunten binnen het onderwijsveld.

In deze Onderwijsspiegel brengen we de krachtlijnen van onze analyses. In de praktijkgerichte publicaties basis- en secundair onderwijs gaan we uitgebreid in op onze vaststellingen en aanbevelingen. We vullen deze aan met praktijkverhalen over wat er goed of minder goed loopt in scholen (inspecteurs aan het woord) en de reflecties van experts over de praktijk⁷. Op die manier bieden we publicaties aan die bruikbaar en inspirerend zijn voor de onderwijsprofessionals op de werkvloer.

⁶ Over het onderwijs en de begeleiding op maat voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften rapporteren we gegroepeerd over onze vaststellingen vanuit het kleuteronderwijs en Nederlands en wiskunde in het lager onderwijs.

⁷ We organiseerden niveauspecifieke focusgroepen (kleuteronderwijs, Nederlands en wiskunde voor het basisonderwijs en Nederlands, wiskunde en wetenschappen & technologie voor het secundair onderwijs) waarin we met experts uit de academische wereld zoek gingen naar mogelijke verklaringen bij onze vaststellingen, naar belemmerende en bevorderende factoren voor een kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer, naar verbanden tussen de bevindingen en tot slot naar aanbevelingen voor de verschillende betrokken actoren.

In de hoofdstukken 8 tot en met 12 verruimen we het perspectief op leerlingenbegeleiding vanuit de verschillende kernopdrachten die we als onderwijsinspectie opnemen.

In hoofdstuk 8 brengen we een grondige analyse van **zes jaar doorlichten in de CLB's**. De CLB's hebben vanzelfsprekend een belangrijke rol in het ondersteunen van scholen bij de realisatie van een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding.

Afgelopen jaar vonden ook de **erkenningsonderzoeken in de leersteuncentra** plaats, waarover we een apart rapport publiceerden. Een samenvatting daarvan vind je in hoofdstuk 9.

Over de bevindingen vanuit de **POAH-aanvragen** reflecteren we in hoofdstuk 10.

Hoofdstuk 11 brengt een beknopt overzicht van de voornaamste patronen in de **meldingen** die we ontvangen van ouders over leerlingenbegeleiding.

Hoofdstuk 12 brengt een samenvatting van het rapport over de **controles huisonderwijs** dat we uitbrachten in het voorjaar 2025.

We ronden dit geheel af met verdiepende reflecties uit de focusgroep met experts⁸ op onze vaststellingen over leerlingenbegeleiding.

De Onderwijsspiegel 2025 besluit met een overkoepelende conclusie voor het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding.

In hoofdstuk 13 brengen we de verschillende puzzelstukken samen en verbinden we inzichten over het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding vanuit verschillende onderwijsniveaus en processen.

Vanuit de doorlichtingen en andere kernactiviteiten identificeren we vier richtingwijzers die onderling sterk samenhangen en waar alle actoren samen hun schouders onder kunnen zetten om een kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer en een sterke leerlingenbegeleiding te realiseren. Per richtingwijzer formuleren we een aantal aanbevelingen voor de verschillende actoren.

⁸ We organiseerden een niveauoverschrijdende focusgroep leerlingenbegeleiding waarin we met experts uit de academische wereld op zoek gingen naar mogelijke verklaringen bij onze vaststellingen, naar belemmerende en bevorderende factoren voor een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding, naar verbanden tussen de bevindingen en tot slot naar aanbevelingen voor de verschillende betrokken actoren.

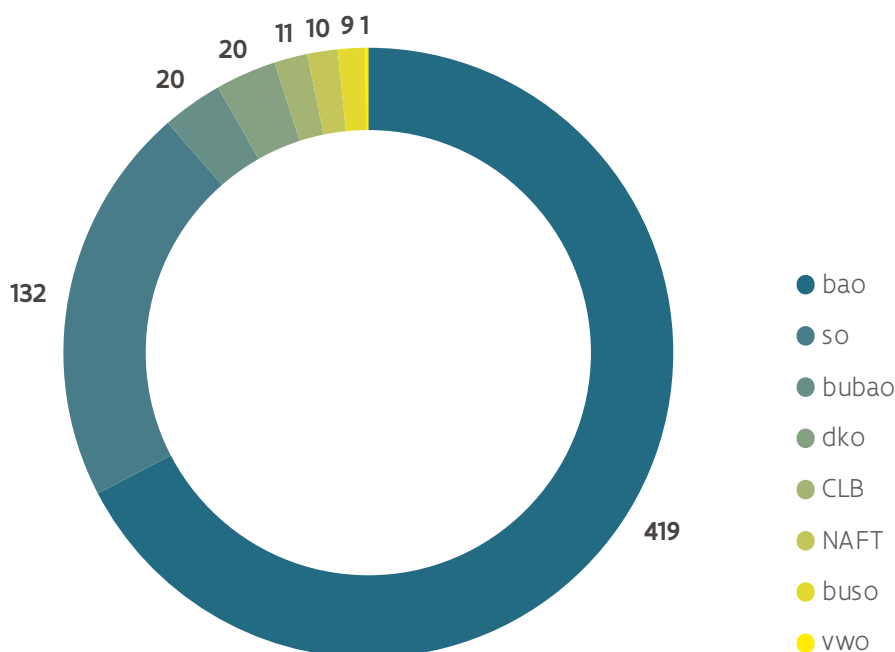


5

Kernopdrachten onderwijsinspectie: globale resultaten

Doorlichtingen

In het schooljaar 2023-2024 vonden er 622 doorlichtingen⁹ plaats, waarvan 419 in het gewoon basisonderwijs (bao), 132 in het gewoon secundair onderwijs (so), 20 in het buitengewoon basisonderwijs (bubao), 20 in het deeltijds kunstonderwijs (dko), 11 in CLB's, 10 bij NAFT-aanbieders, 9 in het buitengewoon secundair onderwijs (buso) en 1 in het volwassenenonderwijs (vwo).



Figuur 6: Aantal doorlichtingen (2023-2024).

Van deze doorlichtingen focusten er 93 op de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH). Van deze doorlichtingen BVH ging de grote meerderheid (82) in instellingen door waar hetzelfde schooljaar ook een pedagogische doorlichting plaatsvond.

In het gewoon secundair onderwijs vonden er daarnaast vier hbo5-doorlichtingen plaats. Het beoordelings-team bestaat uit leden van de onderwijsinspectie en de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). Het team gaat na of de hbo5-opleiding verpleegkunde tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het beoordelingskader.¹⁰ Drie van deze doorlichtingen resulteerden in een ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting en één in een ongunstig advies zonder die mogelijkheid.

⁹ Van deze doorlichtingen waren er 61 doorlichtingen zonder juridische consequenties (42 in het basisonderwijs en 19 in het secundair onderwijs). Het ging om doorlichtingen leerfase waarin nieuwe doorlichtingsscenario's geïntroduceerd werden bij alle actoren. In het overzicht met doorlichtingsadviezen zijn deze doorlichtingen niet opgenomen. De inschalingen voor de ontwikkelingsschalen en schaalteksten werden wel opgenomen in de analyses.

¹⁰ www.onderwijsinspectie.be/beoordelingen-hbo5-verpleegkunde

Bij het selecteren van de onderwijsinstellingen die in een bepaald schooljaar doorgelicht worden, streeft de onderwijsinspectie naar een weerspiegeling van het onderwijsveld qua onderwijsverstrekkers en provincies. Ook kiezen we telkens onderwijsinstellingen die het langst geleden doorgelicht werden. In de tabellen hieronder presenteren we de spreiding over de onderwijsverstrekkers¹¹ en de provincies van de doorgelichte instellingen.

Onderwijsniveau	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Gemeenschaps-onderwijs (GO!)	Officieel gesubsidieerd onderwijs
bao	242	83	94
so	84	33	15
bubao	13	6	1
buso	6		3
CLB	4	6	1
dko		4	16
vwo	1		
Totaal	350	132	130

Figuur 7: Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen per onderwijsverstrekker (2023-2024).

In de steekproef behoren 350 instellingen tot het vrij gesubsidieerd onderwijs, 132 tot het gemeenschaps-onderwijs (GO!) en 130 tot het officieel gesubsidieerd onderwijs. In totaal werden 164 onderwijsinstellingen in Oost-Vlaanderen doorgelicht, eveneens 164 in West-Vlaanderen, 120 in Antwerpen, 77 in Vlaams-Brabant, 58 in Limburg en 39 in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG).

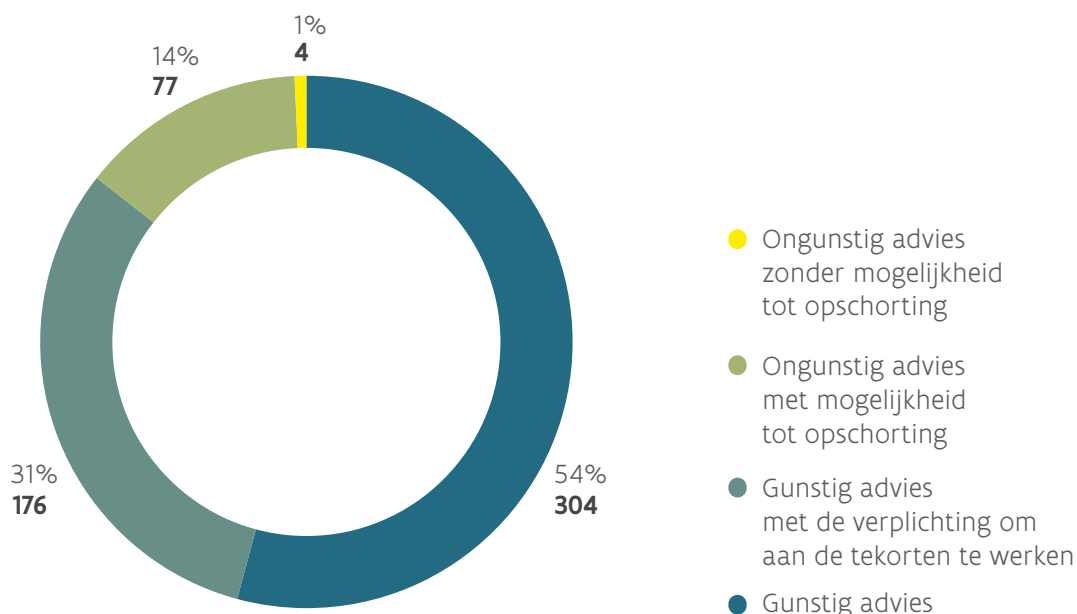
Onderwijs-niveau	Antwerpen	Brussels Hoofdstedelijk Gewest	Limburg	Oost-Vlaanderen	Vlaams Brabant	West-Vlaanderen
bao	73	26	42	115	54	109
so	34	9	6	36	11	36
bubao	4		4	3	3	6
buso	2		3		1	3
CLB	1		1	3	3	3
dko	3	3	2	5	3	4
NAFT	2	1		2	2	3
vwo	1					
Totaal	120	39	58	164	77	164

Figuur 8: Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen per provincie (2023-2024).

Doorlichtingsadviezen

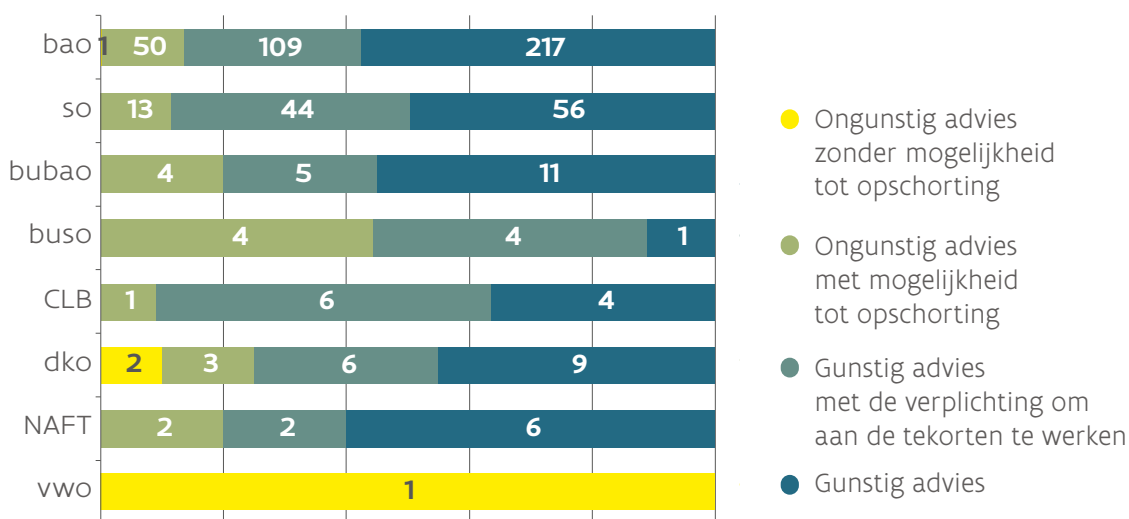
Van de in het schooljaar 2023-2024 doorgelichte instellingen kreeg er 54% een gunstig advies, 31% een gunstig advies met de verplichting om aan de tekorten te werken, 14% een ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting van de intrekking van de erkenning en 1% een ongunstig advies zonder mogelijkheid tot opschorting.

¹¹ De NAFT-aanbieders laten we buiten beschouwing in deze tabel omdat ze niet verbonden zijn aan een onderwijsverstrekker.



Figuur 9: Doorlichtingsadviezen (2023-2024).

Dit betekent dat er in veel onderzochte scholen, centra en academies nog heel wat werk aan de winkel is om kwaliteitsvol onderwijs te realiseren. Bijna de helft van de instellingen moet zich engageren om de vastgestelde tekorten weg te werken. Scholen met een ongunstig advies zijn bovendien verplicht om zich extern te laten begeleiden, zoniet wordt de erkenning ingetrokken.

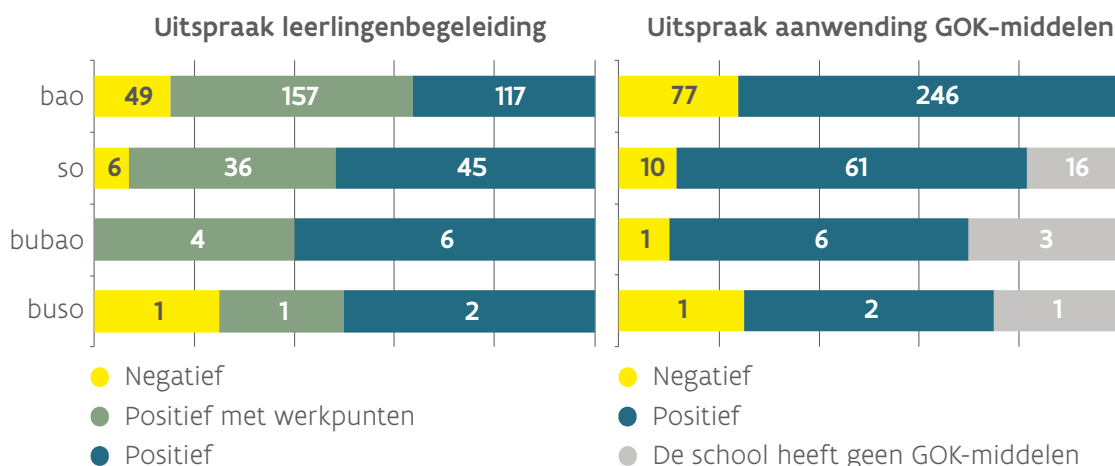


Figuur 10: Doorlichtingsadviezen per onderwijsniveau (2023-2024).

Sinds september 2023 doet de onderwijsinspectie tijdens de doorlichtingen ook een uitspraak over de leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen en de mate waarin schoolteams de GOK-middelen doelgericht, transparant en doeltreffend inzetten.¹²

Bij een negatieve evaluatie voor de aanwending van de GOK-middelen moet de school een engagement tot remediëring met externe begeleiding aangaan. Als de volgende evaluatie opnieuw negatief is, dan heeft dat impact op de GOK-middelen die de school ontvangt.

¹² Meer informatie over hoe de onderwijsinspectie dit onderzoekt vind je op onze website www.onderwijsinspectie.be/gok-controles



Figuur 11: Uitspraken leerlingenbegeleiding en aanwending GOK-middelen (2023-2024).

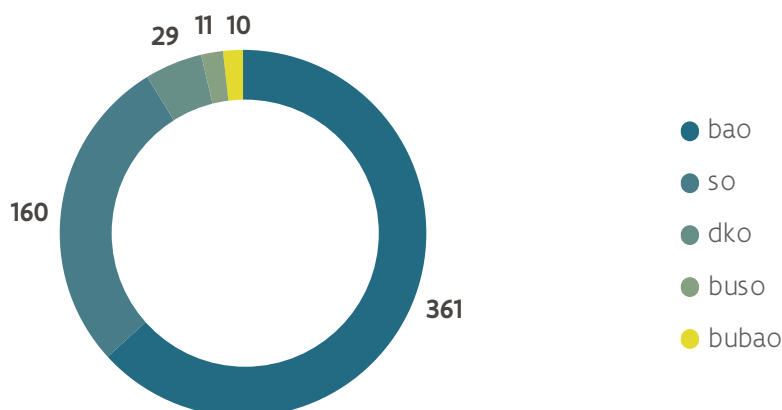
In het gewoon basisonderwijs hebben 206 van de 323 scholen (64%) werkpunten voor leerlingenbegeleiding. 49 basisscholen kregen een negatieve beoordeling. In het gewoon secundair onderwijs hebben 42 van de 87 scholen (48%) werkpunten voor leerlingenbegeleiding. Zes van deze secundaire scholen kregen een negatieve beoordeling.

De aanwending van de GOK-middelen was in 77 van de doorgelichte 323 scholen gewoon basisonderwijs (24%) onvoldoende transparant, doelgericht en doeltreffend. Hetzelfde was het geval in tien van de 87 doorgelichte scholen gewoon secundair onderwijs (11%). In zestien scholen gewoon secundair onderwijs (18%) kwam er geen uitspraak over de aanwending van de GOK-middelen omdat de school geen GOK-middelen ontving.

Dit alles betekent dat vele scholen nog zoeken naar een kwaliteitsvolle vormgeving van de leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen. Ook in het buitengewoon onderwijs doen zich er voor leerlingenbegeleiding nog belangrijke werkpunten voor in zes van de vijftien scholen waar dit onderzocht werd.

Tussentijdse bezoeken

De onderwijsinspectie bracht in het schooljaar 2023-2024 571 scholen en academies een tussentijds bezoek. De grote meerderheid van deze tussentijdse bezoeken vond plaats in het basisonderwijs (361 bezoeken), 160 in het gewoon secundair onderwijs, 29 in het deeltijds kunstonderwijs, 11 in het buitengewoon secundair onderwijs en 10 in het buitengewoon basisonderwijs.



Figuur 12: Aantal tussentijdse bezoeken per onderwijsniveau (2023-2024).

De meeste van deze tussentijdse bezoeken hadden een thematisch karakter. Een beperkt aantal van de tussentijdse bezoeken, namelijk 41, vond plaats naar aanleiding van een ongunstig doorlichtingsadvies: 16 in het gewoon basisonderwijs, 10 in het gewoon secundair onderwijs, 6 in het buitengewoon basisonderwijs, 6 in het buitengewoon secundair onderwijs en 3 in het deeltijds kunstonderwijs.

Ongeveer de helft van de **345 basisscholen** die een thematisch tussentijds bezoek kregen, koos voor een door de onderwijsinspectie aangeboden thema. Van deze scholen kozen er 142 voor het thema onderwijsdoelen Nederlands, en 53 voor het thema onderwijsdoelen wiskunde. De andere basisscholen stelden zelf - een breed scala aan - thema's voor. De gekozen thema's waren vaak gelinkt aan leerlingenbegeleiding, evaluatie en rapportering, effectieve feedback, taal- en leesbeleid, het onderwijs op de klasvloer voor het kleuteronderwijs en minder frequent voor muzische vorming, mens & maatschappij of wetenschappen & techniek.

Binnen leerlingenbegeleiding lag de focus vooral op de brede basiszorg. Af en toe werd er ook verwezen naar omgaan met diversiteit binnen een verbindend schoolklimaat als thema. Ook thema's inzake kwaliteitsontwikkeling en datagebruik kwamen regelmatig aan bod: soms breed, soms afgebakend tot het beleid op leren en onderwijzen voor specifieke thema's, de personeels- en onderwijsorganisatie ...

Van de 150 secundaire scholen die een thematisch tussentijds bezoek kregen, kozen er 15 voor het thema onderwijsdoelen Nederlands en 7 voor het thema onderwijsdoelen wiskunde. In 31 secundaire scholen stond het thema taalbeleid centraal. De overige scholen stelden zelf een thema voor, waarbij leerlingenbegeleiding, evalueren en rapporteren en effectieve feedback vaak aan bod komen.

Wat de leerlingenbegeleiding betreft kozen scholen er vooral voor om te focussen op de brede basiszorg, de verhoogde zorg of het begeleidingsdomein onderwijsloopbaan. Scholen kozen ook regelmatig voor thema's gerelateerd aan kwaliteitsontwikkeling zoals het beleid op leren en onderwijzen van specifieke thema's en datageïnformeerd beleid ontwikkelen rekening houdend met veranderende contexten.

Na het eerste jaar tussentijdse bezoeken evalueerden we het concept op twee manieren: via een bevraging bij de scholen en via focusgroepen met de pedagogische begeleiding.

Bevraging bij scholen

Na elk thematisch tussentijds bezoek peilden we via een onlinebevraging naar de ervaringen van de deelnemende scholen en academies. We deden dit aan de hand van een aantal gesloten vragen. 131 scholen en academies vulden de bevraging in. Wat waren de belangrijkste vaststellingen?

- **Tevredenheid**

Zo goed als alle scholen en academies waren eerder tot zeer tevreden met het tussentijds bezoek (97%). De meeste scholen en academies vonden dat de verschillende gesprekken die plaatsvonden tijdens het tussentijds bezoek een meerwaarde vormden.

- **Heldere verwachtingen**

De overgrote meerderheid vond dat de verwachtingen voor het tussentijds bezoek eerder of helemaal helder waren (92%) en dat deze eerder of helemaal werden ingelost (91%).

- **Stimulerend eerder dan controlerend**

De overgrote meerderheid van de scholen en academies (90%) ervoer de tussentijdse bezoeken als stimulerend. Geen enkele school vond dat het bezoek een veeleer controlerend dan stimulerend karakter had.

- **Kennis van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK)**

Minder dan de helft van de respondenten (46%) waren van mening dat het tussentijdse bezoek hun kennis over het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) vergrootte.

Reflecties van de pedagogische begeleiding

Hieronder geven we een inkijk in de reflecties van de pedagogische begeleiding bij de tussentijdse bezoeken. Tussentijdse bezoeken blijken uitgelezen kansen te bieden om samen in te zetten op de kwaliteitsontwikkeling van scholen. Uit het overleg met de pedagogische begeleiding komen ook een aantal aandachtspunten naar boven.

Een eerste aandachtspunt dat we onthouden uit het overleg is het helder stellen van de rolverdeling tussen de onderwijsinspectie en de pedagogische begeleiding bij aanvang van een tussentijds bezoek.

Als tweede aandachtspunt kaart de pedagogische begeleiding aan dat de onderwijsinspectie bij het geven van tips de focus moeten leggen op het stimuleren van de kwaliteitsontwikkeling van de scholen aan de hand van het OK, eerder dan al te sturende recepten te geven voor het onderwijs op de klasvloer.

Een derde verbeterpunt dat de pedagogische begeleiding aanhaalt, is het belang van een helder en richtinggevend verslag.

Een inspecteur lichtte de kwaliteitsdriehoek toe bij de start van het bezoek. Hij zoomde daarbij in op onze rol: "Het is nuttig als directeur om u te laten ondersteunen door de pedagogische begeleiding" en dat zette dingen in beweging.

De tussentijdse bezoeken zijn een stimulerende factor om acties in gang te zetten rond aangehaalde thema's.

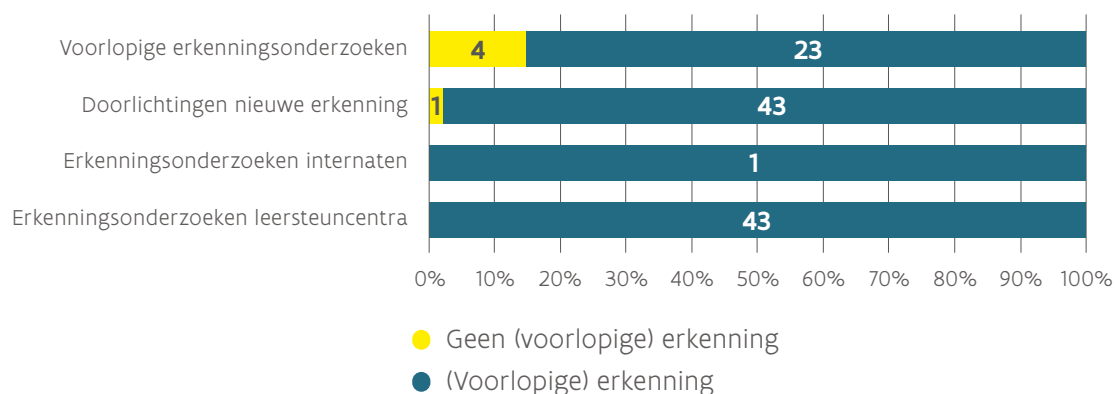
De aanpak van de tussentijdse bezoeken wordt als positief ervaren. De open gesprekken en de concrete kadering van het bezoek maken het constructief.

Tussentijdse bezoeken bieden veel kansen voor de pedagogische begeleiding om nadien met de school aan de slag te gaan. Dat we kunnen buigen op een goede kennis van de context van de school, is daarbij een sterkte.

Uit de focusgroepen met de pedagogische begeleiding

Erkenningsonderzoeken

De onderwijsinspectie voerde in het schooljaar 2023-2024 27 onderzoeken voorlopige erkenning en 44 doorlichtingen nieuwe erkenning uit in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs.



Figuur 13: Erkenningsonderzoeken en adviezen (2023-2024).

De erkenningsonderzoeken verlopen in twee fasen: nieuwe scholen of centra krijgen eerst een voorlopige erkenning (voor één schooljaar) en pas na een doorlichting (uiterlijk zes maanden na de start van een schooljaar) een definitieve erkenning.¹³

De eerste fase van de erkenningsonderzoeken resulteerde voor 23 van de 27 scholen in een voorlopige erkenning, terwijl vier onderwijsinstellingen geen voorlopige erkenning kregen. De tweede fase leidde voor 43 van de 44 scholen tot een erkenning.

Er vond één erkenningsonderzoek plaats in een internaat, met een gunstig advies als resultaat.

Alle 43 leersteuncentra kregen in het schooljaar 2023-2024 een erkenningsonderzoek, met positief gevolg. Meer daarover in hoofdstuk 9 van deze Onderwijsspiegel.

Controles huisonderwijs

De onderwijsinspectie voerde in het schooljaar 2023-2024 in totaal 848 controles huisonderwijs uit. Van deze controles leidden er 727 tot een voldoende en 121 tot een onvoldoende.

	(bu)bao	(bu)so	totaal
Eerste controles	334	456	790
Tweede controles	24	34	58

Figuur 14: Aantal controles huisonderwijs (2023-2024).

Meer informatie over de controles huisonderwijs vind je in hoofdstuk 12 van deze Onderwijsspiegel.

Opdrachten advisering

Naast de doorlichtingen, erkenningsonderzoeken en controles huisonderwijs neemt de onderwijsinspectie ook heel wat adviseringsopdrachten op. Onderstaande tabel biedt een overzicht van de andere opdrachten en toont hoeveel adviezen of dossiers de onderwijsinspectie behandelde in het schooljaar 2023-2024.

Advisering permanent onderwijs aan huis (POAH)	97 eerste aanvragen + 159 verlengingsaanvragen
Advisering vrijstelling leerplicht	9 (vraag tijdelijke vrijstelling) + 20 (vraag definitieve vrijstelling)
Leerplanadvisering	so: 638 adviezen vwo: 24 adviezen dko: 3 adviezen
Nuttige ervaring¹⁴	so: 3141 dossiers vwo: 613 dossiers herzieningsaanvragen: 46 dossiers
Programmatieaanvragen	so: 225 aanvragen so-duaal leren: 145 aanvragen bubao: 5 aanvragen buso: 92 aanvragen waarvan 13 duaal
Examencommissie so	8 examenprogramma's 2 x 39 fiches (omwille van negatieve adviezen)
EVC-standaarden	6 standaarden
Schoolafwijkingen	22 aanvragen
Bekwaamheidsbewijzen nieuwe opleidingsprofielen vwo	16 opleidingsprofielen
Bekwaamheidsbewijzen so	8 aanvragen
Curriculumdossiers so	125 adviezen
Onderwijsbevoegdheid dko	60 dossiers
Validering alternatieve leercontext dko	4 valideringen

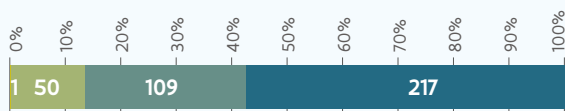
Figuur 15: Overzicht opdrachten advisering (2023-2024).

¹⁴ Aanvragen nuttige ervaring zijn gericht op het verkrijgen van één of meerdere bekwaamheidsbewijzen en/of geldelijke anciënniteit.



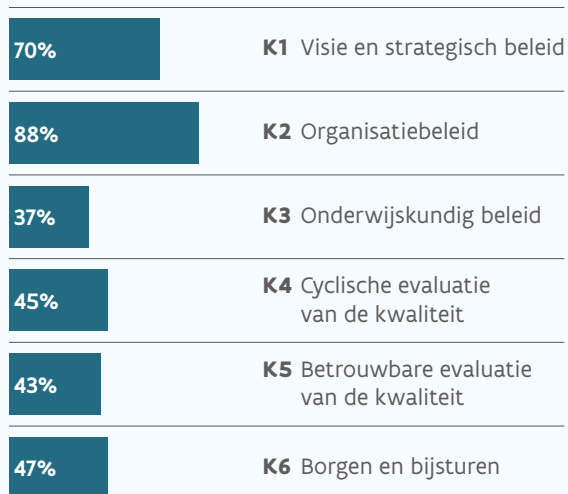
Resultaten gewoon basisonderwijs 2023-2024 in een notendop

Adviezen

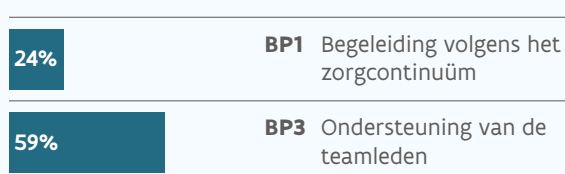


- Ongunstig advies zonder mogelijkheid tot opschorting
- Ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting
- Gunstig advies met de verplichting om aan de tekorten te werken
- Gunstig advies

Kwaliteitsontwikkeling*

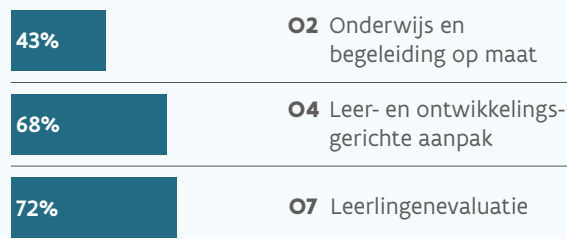


Leerlingenbegeleiding*

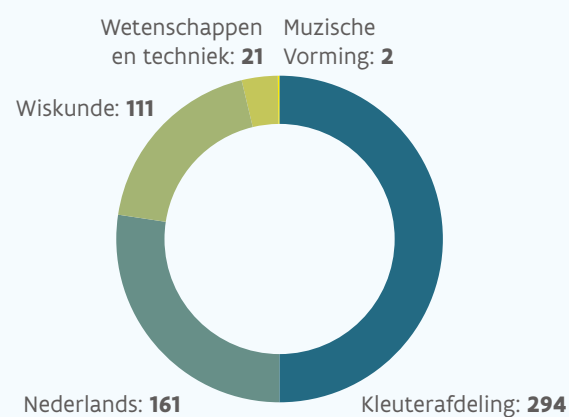


Onderwijs op de klasvloer

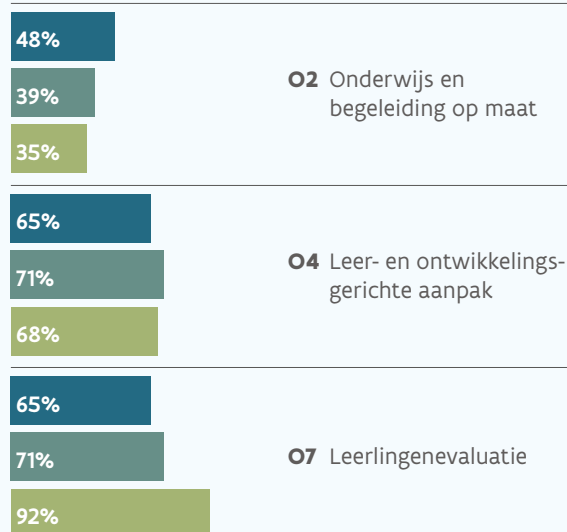
Algemeen*



Kleuteronderwijs en leergebieden in het lager onderwijs in de focus



Kleuteronderwijs en Nederlands en wiskunde in het lager onderwijs*



- Kleuteronderwijs
- Lager onderwijs: Nederlands
- Lager onderwijs: Wiskunde

* % onderzoeken die tegemoetkomen aan de verwachting of deze overstijgen

6 | Wat leren we uit de doorlichtingen in het basisonderwijs?

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag in welke mate basisscholen hun kwaliteit ontwikkelen met bijzondere aandacht voor het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding. We brengen een beknopt overzicht van de resultaten voor 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). Vervolgens rapporteren we uitgebreider over de visie en het strategisch beleid (K1) en het onderwijskundig beleid (K3) dat basisscholen voeren.

De tweede vraag die we beantwoorden is in welke mate basisscholen kwaliteitsvol onderwijs bieden op de klasvloer. We focussen op de klaspraktijk voor het kleuteronderwijs en Nederlands en wiskunde in het lager onderwijs. We rapporteren over de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak (O4) en de kleuter- en leerlingenobservatie en -evaluatie (O7). Voor het onderwijs en de begeleiding op maat (O2) (vanaf de fase van de verhoogde zorg binnen het zorgcontinuüm) bundelen we onze vaststellingen over het kleuteronderwijs en de leergebieden Nederlands en wiskunde heen. Dit vormt een opstap om vervolgens schoolbreed te kijken naar de begeleiding van kleuters en leerlingen volgens het zorgcontinuüm (BP1).

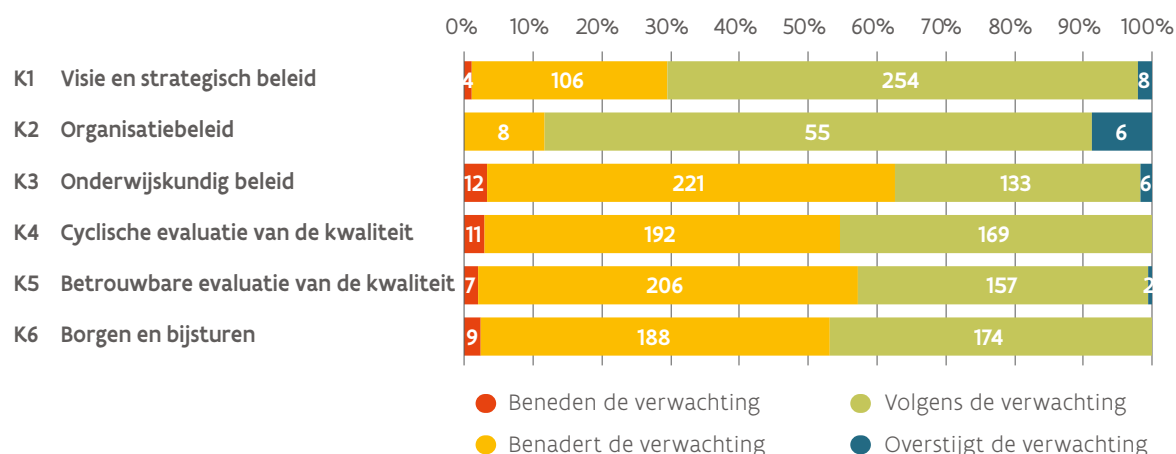
We sluiten het hoofdstuk af met een kwaliteitsprofiel van de doorgelichte basisscholen.

In de praktijkgerichte publicatie basisonderwijs gaan we concreter in op onze vaststellingen en vullen we deze aan met aanbevelingen voor schoolteams, praktijkvoorbeelden van inspecteurs en reflecties van experts. Bekijk de publicatie via www.onderwijsinspectie.be/onderwijsspiegel.

Wat leren we uit de doorlichtingen in het basisonderwijs?

In welke mate ontwikkelen basisscholen hun kwaliteit?

6.1 In welke mate ontwikkelen basisscholen hun kwaliteit?

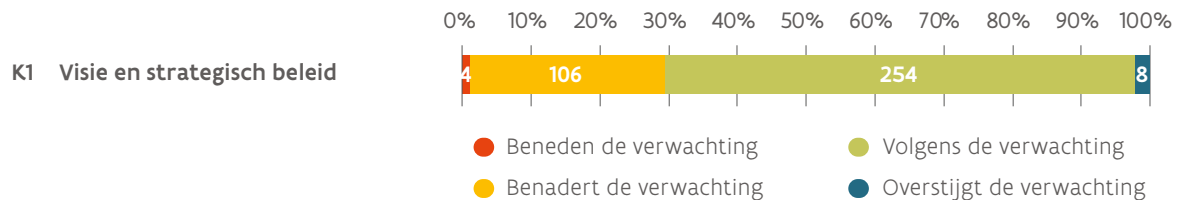


Figuur 16: Kwaliteitsontwikkeling in het gewoon basisonderwijs (2023-2024).

- K1** De visie en het strategisch beleid (70%) voldoet in een ruime meerderheid van de 372 scholen die we doorlichtten.
- K2** Het organisatiebeleid voldoet eveneens in de grote meerderheid (88%) van de 69 basisscholen waar de onderwijsinspectie dit onderzocht.
- K3** Het onderwijskundig beleid komt in 63% van de 372 scholen niet tegemoet aan de verwachting. De doorgelichte basisscholen slagen er in wisselende mate in om hun schoolbeleid met duidelijke afspraken en maatregelen vorm te geven tot op de klasvloer.
- K4** De cyclische evaluatie van de kwaliteit komt niet tegemoet aan de verwachting in 55% van de scholen. In meer dan één op twee scholen is het een uitdaging om de eigen kwaliteit - verder bouwend op duidelijke doelstellingen - planmatig te evalueren.
- K5** De betrouwbare evaluatie van de kwaliteit komt niet tegemoet aan de verwachting in 57% van de scholen. In meer dan de helft van de doorgelichte scholen is het een verbeterpunt om - goed onderbouwd vanuit diverse bronnen en in overleg met de betrokkenen - de eigen kwaliteit te evalueren.
- K6** In 53% van de basisscholen gebeurt het borgen en bijsturen van de kwaliteit niet volgens de verwachting. Deze scholen kunnen nog structureler bewaren en verspreiden wat kwaliteitsvol is en systematischer en doelgerichter verbeteracties ontwikkelen voor hun werkpunten.

Visie en strategisch beleid (K1)

In 30% van de 372 scholen komen de visie en het strategisch beleid niet tegemoet aan de verwachting. In vier van deze scholen blijven deze zelfs beneden de verwachting. In 70% van de scholen voldoet de vormgeving van de visie en het strategisch beleid aan de verwachting.



Figuur 17: Visie en strategisch beleid in het basisonderwijs (2023-2024).

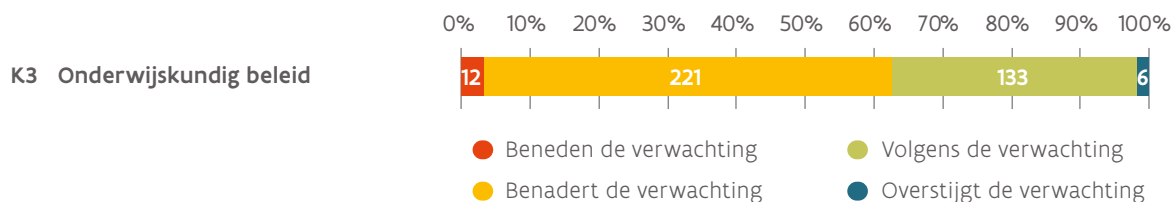
- De meeste scholen slagen erin om een schooleigen visie uit te bouwen die de identiteit en ambities van de school weerspiegelt. Door de visie af te stemmen op de specifieke context en input van de school, zorgen ze ervoor dat deze relevant en toepasbaar is in de dagelijkse schoolpraktijk. De visie van scholen spoort over het algemeen met de regelgeving. De meeste scholen slagen erin om hun teamleden actief te betrekken bij het realiseren van de schoolvisie.
- Veel scholen kunnen in hun visie concreter maken hoe ze kleuters en leerlingen in de verschillende fasen van het zorgcontinuüm willen begeleiden en hoe ze het onderwijs op de klasvloer voor het kleuter- en lager onderwijs en voor de verschillende leergebieden willen vormgeven. Dat zou helpen om concrete doelen te stellen voor de schoolwerking en op basis daarvan effecten systematisch te evalueren, onder andere aan de hand van (leerlingen)resultaten.
- Hoewel de visie op gelijke onderwijskansen vaak geïntegreerd is in de leerlingenbegeleiding, kunnen schoolteams hun strategische aanpak voor het gelijke onderwijskansenbeleid verbeteren door duidelijke en concrete streefdoelen, indicatoren en een tijdspad voorop te stellen vanuit een beginsituatie-analyse en deze regelmatig te evalueren en bij te sturen.
- Scholen kunnen hun strategisch beleid versterken door duidelijke prioriteiten te stellen en deze te integreren in een weloverwogen en samenhangend plan met concrete doelen, gewenste resultaten en tijdspad. Dat responsabiliseert teamleden en maakt een duurzame aanpak mogelijk, met ruimte voor tussentijdse evaluaties en bijstellingen. In sommige scholen is de visie breed en duidelijk zichtbaar in de dagelijkse werking en in het handelen van de leraren. In veel scholen ontbreekt echter een concrete strategische aanpak om de visie te realiseren, waardoor deze slechts beperkt wordt geïntegreerd in de schoolwerking.
- Sommige scholen actualiseren in overleg met verschillende partners hun visie op onderwijskwaliteit, op basis van een veranderende context en input. Andere scholen laten kansen liggen om visieontwikkeling structureel te integreren in hun werking.

Wat leren we uit de doorlichtingen in het basisonderwijs?

In welke mate ontwikkelen basisscholen hun kwaliteit?

Onderwijskundig beleid (K3)

In 63% van de 372 doorlichtingen is het onderwijskundig beleid niet volgens de verwachting. In twaalf van deze scholen blijft het onderwijskundig beleid zelfs beneden de verwachting. Iets meer dan een derde (37%) van de scholen realiseert een onderwijskundig beleid dat voldoet aan de verwachting.



Figuur 18: Onderwijskundig beleid in het basisonderwijs (2023-2024).

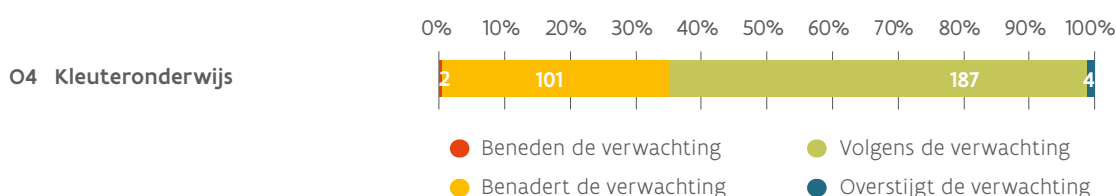
- De meeste scholen leveren waardevolle inspanningen om professionalisering mogelijk te maken. Dit gebeurt vaak via nascholingen en in samenwerking met externe partners. Verder beschikken heel wat scholen over systemen en structuren om maatregelen en afspraken te communiceren en realiseren.
- Veel scholen hebben echter geen maatregelen en afspraken om het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding doelgericht en samenhangend aan te sturen. Afspraken zijn vaak vooral organisatorisch van aard. Ze zijn niet altijd duidelijk voor alle teamleden, wat leidt tot vrijblijvendheid en een gebrek aan afstemming. De aandacht voor afspraken die het leren en onderwijzen ondersteunen kan in veel scholen sterker, bijvoorbeeld over differentiatie, leerlingenevaluatie en de opbouw van doelen en leerinhouden over de leerjaren heen. Een beperkt aantal scholen zet sterk in op afspraken over het onderwijs op de klasvloer, en vertrekt daarbij vanuit wetenschappelijk onderbouwde inzichten en de eigen context en ervaring.
- Scholen kunnen nog groeien in het bieden van doelgerichte ondersteuning en coaching tot op de klasvloer, net zoals in het leren van elkaar en het delen van goede praktijken. Dit is essentieel voor de implementatie van vernieuwingen, het opvolgen van leraren in hun professionele ontwikkeling en het versterken van het onderwijs op de klasvloer.
- Er is behoefte aan een meer planmatige aanpak bij veranderingsprocessen, met voldoende tijd en ondersteuning voor leraren om te komen tot gedragen, schoolbrede afspraken die effect hebben tot op de klasvloer.
- Sommige scholen zetten de personele middelen doelgericht en planmatig in, met aandacht voor het billijk, transparant en evenwichtig verdelen van taken en verantwoordelijkheden onder de teamleden. Andere moeten nog stappen zetten in het aanwenden van hun middelen in samenhang met hun visie en strategisch beleid, ook met het oog op gelijke onderwijskansen.

6.2 In welke mate bieden basisscholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?

Leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak (O4)

Kleuteronderwijs

In meer dan een derde (35%) van de 294 doorgelichte scholen komt de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak voor het kleuteronderwijs niet tegemoet aan de verwachting. In twee van deze scholen blijft de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak voor het kleuteronderwijs zelfs beneden de verwachting. In 65% van de scholen voldoet de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak voor het kleuteronderwijs.



Figuur 19: Leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak in het kleuteronderwijs (2023-2024).

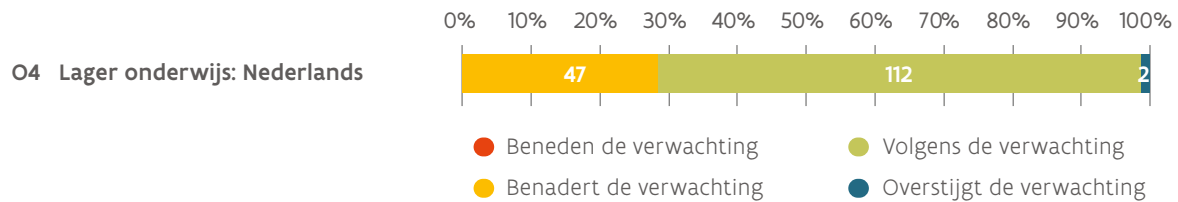
- Kleuterleraren zorgen voor een logische opbouw van het onderwijsaanbod en bouwen voort op wat de kleuters al weten. Kleuterleraren slagen er meestal goed in om hun kleuters te betrekken en te activeren. Ze bieden veel verschillende activiteiten aan, en variëren, verrijken en verbreden spelimpulsen, vooral vanuit een thematische aanpak. Veel kleuterleraren spelen met hun aanpak goed in op de interesses en de leefwereld van de kleuters. Ze zorgen ook voor samenhang tussen de verschillende leerinhouden.
- Kleuterleraren kunnen speelleerhoeken meer doelgericht verrijken met impulsen op het vlak van taal en wiskunde. Dat stimuleert kleuters om tot leren te komen. Een sterk basisaanbod dat gericht is op de ontwikkelingsdoelen en dat geleidelijk wordt opgebouwd over de verschillende kleuterklassen heen, vormt daarvoor het fundament.
- Ondanks de aandacht voor betekenisvolle contexten, vaak vanuit een thematische aanpak, laten kleuterleraren kansen liggen om bij begeleide activiteiten en in de speelleerhoeken te werken met levensechte materialen.
- Kleuterleraren kunnen speel-, leer-, én zorgmomenten nog meer aangrijpen als krachtige taalleermomenten. Dit kan door in te zetten op kwaliteitsvolle interacties met en tussen kleuters die (alle) kleuters uitnodigen om rijke taal te produceren. Daarnaast besteden kleuterleraren nog niet altijd bewust genoeg aandacht aan het inoefenen van woordenschat in betekenisvolle contexten.
- De meeste kleuterleraren stellen hoge verwachtingen en houden rekening met de verschillen tussen kleuters. Ze spelen bij begeleide activiteiten spontaan in op de zone van de naaste ontwikkeling. Toch zetten niet alle kleuterleraren differentiatie en remediëring op een structurele manier in. Hierdoor krijgen niet alle kleuters voldoende ondersteuning en uitdaging.
- Veel kleuterleraren leggen niet duidelijk uit wat de leerdoelen zijn op een manier die kleuters begrijpen. Sommige kleuterleraren bieden doelgerichte strategieën aan die het leren, het probleemoplossend denken, de zelfregulatie en het sociaal-emotionele handelen bevorderen. Andere kleuterleraren doen dat minder doelgericht, waarbij vooral het gebrek aan focus op probleemoplossend denken opvalt.

Wat leren we uit de doorlichtingen in het basisonderwijs?

In welke mate bieden basisscholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?

Nederlands in het lager onderwijs

In 29% van de 161 onderzoeken komt de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak binnen het leergebied Nederlands niet tegemoet aan de verwachting. In 71% van de onderzoeken voldoet de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak voor Nederlands.

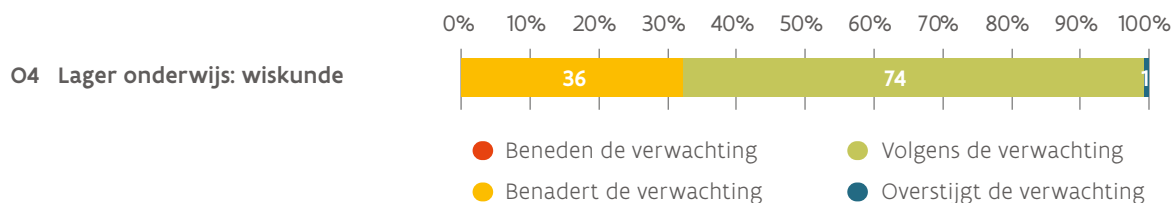


Figuur 20: Leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak voor Nederlands in het lager onderwijs (2023-2024).

- Leraren bouwen het aanbod voor Nederlands stap voor stap op en sluiten aan bij de voorkennis en de leefwereld van de leerlingen. Ze gebruiken werk- en groeperingsvormen die leerlingen aanzetten tot samenwerken en interactie. Schoolteams zetten vaak in op leesonderwijs en gaan aan de slag met initiatieven en projecten die gericht zijn op het verbeteren van zowel technisch als begrijpend lezen.
- Het is voor veel leraren een verbeterpunt om doelgericht strategieën aan te leren voor begrijpend lezen, spreken, luisteren en schrijven. Schoolteams kunnen sterker inzetten op de graduele opbouw van taalstrategieën over de leeftijdsgroepen heen.
- Een aantal scholen kunnen nog sterker inzetten op een krachtige leeromgeving voor spreken, luisteren en schrijven. Scholen hebben in verschillende mate aandacht voor spreek-, luister- en schrijfonderwijs. In sommige scholen wint het gebruik van authentieke en realistische contexten om spreek-, luister- en schrijfvaardigheid te oefenen aan belang.
- Schoolteams zetten in verschillende mate in op een activerende en taalontwikkende aanpak die leerlingen kansen geeft om taal in te oefenen in betekenisvolle contexten, veel spreekkansen creëert en voldoende taalsteun biedt. Sommige leraren kunnen de tijd om te leren nog meer maximaliseren door wachtmomenten te vermijden en leerlingen actief aan te zetten tot nadenken en leren.
- De aangeboden differentiatie en remediëring is vaak onvoldoende effectief: leraren kunnen hun aanpak in de klas gericht afstemmen op de noden van de leerlingen en deze beter in kaart brengen. Differentiatie en remediëring richt zich in heel wat scholen te eenzijdig op technische aspecten van taalontwikkeling, zoals technisch lezen en spelling. De mate waarin er wordt ingezet op differentiatie en remediëring varieert voor begrijpend lezen en is voor spreken, luisteren en (creatief) schrijven meestal beperkt. Dat bemoeilijkt een geïntegreerde benadering die ook oog heeft voor de expressieve en communicatieve aspecten van de taalontwikkeling.
- Hoewel leraren hun leerlingen steeds meer laten reflecteren over hun leerproces, kunnen ze meer doelgericht strategieën aanleren die het leren, het probleemoplossend denken en de zelfregulatie bevorderen.
- De meeste scholen kunnen nog sterker inzetten op een totaalaanpak voor Nederlands. Een dergelijke aanpak zet geïntegreerd in op lezen, schrijven, spreken en luisteren in alle leergebieden, ondersteund door interactieve en betekenisvolle activiteiten die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen en een kennisrijk curriculum. Een aantal schoolteams zetten wel al de stap naar totaalaanpak voor Nederlands, leggen daarvoor prioriteiten vast en koppelen er vernieuwingstrajecten aan.

Wiskunde in het lager onderwijs

In 32% van de 111 onderzoeken komt de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak voor het leergebied wiskunde niet tegemoet aan de verwachting. Bijna één op de drie scholen is dus nog op zoek naar een effectieve invulling van de aanpak voor wiskunde. In 68% van de onderzoeken voldoet de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak voor wiskunde.



Figuur 21: Leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak voor wiskunde in het lager onderwijs (2023-2024).

- Een groot aantal leraren sluit aan bij de voorkennis van de leerlingen. Leraren maken gebruik van authentieke en realistische contexten en spelen zo in op de interesses en de leefwereld van de leerlingen.
- Leraren kunnen echter hun instructie versterken door deze stapsgewijs op te bouwen en meer door-dacht te schakelen van concreet naar abstract. Ook door meer te modelleren hoe je wiskundige problemen oplost en door doelgerichter in te zetten op automatisatie kan de kwaliteit van de instructie verbeteren.
- Leraren laten kansen liggen om leerlingen te activeren in de klas. Ze kunnen meer werk- en groepeerings-vormen gebruiken die leerlingen aanzetten tot samenwerking en interactie tijdens de wiskundeles. Leerlingen krijgen daarnaast weinig kansen om hun denkprocessen te verwoorden. Veel leraren besteden nog te weinig expliciete aandacht aan wiskundetaal. Taal is essentieel voor het begrijpen, communiceren en toepassen van wiskundige concepten. Hoewel heel wat leraren al taalsteun bieden, blijft een kritische reflectie over een meer taalontwikkellende aanpak een aandachtspunt.
- Leraren kunnen de differentiatie in wiskunde-instructie kwaliteitsvoller vormgeven, bijvoorbeeld door bij leerlingen die nood hebben aan verlengde instructie ook voldoende in te zetten op het zelfstandig handelen of door sterke rekenaars ook voldoende aan te sturen. Bij de verlengde instructie is er vaak te weinig aandacht om zo nodig de stap terug te zetten naar concrete materialen of schema's om het leerproces te ondersteunen.
- De mate waarin leraren doelmatig remediëren voor wiskunde en daarbij hoge verwachtingen stellen voor alle leerlingen varieert. Hoewel al heel wat leraren oog hebben voor verschillen tussen leerlingen, laten sommige schoolteams kansen liggen om binnen het leergebied wiskunde een doelgerichte en planmatige remediëring op maat aan te bieden, met als bedoeling de leerlingen bij het gemeenschap-pelijk curriculum te houden.
- Sommige leraren maken de leerdoelen en succescriteria op een voor leerlingen begrijpelijke manier duidelijk. Leerdoelen en succescriteria expliciet maken verhoogt de motivatie, biedt leraren de mogelijk-heid om doelgerichter feedback te geven en stimuleert leerlingen om te reflecteren over hun leerproces.
- Veel leraren laten kansen liggen om doelgerichte strategieën aan te bieden die het leren, het probleem-oplossend denken, de zelfregulatie en het sociaal-emotioneel handelen bevorderen. Leraren kunnen hun leerlingen bovendien sterker stimuleren om regelmatig te reflecteren over hun leerproces.

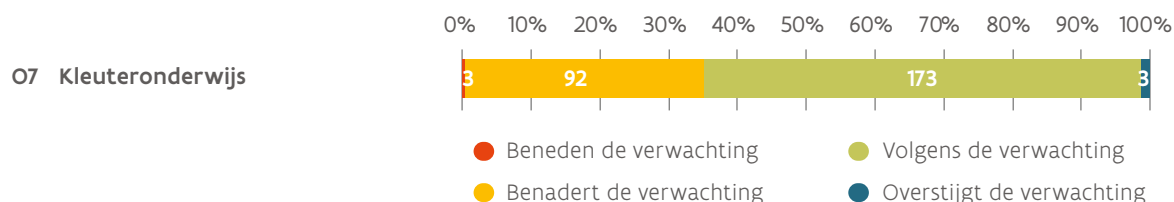
Wat leren we uit de doorlichtingen in het basisonderwijs?

In welke mate bieden basisscholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?

Kleuter- en leerlingenobservatie en -evaluatie (O7)

Kleuteronderwijs

In meer dan een derde (35%) van de 271 onderzoeken komt de kleuterobservatie en -evaluatie niet tegemoet aan de verwachting. In drie van deze scholen blijft de kleuterobservatie en -evaluatie zelfs beneden de verwachting. In 65% van de scholen voldoet de kleuterobservatie en -evaluatie.

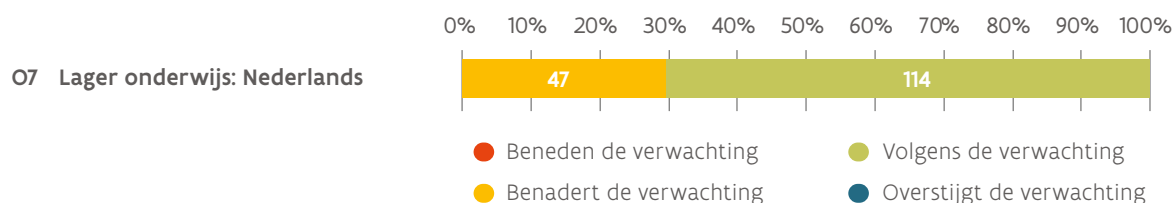


Figuur 22: Kleuterobservatie en -evaluatie (2023-2024).

- Heel wat kleuterleraren richten hun observaties en evaluaties niet voldoende evenwichtig op doelen uit alle domeinen waardoor de harmonische vorming van de kleuters minder in beeld komt.
- Door gebrek aan afstemming over de kleuterjaren heen ontbreekt een verticale samenhang.
- Kleuterobservaties en -evaluaties missen transparantie vanuit een gebrek aan objectieve en eenduidige beoordelingscriteria.
- In sommige scholen plaatsen kleuterleraren specifieke doelen in de focus bij de observaties en evaluaties, wat het mogelijk maakt doelgerichter te observeren en evalueren.

Nederlands in het lager onderwijs

In 29% van de 161 doorlichtingen komt de leerlingenevaluatie voor het leergebied Nederlands niet tegemoet aan de verwachting. Bijna één op de drie scholen is dus nog op zoek naar een effectieve invulling van de leerlingenevaluatie voor Nederlands. In 71% van de doorlichtingen voldoet de leerlingevaluatie.

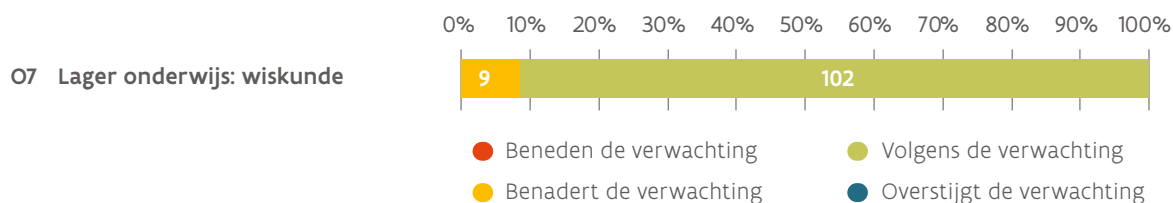


Figuur 23: Leerlingenevaluatie voor Nederlands in het lager onderwijs (2023-2024).

- De leerlingenevaluatie voor het leergebied Nederlands maakt in de meeste onderzoeken deel uit van het dagelijkse onderwijsleerproces. Veel schoolteams gebruiken bovendien objectieve en eenduidige beoordelingscriteria voor spelling, begrijpend lezen, taalbeschouwing en technisch lezen.
- Leraren laten echter kansen liggen om de domeinen spreken, luisteren en creatief schrijven systematisch te evalueren. Ze kunnen deze evaluatie nog sterker afstemmen op de eindtermen. Voor de spreek-, luister- en schrijfvaardigheden is de evaluatie bovendien vaak minder transparant en betrouwbaar omdat er geen duidelijke observatie- en beoordelingscriteria worden afgesproken.
- De mate waarin leraren de leerlingen actief betrekken bij het evaluatieproces verschilt. Sommige schoolteams stimuleren zelf- en peerevaluaties actief, wat leerlingen stimuleert om te reflecteren over het eigen leerproces.
- Hoe effectief leraren evaluatiegegevens analyseren en benutten om het onderwijsleerproces af te stemmen op de behoeften van de leerlingen varieert. Door de evolutie van de leerlingen doorlopend en consistent op te volgen, krijgen schoolteams een beter zicht op de ontwikkeling en de noden van leerlingen en kunnen ze gerichte ondersteuning bieden om hun leerprestaties te verbeteren.

Wiskunde in het lager onderwijs

In 8% van de 111 doorlichtingen komt de leerlingenevaluatie voor het leergebied wiskunde niet tegemoet aan de verwachting. In 92% van de doorlichtingen voldoet de evaluatie aan de verwachting.

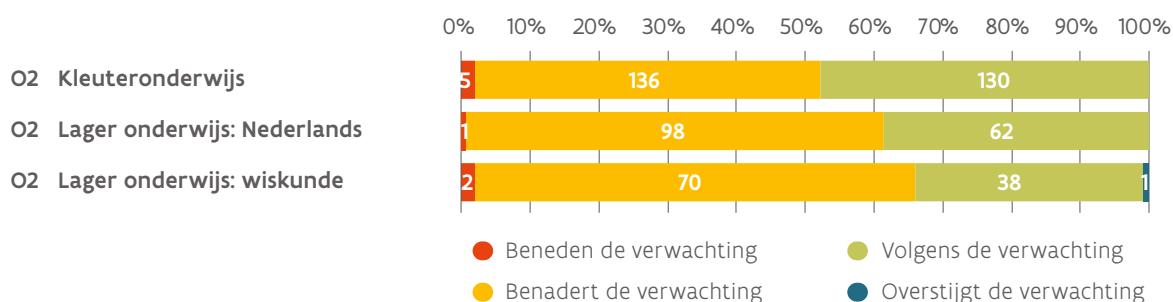


Figuur 24: Leerlingenevaluatie voor wiskunde in het lager onderwijs (2023-2024).

- De meeste schoolteams integreren de evaluaties voor het leergebied wiskunde in het dagelijkse onderwijsleerproces. De leraren evalueren de verschillende domeinen van wiskunde doorgaans evenwichtig. Bovendien sporen de evaluaties in het algemeen met de eindtermen.
- De mate waarin leraren leerlingen actief betrekken bij het evaluatieproces en zo hun inzicht in hun eigen leerproces versterken is een verbeterpunt. Daarnaast laten leraren kansen liggen om evaluatiecriteria op een heldere manier aan hun leerlingen te communiceren.
- Leraren gebruiken vooral de toetsen van een onderwijsleerpakket, naast eigen en genormeerde toetsen. Een kritische houding ten aanzien van de validiteit en betrouwbaarheid van de gebruikte toetsen is aangewezen.
- Sommige leraren maken een grondige analyse van de fouten die leerlingen maken en wat eraan ten grondslag ligt en sturen op basis daarvan hun aanpak in de klas bij. De meeste leraren kunnen hun observaties en evaluaties nog sterker gebruiken om het leerproces van de leerlingen op te volgen en bij te sturen, zowel klassikaal als individueel.

Onderwijs en begeleiding op maat (O2)

In ongeveer de helft van de scholen (52%) komt het onderwijs en begeleiding op maat voor kleuters met specifieke onderwijsbehoeften niet tegemoet aan de verwachting. Voor de leergebieden Nederlands (61%) en wiskunde (65%) in het lager onderwijs komen meer dan drie op vijf scholen niet aan de verwachting tegemoet op het vlak van onderwijs en begeleiding op maat voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.



Figuur 25: Onderwijs en begeleiding op maat in het basisonderwijs (2023-2024).

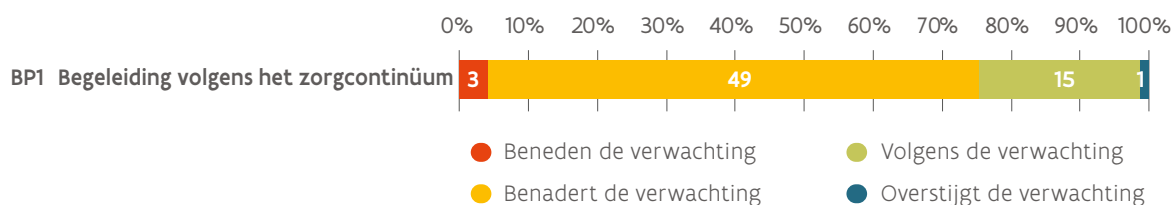
Wat leren we uit de doorlichtingen in het basisonderwijs?

In welke mate bieden basisscholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?

- Leraren kunnen nog meer in kaart brengen wat kleuters en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften nodig hebben om te leren en zich te ontwikkelen en daar de begeleidingsdoelen aan koppelen.
- De mate waarin schoolteams met de redelijke aanpassingen inspelen op de specifieke onderwijsbehoeften van de kleuters en leerlingen varieert. Vele scholen kunnen binnen de verhoogde zorg op een meer planmatige en doelgerichte manier aandacht besteden aan remediëring. Leraren slagen er bovendien niet altijd goed in om het onderwijsleerproces en de evaluatie af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van kleuters en leerlingen.
- De opvolging van het maatwerk en de eventuele bijsturing van de begeleiding zijn belangrijke werkpunten.

Begeleiding volgens het zorgcontinuüm (BP1)

76% van de 68 onderzochte scholen slaagt er niet in om de begeleiding vorm te geven volgens het zorgcontinuüm. Slechts 24% van de scholen voldoet aan de verwachting voor begeleiding volgens het zorgcontinuüm.



Figuur 26: Begeleiding volgens het zorgcontinuüm in het basisonderwijs (2023-2024).

- Schoolteams verzamelen context-, input- en outputgegevens, maar analyseren deze vaak niet grondig genoeg waardoor ze onvoldoende basis bieden om de begeleiding gericht vorm te geven op leerling-, klas- en schoolniveau. In heel wat scholen ontbreekt een goede beeldvorming op klas- en schoolniveau.
- Het blijft voor schoolteams een aandachtspunt om onderwijsbehoeften en begeleidingsdoelen duidelijk en concreet te formuleren op leerling-, klas- en schoolniveau en op basis daarvan effectieve en doelgerichte maatregelen te nemen en redelijke aanpassingen te doen die inclusie en gelijke onderwijskansen bevorderen.
- Niet alle scholen maken voldoende afspraken vanuit een duidelijke visie over de brede basiszorg voor alle leerlingen of over de doelgerichte en planmatige aanpak voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dat leidt ertoe dat niet elke fase van het zorgcontinuüm de te verwachten aandacht krijgt. De keuzes op het vlak van onderwijsorganisatie zijn niet altijd ondersteunend voor schoolteams om de leerlingenbegeleiding kwaliteitsvol te kunnen invullen. Dit alles maakt dat schoolteams regelmatig te snel overschakelen naar externe hulp.
- De mate waarin scholen binnen de brede basiszorg preventieve acties en maatregelen voor leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen bepalen, verschilt sterk. Scholen kunnen nog sterker inzetten op het bieden van een krachtige leeromgeving aan alle kleuters en leerlingen, rekening houdend met de zone van naaste ontwikkeling.
- De redelijke aanpassingen binnen de fase van verhoogde zorg zetten niet altijd voldoende doelgericht, trajectmatig en volgehouden in op remediëren, wat de studievoortgang van leerlingen belemmert en schaduwonderwijs bevordert. Door te snel te grijpen naar compenserende en dispenserende maatregelen die bovendien niet altijd kwaliteitsvol worden vormgegeven, slagen schoolteams er minder in om leerlingen optimaal bij het gemeenschappelijk curriculum te houden.
- Schoolteams moeten de acties en maatregelen voor de verschillende fasen van het zorgcontinuüm beter monitoren op leerling-, klas- en schoolniveau. Scholen missen kansen om acties en maatregelen bij te sturen en redelijke aanpassingen waar zinvol in de brede basiszorg toe te passen.

6.3 Kwaliteitsprofiel

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

	Uitdaging	Kans	Kracht
Kwaliteits-ontwikkeling	- Onderwijskundig beleid - Cyclische evaluatie van de kwaliteit - Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit - Borgen en bijsturen	Visie en strategisch beleid	Organisatiebeleid
Onderwijs op de klasvloer	Onderwijs en begeleiding op maat	- Leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak - Kleuter- en leerlingenobservatie en -evaluatie	
Leerlingenbegeleiding	Begeleiding volgens het zorgcontinuüm	Ondersteuning van de teamleden	

Figuur 27: Kwaliteitsprofiel van het gewoon basisonderwijs (op basis van de doorlichtingen 2023-2024).

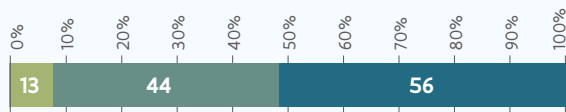
In de in het schooljaar 2023-2024 doorgelichte basisscholen doen er zich op beleidsniveau uitdagingen voor op vlak van het onderwijskundig beleid, de cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit en het borgen en bijsturen. De visie en het strategisch beleid vormen een kans en het organisatiebeleid is een kracht in de doorgelichte scholen.

Voor het onderwijs op de klasvloer is het onderwijs en de begeleiding op maat een uitdaging. De leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak vormt een kans, net zoals de kleuter- en leerlingenobservatie en -evaluatie.

De begeleiding volgens het zorgcontinuüm vormt een uitdaging voor de doorgelichte scholen, de ondersteuning van de teamleden een kans.

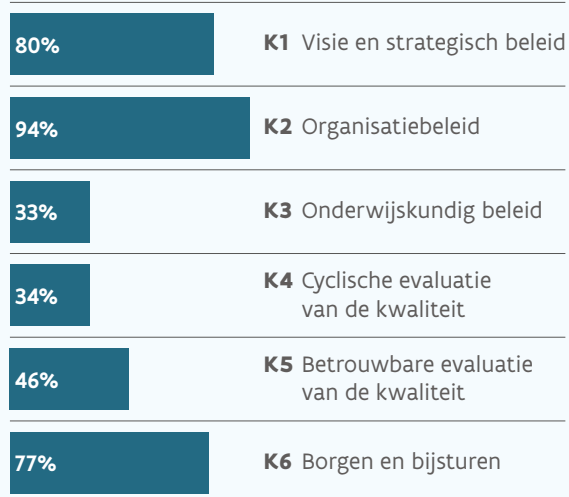
Resultaten gewoon secundair onderwijs 2023-2024 in een notendop

Adviezen

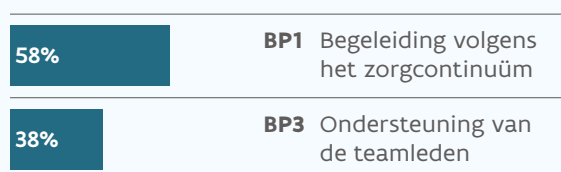


- Ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting
- Gunstig advies met de verplichting om aan de tekorten te werken
- Gunstig advies

Kwaliteitsontwikkeling*

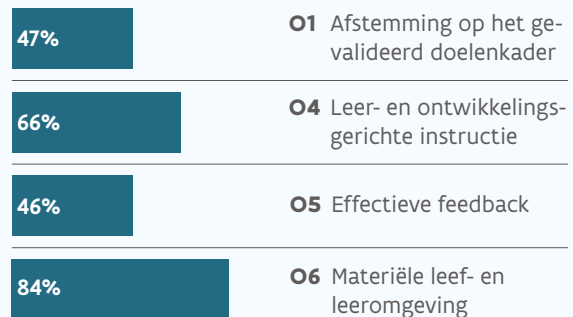


Leerlingenbegeleiding*

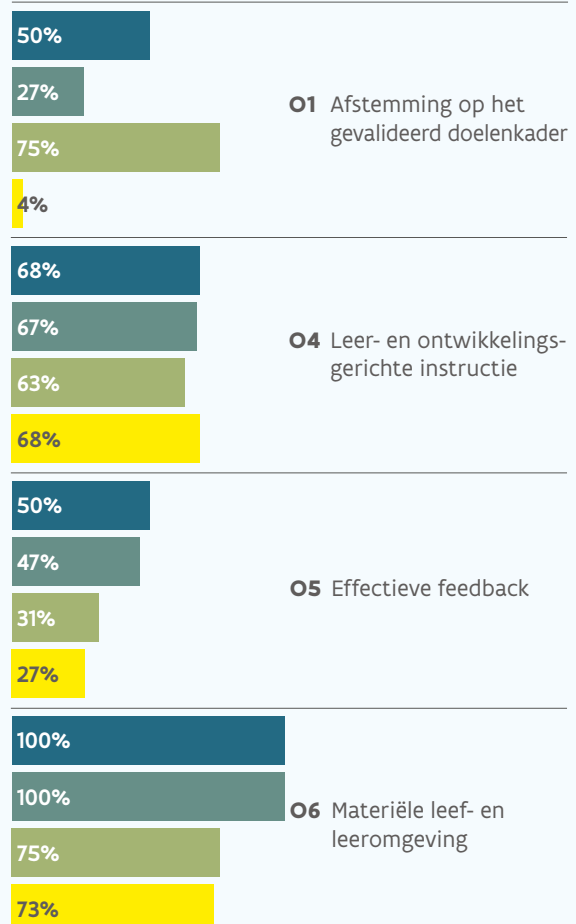


Onderwijs op de klasvloer

Algemeen*



Eerste graad: competenties Nederlands, wiskunde, wetenschappen en technologie*



- Nederlands in de eerste graad
- Wiskunde in de eerste graad
- Wetenschappen in de eerste graad
- Technologie in de eerste graad

* % onderzoeken die tegemoetkomen aan de verwachting of deze overstijgen

7 | Wat leren we uit de doorlichtingen in het secundair onderwijs?

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag in welke mate secundaire scholen hun kwaliteit ontwikkelen met bijzondere aandacht voor het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding. We brengen een beknopt overzicht van de resultaten voor 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). Vervolgens rapporteren we uitgebreider over het onderwijskundig beleid (K3) dat secundaire scholen voeren.

De tweede vraag die we beantwoorden is in welke mate secundaire scholen kwaliteitsvol onderwijs bieden op de klasvloer. We focussen op de klaspraktijk voor Nederlands, wiskunde, wetenschappen en technologie in de eerste graad. We rapporteren over de afstemming op het gevalideerd doelenkader (O1), de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4), de effectieve feedback (O5), de materiële leef- en leeromgeving (O6) en voor wetenschappen en technologie ook over de leerlingenevaluatie (O7). Aansluitend bij de rapportage over Nederlands brengen we op basis van onze tussentijdse bezoeken verslag uit over het taalbeleid van secundaire scholen. We rapporteren tot slot over de begeleiding volgens het zorgcontinuüm (BP1).

Omwille van de implementatie van de modernisering van het secundair onderwijs onderzochten we in het schooljaar 2023-2024 het onderwijs op de klasvloer voornamelijk in de eerste graad. Voor de andere graden was er een gedoogperiode.

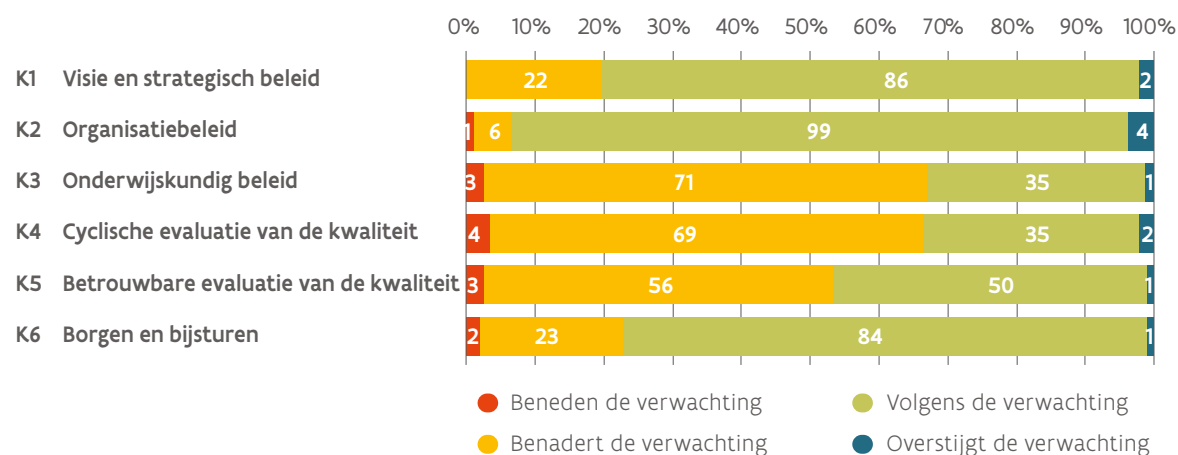
We sluiten het hoofdstuk af met een kwaliteitsprofiel van de doorgelichte secundaire scholen.

In de praktijkgerichte publicatie secundair onderwijs gaan we diepgaander in op onze vaststellingen en vullen we deze aan met aanbevelingen voor schoolteams, ervaringen van onderwijsinspecteurs en reflecties van experts. Bekijk de publicatie via www.onderwijsinspectie.be/onderwijsspiegel

Wat leren we uit de doorlichtingen in het secundair onderwijs?

In welke mate ontwikkelen secundaire scholen hun kwaliteit?

7.1 In welke mate ontwikkelen secundaire scholen hun kwaliteit?



Figuur 28: Kwaliteitsontwikkeling in het secundair onderwijs (2023-2024).

K1 De visie en het strategisch beleid (80%) voldoet in de meerderheid van de scholen.

K2 Het organisatiebeleid voldoet in 94% van de 110 scholen.

K3 Het onderwijskundig beleid komt in 67% van de scholen niet tegemoet aan de verwachting. De doorgelichte secundaire scholen slagen er in wisselende mate in om hun schoolbeleid vanuit een duidelijke visie vorm te geven tot op de klasvloer.

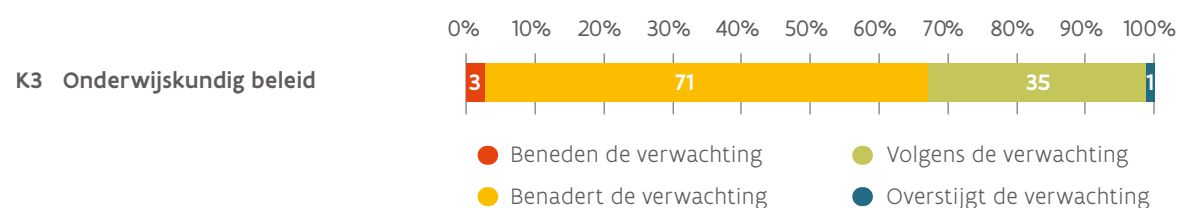
K4 De cyclische evaluatie van de kwaliteit komt niet tegemoet aan de verwachting in 66% van de scholen. De eigen kwaliteit - verder bouwend op duidelijke doelstellingen - planmatig evalueren is een uitdaging in twee tot drie scholen.

K5 De betrouwbare evaluatie van de kwaliteit komt niet tegemoet aan de verwachting in 54% van de scholen. In meer dan de helft van de doorgelichte scholen is het een verbeterpunt om - goed onderbouwd vanuit diverse bronnen en in overleg met de betrokkenen - de eigen kwaliteit te evalueren.

K6 Het borgen en bijsturen (77%) voldoet in de meerderheid van de scholen.

Onderwijskundig beleid (K3)

In 67% van de 110 doorgelichte scholen komt het onderwijskundig beleid niet tegemoet aan de verwachting. In drie van deze scholen blijft het zelfs beneden de verwachting. In 33% van de scholen voldoet het onderwijskundig beleid aan de verwachting.



Figuur 29: Onderwijskundig beleid in het secundair onderwijs (2023-2024).

- Scholen kunnen hun schoolvisie nog sterker vertalen in doelgerichte maatregelen en afspraken die tot op de klasvloer reiken. Meestal zijn de afspraken en maatregelen met betrekking tot het onderwijs en de leerlingenbegeleiding niet voldoende doelgericht en concreet geformuleerd en zijn de verwachtingen niet duidelijk voor alle teamleden. Soms zijn ze te fragmentair en ad hoc. Afspraken en maatregelen zijn bovendien vaak eerder van praktisch-organisatorische aard en minder gericht op het bieden van kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer, een sterke leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen. Deelteams en vakgroepen gaan met wisselende snelheden en diepgang aan de slag met de gemaakte afspraken en maatregelen.
- Veel scholen kunnen in hun onderwijskundig beleid meer de focus leggen op leren en onderwijzen. Leraren missen soms een duidelijke visie van de school om hun pedagogisch-didactisch handelen op te richten. Dat maakt dat schoolteams kansen laten liggen om via een krachtige leeromgeving in te spelen op de noden van de leerlingen. De afstemming van het aanbod en de leerlingenevaluatie op de doelen, effectieve feedback, taalontwikkende instructie, differentiëren en remediëren, horizontale en verticale samenhang realiseren tussen de doelen en de implementatie van de eindtermen basisgeletterdheid blijken daarbij vaak struikelblokken.
- Veel scholen geven de professionalisering nog onvoldoende doelgericht vorm. Ze hebben geen volledig zicht op de ondersteuningsnoden bij teamleden. Scholen kunnen hun professionaliseringsbeleid versterken door de professionaliseringsinitiatieven en expertisedeling af te stemmen op de noden en op de prioriteiten van de school.
- Kwaliteitsontwikkeling kan nog meer een gedeelde verantwoordelijkheid worden van het hele schoolteam, door bijvoorbeeld de maatregelen en afspraken op te volgen via vakgroepen of functioneringsgesprekken.

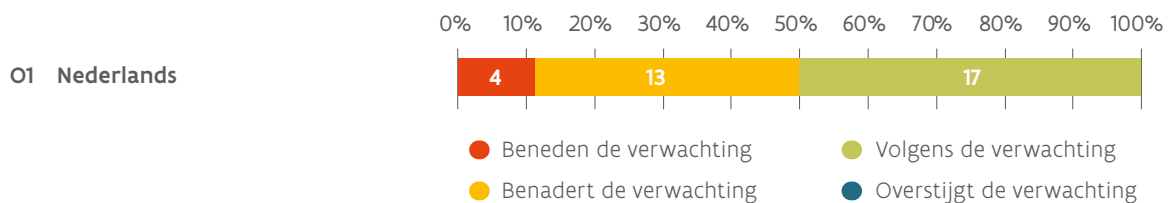
7.2 In welke mate bieden secundaire scholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?

We rapporteren in dit luik over de mate waarin secundaire scholen kwaliteitsvol onderwijs bieden voor Nederlands, wiskunde, wetenschappen en technologie in de eerste graad en de mate waarin secundaire scholen hun begeleiding kwaliteitsvol vormgeven volgens het zorgcontinuüm.

Afstemming op het gevalideerd doelenkader (O1)

Nederlands

In de helft van de 34 onderzoeken Nederlands komt de afstemming op het gevalideerd doelenkader niet tegemoet aan de verwachting. In vier van deze onderzoeken blijft het zelfs beneden de verwachting.



Figuur 30: Afstemming op het gevalideerd doelenkader voor Nederlands in de eerste graad secundair onderwijs (2023-2024).

- Leraren bieden de doelen Nederlands doorgaans voldoende volledig aan. Ze hebben oog voor een brede en harmonische vorming. Daarbij hebben ze ook aandacht voor een uitgebreid taalaanbod binnen én buiten de klasmuren.

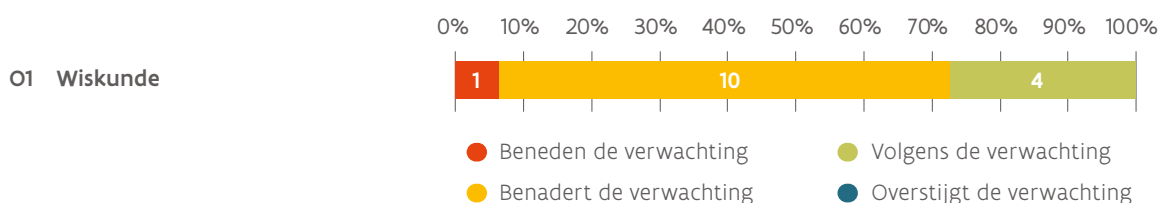
Wat leren we uit de doorlichtingen in het secundair onderwijs?

In welke mate bieden secundaire scholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?

- Kenniscomponenten van het gevalideerd doelenkader, zoals grammatica, taalbeschouwing en woordenschat zijn ruimschoots vertegenwoordigd. Ook de kenniscomponenten bij lezen zoals tekstonderdelen, tekststructuren en tekstsoorten komen uitgebreid aan bod.
- Leraren Nederlands zijn vaak nog op zoek naar een goed evenwicht tussen de verschillende onderdelen van het doelenkader, met voldoende aandacht voor luisteren, spreken én schrijven.
- Leraren kunnen de samenhang tussen spreek-, schrijf-, luister- en leesvaardigheden, taalstrategieën en de kenniscomponenten versterken. Ze kunnen leerlingen de kenniscomponenten (zoals grammatica en spelling) nog meer functioneel laten toepassen. Leraren kunnen bovendien nog meer afspraken maken over de samenhang van de doelen over de verschillende leerjaren heen.
- Leraren kunnen nog meer aandacht besteden aan het aanleren van taalstrategieën, voor lezen, spreken, luisteren en schrijven. Strategieën zoals voorkennis activeren, de betekenis van moeilijke woorden afleiden, bewust nadenken over de tekststructuur en tekstsoort ... worden soms geïsoleerd en theoretisch aangebracht, terwijl het de bedoeling is dat ze ingeoeft worden in functionele schrijf-, spreek-, lees- en luisteroefeningen.
- Leraren werken niet altijd met authentieke contexten die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Ze kunnen nog meer gebruik maken van gevarieerde, rijke en levensechte materialen in plaats van afgeleide producten die leerlingen minder aanspreken.
- Leraren kunnen soms nog meer inzetten op de doelen basisgeletterdheid voor Nederlands.

Wiskunde

In elf van de vijftien onderzoeken¹⁵ wiskunde komt de afstemming op het gevalideerd doelenkader niet tegemoet aan de verwachting. In één van deze onderzoeken scoort dit zelfs beneden de verwachting. In de overige vier onderzoeken voldoet de afstemming op het gevalideerd doelenkader aan de verwachting.



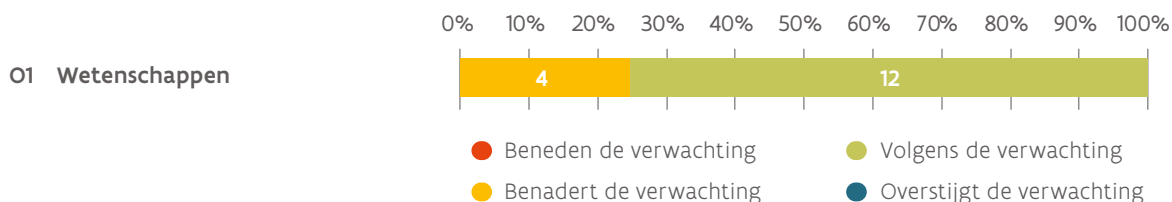
Figuur 31: Afstemming op het gevalideerd doelenkader voor wiskunde in de eerste graad secundair onderwijs (2023-2024).

- De doelen met betrekking tot probleemoplossend denken en redeneren komen over het algemeen niet of op een te laag beheersingsniveau aan bod. Leerlingen leren weinig hoe ze problemen kunnen analyseren, relevante informatie kunnen identificeren en geschikte oplossingsstrategieën kunnen kiezen. Hierdoor zijn ze niet goed voorbereid op het toepassen van hun kennis in verschillende contexten en krijgen ze minder de kans om verschillende wiskundige concepten te verbinden.
- De doelen voor wiskundige basisgeletterdheid worden slechts in beperkte mate behandeld, waardoor remediëringkansen verloren gaan voor leerlingen die hier nood aan hebben.

¹⁵ In de Onderwijsspiegel nemen we omwille van de gelijkvormigheid in alle grafieken de cijfers voor de A- en B-stroom samen. Voor wiskunde gaat het over één onderzoek in de B-stroom, voor Nederlands over zes onderzoeken, voor wetenschappen over één onderzoek en voor technologie over vijf onderzoeken. In de praktijkgerichte publicatie maakten we voor wiskunde en wetenschappen de keuze om de B-stroom niet op te nemen in de grafieken en analyses omdat het telkens slechts om één school ging. Dat verklaart waarom de cijfers licht afwijken.

Wetenschappen

In vier van de zestien onderzoeken wetenschappen komt de afstemming op het gevalideerd doelenkader niet tegemoet aan de verwachting. In twaalf onderzoeken voldoet de afstemming op het gevalideerd doelenkader aan de verwachting.

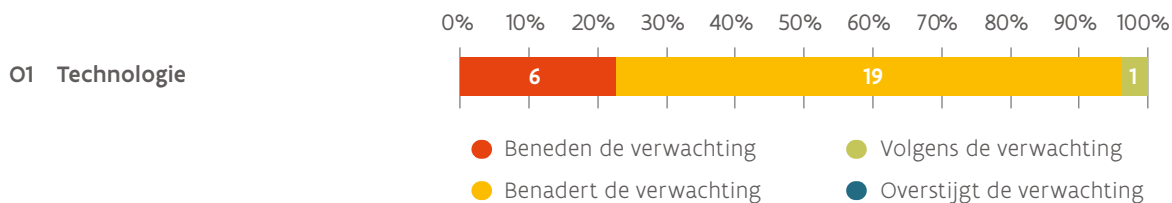


Figuur 32: Afstemming op het gevalideerd doelenkader voor wetenschappen in de eerste graad secundair onderwijs (2023-2024).

- Het merendeel van de scholen biedt alle doelen aan van de levende natuur (biologie) en niet-levende natuur (fysica en chemie). Daarbij verbreden en verdiepen ze voor alle leerlingen de doelen uit de levende natuur. De doelen met betrekking tot de niet-levende natuur blijven vaak onderbelicht.
- De STEM-doelen worden niet altijd aangeboden aan alle leerlingen en scholen hebben het moeilijk om een samenhangend aanbod van de STEM-doelen tussen verschillende disciplines te realiseren.
- Leerlingen krijgen niet altijd de kans om alle stappen van de wetenschappelijke methode uit te voeren.

Technologie

In 25 van de 26 onderzoeken technologie komt de afstemming op het gevalideerd doelenkader niet tegemoet aan de verwachting. In één onderzoek voldoet de afstemming op het gevalideerd doelenkader aan de verwachting.



Figuur 33: Afstemming op het gevalideerd doelenkader voor technologie in de eerste graad secundair onderwijs (2023-2024).

- De probleemoplossende en onderzoekende vaardigheden komen te weinig aan bod tijdens de lessen technologie.
- Leerlingen doorlopen te weinig de verschillende fasen van het technisch proces.
- Een weinig doordachte opbouw van de leerstof leidt vaak tot een te theoretische of te sterk uitvoeringsgerichte benadering van de technologische doelen. Als scholen doelgericht aan de slag gaan met projecten, komen ze vaker tot een goede afstemming op het gevalideerd doelenkader. Een doordachte vakoverschrijdende benadering geeft leerlingen een breder zicht op hoe ze het technisch proces kunnen toepassen om problemen op te lossen of behoeften te vervullen.
- Niet alle ervaringsgebieden komen altijd voldoende aan bod. Dat geldt bijvoorbeeld voor biotechniek en in mindere mate voor ICT en transport.

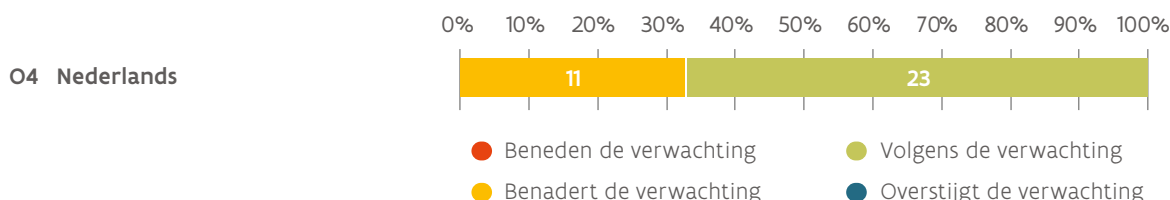
Wat leren we uit de doorlichtingen in het secundair onderwijs?

In welke mate bieden secundaire scholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?

Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie (O4)

Nederlands

In elf van de 34 onderzoeken Nederlands komt de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie niet tegemoet aan de verwachting. In 23 onderzoeken voldoet de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie aan de verwachting.

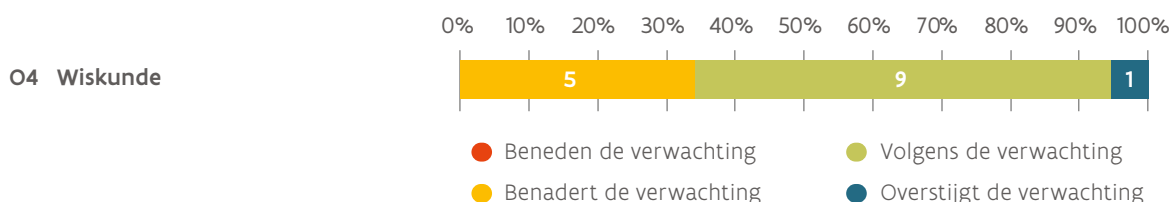


Figuur 34: Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie voor Nederlands in de eerste graad secundair onderwijs (2023-2024).

- De instructie verloopt over het algemeen stapsgewijs en geleidelijk. Leraren zetten in op de taalontwikkeling van de leerlingen.
- Leraren Nederlands kunnen meer inspelen op de interesses van leerlingen en hen zo motiveren om tot leren te komen en de doelen te bereiken.
- Sommige schoolteams benutten niet alle kansen om leerlingen actief te laten reageren en zelf taal te laten produceren. Lessen kunnen krachtiger worden door meer taalsteun, context en interactie te bieden.
- Leraren kunnen nog doelgerichter differentiëren en remediëren voor Nederlands, rekening houdend met de noden van de leerlingen. De differentiatie en remediëring is vaak te eenzijdig gericht op de kenniscomponenten.
- Leraren kunnen sterker inzetten op de zelfregulatie van leerlingen. Heldere succes- of beoordelingscriteria zijn een goeie vertrekbasis om leerlingen zelfstandig aan doelen te laten werken. Leraren kunnen leerlingen meer aanzetten tot reflectie over hun leerproces en het inzetten van leerstrategieën. Ook het probleemoplossend denken kan nog meer aandacht krijgen tijdens de lessen Nederlands.

Wiskunde

In vijf van de vijftien onderzoeken wiskunde komt de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie niet tegemoet aan de verwachting. In tien onderzoeken voldoet de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie aan de verwachting.



Figuur 35: Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie voor wiskunde in de eerste graad secundair onderwijs (2023-2024).

- Leraren zorgen voor structuur en zetten met de leeractiviteiten voor wiskunde in op de actieve deelname van de leerlingen. Ze nemen heel wat initiatieven in het kader van de leerlingenbegeleiding, vooral op het vlak van remediëring van individuele leerlingen.
- Er is vaak onvoldoende (kwaliteitsvolle) differentiatie voor wiskunde. Scholen gaan te weinig na of de remediëring die ze bieden effectief is. Een sterkere inzet op de brede basiszorg in de lessen wiskunde,

Wat leren we uit de doorlichtingen in het secundair onderwijs?

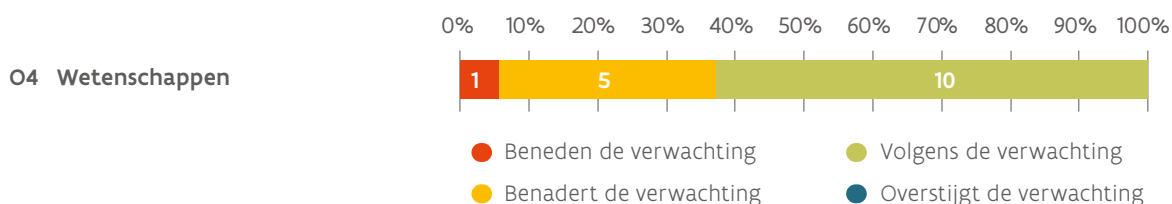
In welke mate bieden secundaire scholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?

kan de noden op het vlak van remediëring terugdringen.

- Leraren wiskunde kunnen de actieve betrokkenheid van de leerlingen nog meer stimuleren door werkvormen te kiezen die leerlingen actief aan het denken zetten en de interactie bevorderen.
- Leerlingen leren te weinig strategieën om problemen op te lossen en hun kennis toe te passen in verschillende contexten.
- Leraren bieden vaak vooral contextloze wiskunde-oefeningen aan. Ze laten kansen liggen om de instructie meer betekenis te geven door authentieke contexten te gebruiken die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Levenschte problemen oplossen die ook een talige analyse vragen stimuleert nochtans ook de taalontwikkeling.
- Leraren kunnen leerlingen meer kansen geven om wiskundig te redeneren en dit te verwoorden.
- Leraren kunnen ook nog gericht aandacht besteden aan metacognitieve vaardigheden en aan het expliciteren van leerdoelen.

Wetenschappen

In zes van de zestien onderzoeken wetenschappen komt de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie niet tegemoet aan de verwachting. In tien onderzoeken voldoet de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie aan de verwachting.

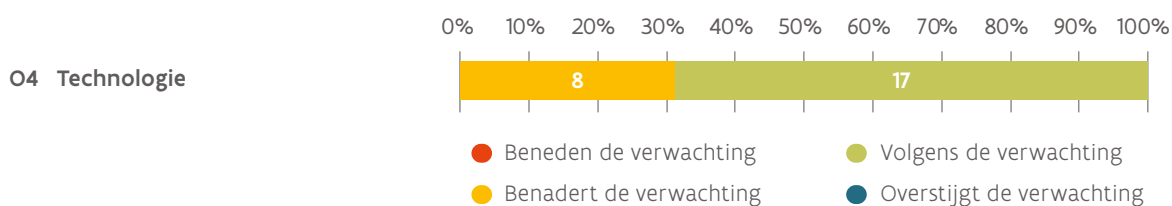


Figuur 36: Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie voor wetenschappen in de eerste graad secundair onderwijs (2023-2024).

- Leraren verhelderen de lesdoelen voor de leerlingen. De lessen zijn logisch opgebouwd en sluiten aan bij de voorkennis en de leefwereld van de leerlingen.
- Leraren wetenschappen kunnen echter meer inzetten op een activerende en taalontwikkende aanpak, die gevarieerd is qua inhoud en groeperingsvormen. Leraren kunnen leerlingen meer aan het denken zetten en kansen geven om vaktaal te gebruiken en te oefenen.
- Leraren differentiëren vaak nog onvoldoende voor wetenschappen. Ze vinden het moeilijk om hun aanpak af te stemmen op de verschillen tussen de leerlingen, ook wanneer de beeldvorming duidelijk is.
- Leraren stimuleren te weinig het probleemoplossend denken en de zelfregulatie bij hun leerlingen. Het aanbieden van leerstrategieën is een werkpunt voor wetenschappen. Leraren zetten leerlingen wel aan om te reflecteren over hun leerproces maar dit kan nog doelgerichter.

Technologie

In acht van de 25 onderzoeken technologie komt de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie niet tegemoet aan de verwachting. In zeventien onderzoeken voldoet de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie aan de verwachting.



Figuur 37: Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie voor technologie in de eerste graad secundair onderwijs (2023-2024).

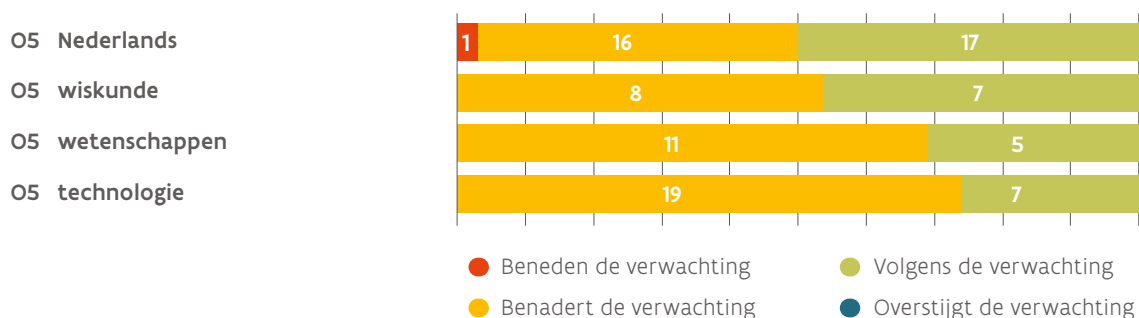
Wat leren we uit de doorlichtingen in het secundair onderwijs?

In welke mate bieden secundaire scholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?

- Scholen hebben over het algemeen veel aandacht voor een geleidelijke en activerende instructie voor technologie.
- Scholen zetten nog onvoldoende in op betekenisvolle contexten en aansluiting op de leef- en beleavingswereld van de leerlingen, wat leerlingen sterker zou motiveren.
- Leraren gaan soms te kennisgericht aan de slag of bieden net louter maakprojecten aan aan de leerlingen. Leraren kunnen het technologie-onderwijs versterken door hun lesmateriaal goed af te stemmen op de doelen.
- Sommige scholen zetten doelgericht in op de taalontwikkeling van leerlingen, andere scholen maken hier minder werk van. Scholen besteden hier in gevarieerde mate aandacht aan via de instructies, de werk- en groeperingsvormen, het lesmateriaal of de aankleding van het leslokaal.
- Leraren technologie kunnen doelgerichter inzetten op het stimuleren van de metacognitieve vaardigheden van leerlingen. Het open karakter van de doelen voor het technisch proces biedt daar heel wat kansen toe.

Effectieve feedback (O5)

De effectiviteit van de feedback komt in de helft van de onderzoeken voor Nederlands en wiskunde niet tegemoet aan de verwachting. Hetzelfde geldt voor ongeveer 70% van de onderzoeken wetenschappen en technologie.

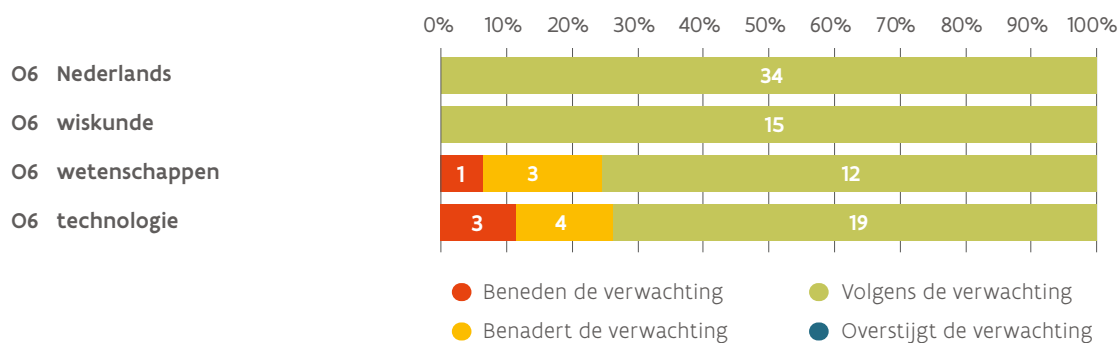


Figuur 38: Effectieve feedback voor Nederlands, wiskunde, wetenschappen en technologie in de eerste graad secundair onderwijs (2023-2024).

- Het geven van feedback gebeurt in een klimaat van veiligheid en vertrouwen. De feedback is meestal motiverend en constructief.
- Leraren geven vaak vooral productgerichte en ook wel persoonsgerichte feedback. Om het leerproces van de leerling te versterken kunnen ze nog meer feedback geven op niveau van het proces en de zelfregulatie en zo leerlingen meer aan het denken zetten.
- Leraren vertrekken bij het geven van feedback nog weinig vanuit de doelen en heldere succescriteria (feed-up). Leraren besteden ook niet altijd aandacht aan de volgende stappen in het leerproces (feed-forward).
- Leraren kunnen hun feedback meer systematisch inbedden in het onderwijsleerproces: dit kan mondeling of schriftelijk. Het is belangrijk om voor voldoende verankering van feedback te zorgen zodat leerlingen er effectief mee aan de slag gaan.

Materiële leef- en leeromgeving (O6)

De materiële leef- en leeromgeving voldoet voor alle onderzoeken Nederlands en wiskunde. Voor wetenschappen komt de materiële leef- en leeromgeving niet tegemoet aan de verwachting in vier van de zestien onderzoeken. Voor technologie komt dit niet tegemoet aan de verwachting in zeven van de 26 onderzoeken.



Figuur 39: Materiële leef- en leeromgeving voor Nederlands, wiskunde, wetenschappen en technologie in de eerste graad secundair onderwijs (2023-2024).

- De scholen beschikken doorgaans over de leermiddelen die nodig zijn om de doelen te bereiken. De leeromgeving is bovendien ook meestal veilig en actueel.
- Leraren kunnen echter meer doelgerichte keuzes maken qua leermiddelen en (digitale) leermiddelen functioneler en efficiënter inzetten om het leerproces van leerlingen te ondersteunen, rekening houdend met hun onderwijsbehoeften.
- In een aantal scholen bemoeilijken een verouderde infrastructuur en een gebrek aan aangepaste leermiddelen het bereiken van de doelen voor technologie. Leerlingen krijgen zo niet altijd de kans om op een levensechte manier kennis te maken met het STEM-domein. Sommige scholen gaan partnerschappen met externen aan om dit probleem op te vangen. Ook grote klasgroepen in kleine lokalen zetten een kwaliteitsvol technologie-onderwijs onder druk.
- De laatste jaren maakten heel wat scholen werk van meer veiligheid tijdens de lessen technologie. In enkele scholen zijn er nog problemen die relatief eenvoudig weg te werken zijn (beschermingsmiddelen, veiligheidsinstructiekaarten ...). Scholen kunnen echter nog meer inzetten op een veiligheidscultuur en leerlingen van nabij begeleiden bij het gebruik van machines, eerder dan hen uit voorzorg de toegang te ontfemen.
- Leraren wetenschappen werken niet altijd met authentieke en actuele materialen. De infrastructuur is niet altijd geschikt om proefondervindelijk aan de slag te gaan. Wetenschappen zijn bovendien niet altijd zichtbaar aanwezig in de school. Zo missen schoolteams kansen om de interesse van de leerlingen te prikkelen.
- Ook voor Nederlands belemmert een gebrekkig fysiek comfort sommige scholen om een krachtige leeromgeving te creëren. Het gaat hier onder andere over te kleine klaslokalen voor het aantal leerlingen, slechte akoestiek of verouderde lokalen en materiaal.

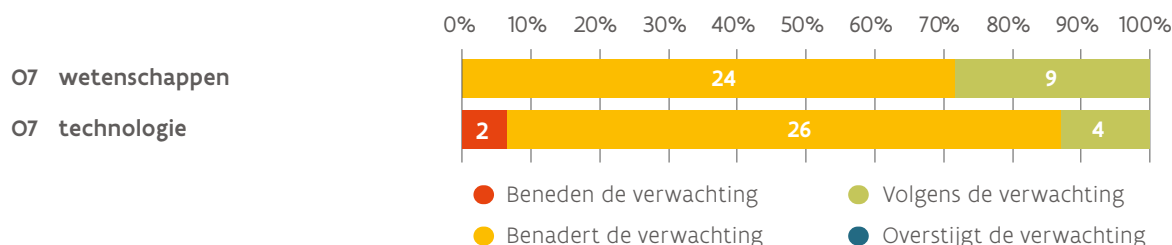
Wat leren we uit de doorlichtingen in het secundair onderwijs?

In welke mate bieden secundaire scholen kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer?

Leerlingenevaluatie (O7)

Voor wetenschappen en technologie onderzochten we ook de leerlingenevaluatie, op basis van de doorlichtingen gedurende de schooljaren 2022-2023 en 2023-2024.¹⁶

De leerlingenevaluatie komt in 73% van de 33 onderzoeken wetenschappen en in 87% van de 32 onderzoeken technologie niet tegemoet aan de verwachting.



Figuur 40: Leerlingenevaluatie voor wetenschappen en technologie in de eerste graad secundair onderwijs (2022-2023 en 2023-2024).

- De leerlingenevaluatie spoort over het algemeen te weinig met het gevalideerd doelenkader: ze geeft geen volledig en betrouwbaar beeld of de leerlingen de doelen voor wetenschappen en technologie bereiken. De evaluatie is weinig breed en gevarieerd en focust vooral op de reproductie van kennis. De evaluatie kan nog beter afgestemd worden op de eindtermen en het beheersingsniveau (onderzoeken, gebruiken ...) dat deze vooropstellen.
- Leerlingen worden vaak nog weinig betrokken bij de evaluatie, hoewel dit kansen biedt om de zelf-regulatie bij leerlingen te bevorderen.
- Leraren kunnen de transparantie en objectiviteit van de evaluatie verhogen door eenduidige beoordelings-criteria te gebruiken en evaluatie-instrumenten doelgericht in te zetten.

Taalbeleid Nederlands

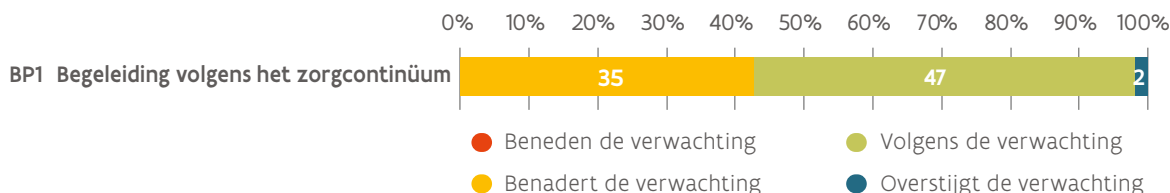
De onderwijsinspectie voerde in 2023-2024 46 tussentijdse bezoeken uit met als onderwerp de onderwijsdoelen en het taalbeleid Nederlands. We zetten hier de voornaamste vaststellingen op een rijtje.

- De meeste scholen zetten samenwerkingsverbanden op met een scala aan partners om het leren van Nederlands te bevorderen en om het taalbeleid Nederlands kracht bij te zetten.
- Een groot deel van de scholen heeft nog moeite om goede afspraken te maken en na te leven over hoe de doelen voor Nederlands geïntegreerd kunnen worden in andere vakken, om zo bijkomende oefen-kansen te bieden.
- Afspraken over de evaluatie- en rapporteringspraktijk voor Nederlands worden niet altijd in de praktijk gerealiseerd.
- Slechts een zeer beperkt aantal scholen zette al een volledig professionaliseringsbeleid op voor taal-ontwikkelen en taalondersteunend lesgeven en vakdidactiek Nederlands.
- Scholen kunnen hun taalbeleid nog sterker afstemmen op de input en context van de school en het bredere schoolbeleid, meer functionele maatregelen treffen met het oog op de taalontwikkeling van de leerlingen en de teamleden daar sterker bij betrekken.

¹⁶ We nemen twee schooljaren samen omdat de steekproef anders onvoldoende groot is. Voor Nederlands en wiskunde rapporteren we niet over de leerlingenevaluatie omdat dit al aan bod kwam in de Onderwijsspiegel 2024.

Begeleiding volgens het zorgcontinuüm (BP1)

In 42% van de onderzoeken komt de begeleiding volgens het zorgcontinuüm niet tegemoet aan de verwachting. In 58% van de 84 onderzoeken voldoet de begeleiding volgens het zorgcontinuüm aan de verwachting.



Figuur 41: Begeleiding volgens het zorgcontinuüm in het secundair onderwijs (2023-2024).

- De begeleiding volgens het zorgcontinuüm krijgt nog te weinig planmatig en dynamisch vorm. Schoolteams kunnen hun visie op leerlingenbegeleiding nog versterken, evenwichtiger aandacht besteden aan de verschillende begeleidingsdomeinen en de verschillende fasen van het zorgcontinuüm kwaliteitsvoller en evenwichtiger op elkaar afstemmen. Een statische kijk op het zorgcontinuüm creëert het risico dat leerlingen te lang in een fase, met name de verhoogde zorg, blijven.
- De leerlingenbegeleiding kan zowel op leerling- als op klas- en schoolniveau aan kracht winnen door een sterkere samenhang tussen de beeldvorming van de leerlingen, het formuleren van de onderwijsbehoeften, het bepalen van de doelen en het vastleggen van de maatregelen en preventieve acties en dit in samenspraak met de klassenraad. Schoolteams zetten binnen de leerlingenbegeleiding vaak te snel de stap naar acties, zonder eerst heldere en concrete onderwijsbehoeften en doelen te bepalen.
- Scholen slagen er nog onvoldoende in om de brede basiszorg tot op de klasvloer vorm te geven, met oog voor activerend, betekenisvol en taalontwikkellend onderwijs, metacognitieve vaardigheden, differentiatie, remediëring ... Het toepassen van de maatregelen van de brede basiszorg is vaak leraarafhankelijk en vindt op die manier geen schoolbrede ingang. Een minder sterk uitgebouwde krachtige leeromgeving doet de druk op de verhoogde zorg toenemen.
- Scholen kunnen meer focussen op stimulerende en niet enkel op ondersteunende maatregelen. Schoolteams vertrekken vaak van een probleemgerichte in plaats van een oplossingsgerichte aanpak. Daardoor missen ze kansen om leerlingen in hun kracht te zetten en hen te begeleiden naar zelfstandigheid.
- Met het oog op een effectieve aanwending van de GOK-middelen verwacht de regelgeving dat de school streefdoelen, indicatoren en een tijdspad bepaalt. Ook deze kunnen nog concreter geformuleerd worden in sommige scholen.
- Scholen gaan onvoldoende na of de maatregelen uit de brede basiszorg en de redelijke aanpassingen uit de verhoogde zorg effectief zijn. Ze besteden daarbij te weinig aandacht aan de ontwikkelings- en leereffecten bij de leerlingen.
- Scholen kunnen nog meer de brug slaan tussen de leerlingenbegeleiding, het taalbeleid Nederlands en het onderwijs op de klasvloer, om op die manier een zo krachtig mogelijke leeromgeving te realiseren.

7.3 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.

	Uitdaging	Kans	Kracht
Kwaliteits-ontwikkeling	- Onderwijskundig beleid - Cyclische evaluatie van de kwaliteit - Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit		- Visie en strategisch beleid - Organisatiebeleid - Borgen en bijsturen
Onderwijs op de klasvloer	- Afstemming op het gevalideerd doelenkader - Effectieve feedback	Leer- en ontwikkelingsgerichte instructie	Materiële leef- en leeromgeving
Leerlingen-begeleiding	Ondersteuning van de teamleden	Begeleiding volgens het zorgcontinuüm	

Figuur 42: Kwaliteitsprofiel van het gewoon secundair onderwijs (op basis van de doorlichtingen 2023-2024).

In de doorgelichte secundaire scholen in het schooljaar 2023-2024 doen er zich op beleidsniveau uitdagingen voor op vlak van het onderwijskundig beleid en de cyclische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit. De visie en het strategisch beleid, het organisatiebeleid en het borgen en bijsturen zijn krachten in de doorgelichte scholen.

Voor het onderwijs op de klasvloer zijn de afstemming op het gevalideerd doelenkader en de effectieve feedback uitdagingen. De leer- en ontwikkelingsgerichte instructie vormt een kans en de materiële leef- en leeromgeving is een kracht in de doorgelichte scholen.

De begeleiding volgens het zorgcontinuüm vormt een kans voor scholen. De ondersteuning van de teamleden bij de leerlingenbegeleiding is een uitdaging in de scholen waar dit onderzocht werd.

Doorlichten in het basis- en secundair onderwijs: onze conclusie

We stellen dagelijks de inzet van schoolteams vast om het leren en ontwikkelen van leerlingen te ondersteunen. Het lerarentekort, veranderende verwachtingen en regelgeving, een toenemende diversiteit in het leerlingenpubliek, negatieve beeldvorming over onderwijs, bredere maatschappelijke uitdagingen ... maken het er niet eenvoudiger op om kwaliteitsvol onderwijs vorm te geven.

In 2024 werden voor het eerst Vlaamse toetsen afgenomen. Ze wijzen op slechte resultaten voor verschillende domeinen van Nederlands en wiskunde. In het basisonderwijs blijken leerlingen weinig vaardig voor begrijpend lezen en wiskundige problemen oplossen. Dat geldt ook voor het secundair onderwijs: voor leesbegrip haalt 33% van de leerlingen van de A-stroom de eindtermen niet. Voor de eindtermen van de B-stroom gaat het om bijna de helft van de leerlingen. Voor wiskundige problemen oplossen behaalt 87% van de leerlingen in de A-stroom en 79% van de leerlingen in de B-stroom de minimumdoelen niet. Internationaal vergelijkend onderzoek toont dalende prestaties voor Nederlands, wiskunde en wetenschappen. De doorlichtingen bevestigen deze resultaten en geven duidelijk aan dat er nog werk aan de winkel is voor basis- en secundaire scholen om een kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer en een sterke leerlingenbegeleiding neer te zetten. Scholen moeten hun beleid nog meer vormgeven met de focus op leren en onderwijzen en de effecten ervan monitoren.

In deze uitdagende context moeten we het gesprek aangaan over de aandachtspunten die uit de doorlichtingen naar boven komen en die we samen kunnen verbeteren. Waar (internationale) toetsen een beeld geven op het niveau van leerlingenresultaten, bieden doorlichtingen een breed en verdiepend inzicht in onderliggende factoren en processen die tot die resultaten leiden. Expliciet dan voorheen willen we onze resultaten ook kenbaar maken voor leraren en schoolteams: de praktijkgerichte publicaties basisonderwijs en secundair onderwijs zoomen diepgaand in op de vastgestelde sterktes en verbeterpunten voor het kleuteronderwijs, Nederlands, wiskunde, wetenschappen en technologie. Hieronder presenteren we kernachtig de rode draad in de resultaten van de doorlichtingen in het basis- en secundair onderwijs in het schooljaar 2023-2024, die in de respectievelijke praktijkgerichte publicaties verder worden uitgediept en geconcretiseerd.

Focus op leren en onderwijzen in het schoolbeleid

Scholen moeten een sterker schoolbeleid en kwaliteitszorg uitbouwen met aandacht voor de onderwijskwaliteit op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding: in 63% van de basisscholen komt het onderwijskundig beleid niet tegemoet aan de verwachting en meer dan de helft van de basisscholen kan de eigen kwaliteit nog beter bewaken. Het onderwijskundig beleid voldoet niet aan de verwachting in 67% van de secundaire scholen. De betrouwbare evaluatie van de kwaliteit voldoet niet in 66% van de doorgelichte secundaire scholen en in 54% van de secundaire scholen scoort de cyclische evaluatie van de kwaliteit niet volgens de verwachting.

Uit de kwalitatieve analyses blijkt hoe belangrijk het is dat scholen het onderwijs vorm geven vanuit een duidelijke schoolvisie. Het schoolbeleid moet duidelijke prioriteiten stellen en deze planmatig uitrollen via doelgerichte maatregelen en afspraken die tot op de klasvloer reiken. Daarbij moet de focus liggen op leren en onderwijzen en het stimuleren van de ontwikkeling van leerlingen. Professionalisering moet doelgericht zijn, afgestemd op de prioriteiten van de school, met oog voor coaching op de klasvloer en leren van elkaar. Een datageletterde aanpak is cruciaal om het schoolbeleid te informeren en bij te sturen. Het is zaak het schoolteam voldoende te betrekken bij de kwaliteitszorg, zodat het een gedeelde verantwoordelijkheid wordt.

Kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer

Wat de onderwijskwaliteit op de klasvloer betreft stellen we vast dat er nog werk aan de winkel is. In het gewoon basisonderwijs voldoet de leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak niet in 32% van de onderzoeken en de evaluatiepraktijk niet in 28% van de onderzoeken. Voor het gewoon secundair onderwijs stellen we vast dat scholen hun aanbod vaak nog onvoldoende afstemmen op het gevalideerde doelenkader: 53% van de onderzoeken naar het onderwijs op de klasvloer voldoet niet aan de verwachting op dat vlak. Voor de leer- en ontwikkelingsgerichte instructie beantwoorden 34% van de onderzoeken niet aan de verwachting en voor de effectieve feedback is dat het geval voor 54% van de onderzoeken.

Vele basis- en secundaire scholen kunnen nog een **krachtigere leeromgeving** uitbouwen. Dat kan door een activerende, samenhangende en taalontwikkellende aanpak te gebruiken, door in te zetten op de metacognitieve vaardigheden en door de leerdoelen expliciet te maken, zo komt naar voren uit de kwalitatieve analyses. Differentiatie en remediëring kunnen effectiever vorm krijgen, door sterker hoge verwachtingen te stellen voor alle leerlingen. Leraren laten kansen liggen om de diversiteit van de leerlingengroep aan te grijpen om leerlingen van elkaar te laten leren. Feedback zal leerlingen meer aan het denken zetten door deze ook te richten op het proces en de zelfregulatie en te vertrekken vanuit de doelen en de stappen daarnaartoe.

De minimumdoelen moeten nog meer het richtsnoer zijn voor het aanbod en de **leerlingenevaluatie**. Scholen maken nog niet genoeg afspraken over een doelgerichte kleuterobservatie en een brede en betrouwbare leerlingenevaluatie over de klassen heen. Leerlingen kunnen nog meer bij de evaluatie betrokken worden. De leerlingenevaluatie moet sterker worden ingezet om de didactische aanpak in de klas bij te sturen vanuit een grondige foutenanalyse.

In het **kleuteronderwijs** kunnen teams meer inzetten op een doelgericht aanbod over de klassen heen met voldoende taal- en wiskunde-impulsen, afgestemd op de ontwikkeling van de kleuters. Dit bevordert spelenderwijs leren.

Voor **Nederlands** moeten in het basis- en secundair onderwijs zowel spreken, luisteren, schrijven als lezen voldoende aandacht krijgen met het oog op het versterken van het communicatieve handelen van leerlingen. Leraren kunnen kenniscomponenten, lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheden en -strategieën nog meer doelgericht en samenhangend aanbieden. Werken met authentieke contexten draagt ertoe bij om dit te realiseren. Het taalbeleid van scholen kan sterker vorm krijgen door duidelijke strategische keuzes te maken afgestemd op de context van de school, door doelgerichte maatregelen voorop te stellen die van leerlingen betere taalgebruikers maken en door deze te laten landen op de klasvloer. Een nauwe afstemming met het beleid op de leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen is zowel in functie van preventie (preteaching, verwoorden van denkprocessen, rijke taal ...) als remediëring aangewezen. Scholen secundair onderwijs kunnen nog doelgericht inzetten op het realiseren van de eindtermen **basisgeletterdheid**, en dit zowel voor Nederlands als voor wiskunde.

Voor **wiskunde** kan algemeen meer aandacht besteed worden aan wiskundetaal, het verankeren van wiskundige concepten en het verwoorden van denkprocessen, en aan het doelgericht automatiseren van procedures. Leraren moeten meer inzetten op het wiskundig redeneren en de ontwikkeling van de probleemoplossende vaardigheden van leerlingen, binnen authentieke contexten.

Binnen het **wetenschaps- en technologie-onderwijs**, waarover we enkel rapporteren vanuit de doorlichtingen in het secundair onderwijs, verdienen het onderzoekend en ontwerpend leren (de wetenschappelijke methode en het technisch proces) en de STEM-doelen meer aandacht, en dat vanuit een multidisciplinaire aanpak. Competentieversterkend technologieonderwijs is gericht op het oplossen van problemen in betekenisvolle en realistische contexten en niet louter op kennisreproductie of op uitvoering. Leraren kunnen bij het wetenschapsonderwijs nog bewuster werkelijkheidsnabije leermiddelen naast abstracte voorstellingswijzen gebruiken. De beschikbare infrastructuur en leermiddelen zijn niet altijd aangepast en worden ook niet altijd optimaal ingezet.

Dit alles wijst ons op het belang van een doordachte en evidence-informed (vak)didactische aanpak in de klas, die gericht is op de doelen. Een sterke **evidence informed aanpak** vereist dat scholen (1) gebruikmaken van wetenschappelijke evidentie, (2) de specifieke expertise van het schoolteam inzetten en (3) die evidentie en expertise zinvol weten te verbinden met de specifieke context, input en het pedagogisch project van de school.

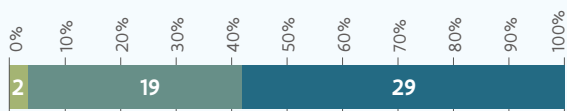
Doelgerichte leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen

Als we schoolbreed kijken naar de leerlingenbegeleiding, stellen we vast dat 76% van de basisscholen deze nog niet voldoende kwalitatief volgens het zorgcontinuüm vormgeven. Het onderwijs en de begeleiding op maat (vanaf de fase van de verhoogde zorg) voldoet niet aan de verwachting in 57% van de onderzoeken. Voor het secundair onderwijs zijn er eveneens nog belangrijke verbeterpunten voor de leerlingenbegeleiding: 42% van de scholen scoort niet volgens verwachting wat de begeleiding van leerlingen volgens het zorgcontinuüm betreft.

Scholen kunnen de leerlingenbegeleiding gericht vormgeven op basis van een goede beeldvorming en concreet geformuleerde onderwijsbehoeften en doelen. De effecten van preventieve acties, maatregelen en redelijke aanpassingen moeten beter worden opgevolgd op school-, klas- en leerlingniveau. Scholen kunnen meer inzetten op een preventieve aanpak en een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen, zodat meer ingrijpende maatregelen enkel worden ingezet waar nodig. Heldere en concrete streefdoelen, indicatoren en een tijdspad voor het GOK-beleid van scholen kunnen helpen bij het uitbouwen van een krachtige leeromgeving. Een doelgerichte, passende en planmatige verhoogde zorg die leerlingen ondersteunt om de doelen van het gemeenschappelijk curriculum te bereiken, vormt hier het verlengstuk van en voorkomt samen met een sterk uitgebouwde brede basiszorg dat leerlingen te snel worden doorverwezen naar uitbreiding van zorg of externe hulp.

Resultaten CLB's 2018-2024 in een notendop

Adviezen



- Ongunstig advies met mogelijkheid tot opschorting
- Gunstig advies met de verplichting om aan de tekorten te werken
- Gunstig advies

Kwaliteitsontwikkeling*

71%	K1 Visie en strategisch beleid
71%	K2 Organisatiebeleid
62%	K3 Beleid op het vlak van de dienstverlening
50%	K4 Cyclische evaluatie van de kwaliteit
14%	K5 Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit
70%	K6 Borgen en bijsturen

Handelingsgerichte diagnostiek*

22%	B1 Handelingsgerichte diagnostiek
-----	--

Versterking van het schoolteam*

19%	V1 Beeldvorming
12%	V2 Signaalfunctie
86%	V3 Consultatieve leerlingenbegeleiding

Werkingsprincipes*

60%	W1 Multidisciplinariteit
22%	W2 Proactiviteit
94%	W3 Subsidiariteit
92%	W4 Belang van de leerling

* % onderzoeken die tegemoetkomen aan de verwachting of deze overstijgen

8

Wat leren we uit de doorlichtingen van de CLB's (2018-2024)?

Dat we in de periode van 2018 tot 2024 alle CLB's doorlichtten is de aanleiding voor een grondige analyse van de resultaten van de doorlichtingen en mogelijke verklaringen.

Dit hoofdstuk rapporteert over de resultaten van de doorlichtingen (wat loopt er goed in de centra, wat moeten ze beter aanpakken?), geeft inzicht in wat deze resultaten kan verklaren, in belemmerende factoren en mogelijke hefbomen. We eindigen met conclusies en reflecties op basis van onze vaststellingen.

8.1 Inleiding

Alle CLB's werden in de periode van 2018 tot eind 2024¹⁷ doorgelicht. Het gaat over 50 doorlichtingen voor 58 centra. Sommige centra met een gemeenschappelijk bestuur kozen ervoor om samen doorgelicht te worden.

Contextschets¹⁸

In deze zes jaar waren er ontwikkelingen, gebeurtenissen en evoluties die de kwaliteit van het werk van de centra, hun samenwerking met andere partners en de resultaten beïnvloedden. We schetsen hieronder een aantal van deze factoren.

De coronapandemie

Tijdens deze doorlichtingscyclus kreeg de samenleving te maken met de coronapandemie. De contactopsporing die van de centra werd gevraagd, had een grote impact op hun werking. Bepaalde ontwikkelingen werden stilgelegd en het borgen van kwaliteit verdween voor sommige processen op de achtergrond.

De schaalvergroting zet zich door

Het CLB-decreet van 1998 bracht belangrijke structurele veranderingen met zich mee: ongeveer 200 PMS-centra (Psycho-Medisch-Sociaal) en 100 MST-centra (Medisch Schooltoezicht) fuseerden aanvankelijk tot 75 nieuwe CLB's. Deze zijn verdeeld over de verschillende onderwijsverstrekkers. Elke school werkt samen met een CLB. Ondertussen evolueren de CLB's steeds meer naar grotere centra. Ze fusioneren met een of meerdere andere centra tot een nieuw groot CLB of werken bestuurlijk samen met andere centra om een gezamenlijk beleid te ontwikkelen. Het stroomlijnen van de cultuur en praktijk tussen de samenwerkende centra of fusiepartners stimuleert hun beleidsvoering inzake dienstverlening en kwaliteitszorg. Momenteel zijn er 58 CLB's.¹⁹

De blijvende zoektocht naar een passende arbeidsorganisatie

De centra werkten jarenlang met kleine multidisciplinaire teams. Elke school werkte samen met een CLB-team dat bestond uit een psycho-pedagogisch consulent (of werker), een maatschappelijk werker, een paramedisch werker en een arts. Sinds 2000 kunnen de centra ook personeel met andere diploma's aanwerven en meer variatie brengen in de expertise van het personeelskader. Naarmate de leerlingenbegeleiding op de scholen zich verder ontwikkelde en de complexiteit van de hulpvragen aan de centra toenam, groeide de overtuiging dat het model van kleine multidisciplinaire teams niet voldeed om adequaat te reageren op de vraag naar uitbreiding van zorg of om het schoolteam te versterken met de best passende expertise.

Het nieuwe decreet (2018)²⁰ was een aanzet voor de sector om te zoeken naar een meer passende arbeidsorganisatie die zowel (1) tegemoetkomt aan de behoefte aan (meer gespecialiseerde) expertise als (2) toelaat om dicht bij de school te staan én (3) een oplossing biedt voor de toenemende werkdruk. Door een onderscheid te maken tussen de rol van de CLB-medewerker die de vraag onthaalt (vaak via het zorgoverleg en soms rechtstreeks via de leerling of de ouders) en de rol van de CLB-medewerker die een begeleidingstraject op zich neemt, proberen de centra tegemoet te komen aan de vraag naar expertise die de deskundigheid van de scholen aanvult. Het model met een onthaalmedewerker en trajectbegeleider toont zich in vele vormen. Deze teams zijn meestal zelforganiserend omdat de dienstverlening zich flexibel moet afstemmen op omstandigheden die voor elk team verschillend kunnen zijn, zoals het aanbod brede basiszorg en

¹⁷ Deze doorlichtingscyclus startte in het schooljaar 2018-2019. De laatste centra kwamen aan de beurt in het najaar van 2024.

¹⁸ Voor meer achtergrondinformatie: www.onderwijsinspectie.be/onderzoeken

¹⁹ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst?s=clb&hz=true>

²⁰ Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding (2018)

verhoogde zorg in de scholen waarmee het team samenwerkt, specifieke uitdagingen op het vlak van leerlingbegeleiding en lokale samenwerkingsverbanden. Een centrale aansturing van de teams moet rekening houden met deze regio-specifieke noden, opportuniteiten en regelmatig veranderende omstandigheden. Dat is een uitdaging voor de leiding van het centrum.

Binnen dit model van zelforganiserende teams gebeuren geregeld aanpassingen of optimalisaties, waardoor teams en rollen wijzigen, wat als nadeel heeft dat de CLB-medewerkers waarmee een school samenwerkt de laatste jaren regelmatig gewisseld worden. Soms ook door ziekte of vanwege het personeelsverloop. Dit zet de samenwerking met de school onder druk. De school verwacht continuïteit en hecht belang aan de vertrouwdsheid van de CLB-medewerker met de school.

De voortdurende zoektocht naar snelle oplossingen

Scholen zoeken naar een snel en concreet antwoord op de noden die ze ervaren en de hulp die ze voor de leerling nodig achten. Het CLB is daarvoor een bevoorrechte partner. Door de vertrouwdsheid van de CLB-medewerker met de school hopen ze snel resultaat te bereiken en extra handen in de klas te krijgen. Dit staat op gespannen voet met de kwaliteitsverwachting dat CLB-medewerkers kwaliteitsvolle handelingsgerichte diagnostische trajecten (HGD-trajecten) lopen, multidisciplinair handelen, aandacht hebben voor de minst ingrijpende hulp en proactief het schoolteam versterken. Scholen staan (doorgaans) open voor meer proactief handelen (bv. via de versterking van het schoolteam), maar niet ten koste van de beschikbare tijd voor individuele hulpvragen.

Tendensen in data

Het aantal leerlingen in het Vlaamse onderwijs blijft stijgen. In het schooljaar 2020-2021 waren er 1 164 499 leerlingen, in 2022-2023 waren er 1 175 876. Het aantal scholen steeg van 3453 naar 3480.²¹ Ook het aantal verslagen Gemeenschappelijk Curriculum (GC-verslagen) en verslagen Individueel Aangepast Curriculum (IAC-verslagen) blijft stijgen. In 2020-2021 waren er 19 126 GC-verslagen, in 2022-2023 zijn dat er al 21 145. De stijging is vooral zichtbaar in de types 2, 3, 7 en 9. In dezelfde periode evolueerden de IAC-verslagen van 15 274 naar 19 382. Hier is er vooral een toename bij type basisaanbod, type 2 en type 9. Deze cijfers wijzen op het belang van een blijvende alertheid voor de kwaliteit van de HGD-trajecten, het proactief handelen en het bewaken van de minst ingrijpende hulp.

Bij de data-analyse van scholen in het werkgebied van een CLB valt vaak het verband op tussen onderwijskansenindicatoren²² (OKI) en de opbouw van schoolse achterstand. De omgevingsanalyse van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming bevestigt dat schoolse achterstand en OKI samengaan²³. Uit de Data-Wijzer van de onderwijsinspectie blijkt dat een meerderheid van leerlingen met schoolse achterstand aantikken op minstens één OKI-indicator. Van de leerlingen uit het gewoon lager onderwijs met schoolse achterstand tikte in het schooljaar 2022-2023 86% aan op minstens één OKI-indicator. In het gewoon voltijds secundair onderwijs was dat 79%. Deze cijfers illustreren de noodzaak om als centrum de dienstverlening gericht af te stemmen op de context en input van het werkgebied en in samenwerking met de scholen gericht het ontstaan van problemen aan te pakken. Om dit te realiseren, werken de centra met een gesloten enveloppefinanciering. Vanaf het begrotingsjaar 2023 wordt er jaarlijks een extra werkingsbudget toegekend aan de centra dat ze kunnen gebruiken om meer aanwezig te zijn in de scholen, het psychosociaal functioneren van leerlingen te verbeteren, vroegtijdig schoolverlaten te voorkomen en de onderlinge samenwerking rond bepaalde thema's te bevorderen. Ondanks dit extra werkingsbudget ervaren de centra door de stijgende leerlingenaantallen, de vele complexe zorgvragen en de drempels bij de jeugdhulp een aanhoudende druk op hun werking.

²¹ Onderwijsinspectie, Datawijzer CLB.

²² OKI-indicatoren: thuistaal niet-Nederlands, opleiding moeder, wonen in een buurt met veel schoolse vertraging, een schooltoelage ontvangen.

²³ Omgevingsanalyse van het beleidsdomein Onderwijs en vorming 2024-2029: <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/59107>

Een blijvende druk van hulpverlening op onderwijs

Het aanbod op het vlak van integrale jeugdhulp en de organisatie ervan heeft een grote impact op de scholen en centra. Het aanbod is niet overal in voldoende mate aanwezig en er zijn drempels naar de niet-rechtstreeks toegankelijke hulp, maar steeds vaker ook naar de rechtstreeks toegankelijke hulp. Scholen en centra ervaren voortdurend dat een doorverwijzing niet (tijdig) werkt en een begeleiding waarvoor werd doorverwezen, vaker of sneller naar hen terugkomt. CLB's investeren tijd en energie in de draaischijffunctie, maar dit is niet altijd effectief omdat bijkomende hulp niet geactiveerd raakt. Daardoor neemt de druk toe om individuele begeleidingen binnen onderwijs op te vangen en cumuleert het aantal hulpvragen. Dit heeft gevolgen voor de mate waarin trajecten kwaliteitsvol worden doorlopen en er geïnvesteerd wordt in proactief werken.

De aanpak van de doorlichtingen

De doorlichtingscyclus startte in het najaar van 2018. Aanvankelijk kwamen alle kwaliteitsaspecten uit het toezichtkader aan bod tijdens de doorlichtingen. Vanaf het schooljaar 2021-2022 werkte de onderwijsinspectie voor de CLB-doorlichtingen echter met een gerichte focus. De keuze voor deze gerichte focus gebeurde op basis van een macrorisicoanalyse van eerdere doorlichtingen, tendensen in het werkveld en onderzoek door de onderwijsinspectie: het resultaat van de ondersteunende belrondes met CLB-directies tijdens de coronapandemie, het rapport van de onderwijsinspectie over de samenwerking tussen de scholen en het CLB en de evolutie in de data over de opmaak van Gemotiveerde Verslagen en Verslagen.

Centraal in de keuze van de gerichte focus stond het proactief aandacht hebben voor de kwaliteit van processen die post-corona een groot verschil kunnen maken voor het verloop van het leerproces en de onderwijsloopbaan van de meest kwetsbare leerlingen. Concreet ging het over de handelingsgerichte diagnostiek, het versterken van het schoolteam en de toepassing van de werkingsprincipes multidisciplinariteit, proactiviteit, subsidiariteit en het belang van de leerling. Ook onderzochten we steeds het beleid op het vlak van de dienstverlening en de kwaliteitszorg (cyclische evaluatie, betrouwbare evaluatie van de kwaliteit en borgen en bijsturen). In het verdere verloop van de tekst beperken we ons tot de bespreking van de resultaten van deze gerichte focus.

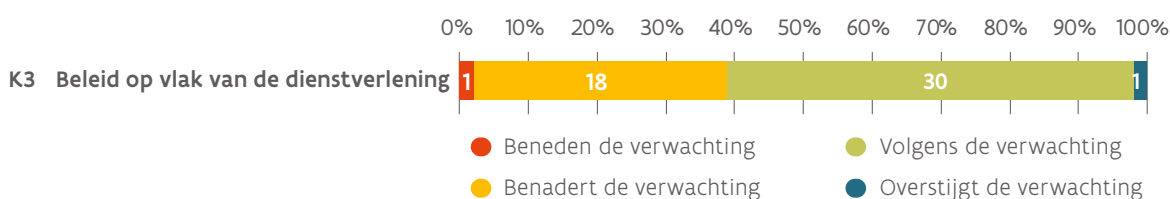
Tijdens de doorlichtingen werkten we met casussen op school- en leerlingniveau. We hadden zowel oog voor de kwaliteit van de afzonderlijke processen als voor de verbanden tussen de resultaten voor de verschillende processen. In dit hoofdstuk trekken we deze lijn door.

8.2 In welke mate ontwikkelen de CLB's hun kwaliteit?

Voor elk item waarover we in deze rubriek rapporteren, vind je onze vaststellingen: hoeveel CLB's komen al dan niet tegemoet aan de verwachtingen uit het referentiekader voor CLB-kwaliteit (RclbK), wat loopt goed en wat kan beter?

Beleid op vlak van de dienstverlening

Het beleid op het vlak van de dienstverlening omvat onder meer een actief kwaliteitsontwikkelingsproces, waarbij het centrum continu de kwaliteit verbetert en specifiek aandacht besteedt aan de doeltreffendheid, doelmatigheid en continuïteit van zijn acties. Van de doorgelichte CLB's komt 38% niet tegemoet aan de kwaliteitsverwachting, waarbij één centrum beneden de verwachting blijft. In 62% van de centra voldoet het beleid op het vlak van de dienstverlening aan de verwachting.



Figuur 43: Beleid op vlak van de dienstverlening (2018-2024).

Wat gaat goed?

De centra ontwikkelen systematisch en samenhangend de kwaliteit van hun dienstverlening voor handelingsgerichte diagnostische trajecten en de versterking van het schoolteam. Ze werken met beleidsplannen die uitgewerkt worden in strategische en operationele doelen. De inspanningen van de centra om de dienstverlening te verbeteren zijn consistent: de plannen en acties sluiten logisch op elkaar aan en dragen meestal bij aan het bereiken van de doelen. Er is continue aandacht voor verbetering, waarbij de centra hun acties evalueren en bijsturen waar nodig. Bij deze kwaliteitsontwikkeling ondersteunen de centra hun medewerkers met diverse middelen en werkvormen, zoals vorming, aanvangsbegeleiding, materialen, overlegstructuren, intervisie, afspraken en coaching.

Wat kan beter?

Doelgerichtheid

Centra kunnen in hun beleid gericht op de kwaliteit van de dienstverlening m.b.t. handelingsgerichte diagnostiek en versterken van het schoolteam, meer aandacht hebben voor de doelgerichtheid. Het blijft een uitdaging om afspraken en maatregelen helder te formuleren en te implementeren binnen de verschillende, vaak zelforganiserende, teams van medewerkers. Centra moeten ook alert blijven voor ongewenste effecten van procedures en afspraken. Als procedures te complex of te weinig handelingsgericht zijn, hebben medewerkers bijvoorbeeld moeite om ze correct toe te passen of zich te richten op de essentiële aspecten zoals komen tot de minst ingrijpende hulpverlening.

De ondersteuning op maat van de medewerkers

De centra kunnen de professionalisering en ondersteuning van medewerkers nog meer op maat vormgeven. Ze moeten daarbij rekening houden met de specifieke context van de scholen waarin ze werken en de verscheidenheid aan behoeften en noden bij de verschillende teams. Centra kunnen de competenties van de medewerkers verbeteren om met scholen constructieve en effectieve gesprekken te voeren over de versterking van de brede basiszorg en verhoogde zorg.

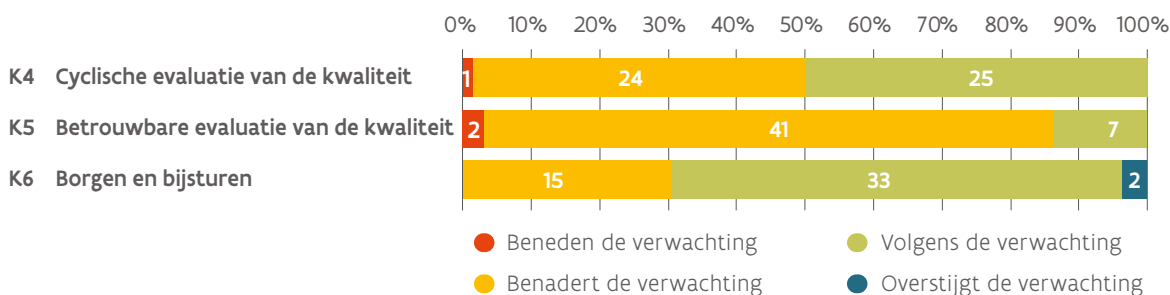
Wat leren we uit de doorlichtingen van de CLB's (2018-2024)?

In welke mate ontwikkelen de CLB's hun kwaliteit?

Medewerkers moeten een breed scala aan competenties bezitten waaronder communicatieve en analytische vaardigheden. Ook het inzicht in de wisselwerking tussen beeldvorming, signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding en de wisselwerking tussen deze activiteiten en andere kernactiviteiten kan beter.

Kwaliteitszorg

Kwaliteitszorg heeft als doel het waarborgen en handhaven van de bestaande kwaliteit door middel van evaluatie. Van de doorgelichte CLB's komt de helft niet tegemoet aan de kwaliteitsverwachting voor de cyclische evaluatie van de kwaliteit. 86% komt niet tegemoet aan de kwaliteitsverwachting voor de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit. 30% van de doorgelichte CLB's beantwoordt niet aan de verwachting voor borgen en bijsturen.



Figuur 44: Kwaliteitszorg (2018-2024).

Wat gaat goed?

Centra evalueren de kwaliteit van de dienstverlening meestal planmatig. Ze evalueren verschillende aspecten van hun werking, zoals de teamwerking, de organisatie van het multidisciplinair overleg en de samenwerking met scholen. Ze verzamelen informatie via bevestigingen bij medewerkers, scholen, ouders en leerlingen en SWOT-analyses op centrum-, team- en schoolniveau. Ze evalueren ook verschillende aspecten van de GG- en IAG-verslagen, zoals de volledigheid en de consistentie ervan. De verschillende evaluaties helpen de centra om een zicht te krijgen op hun sterktes en zwaktes, wat een belangrijke basis is voor verdere verbetering. Ze leggen afspraken vast in ondersteunende materialen en verspreiden sterke punten onder meer via vergaderingen en intervisie.

Wat kan beter?

▶▶▶ Aandacht voor resultaten en effecten

In de evaluaties kunnen de centra meer nadruk leggen op de resultaten en de effecten van de dienstverlening en professionele samenwerking met scholen en andere partners, zowel leerlinggericht als schoolgericht. Resultaten zijn de directe uitkomsten van de dienstverlening, zoals een verhoogde tevredenheid van leerlingen en ouders. Effecten daarentegen hebben betrekking op de bredere en langdurige impact van deze resultaten, zoals verbeterde deelname aan het onderwijs, betere schoolprestaties op de lange termijn en een effectieve samenwerking tussen centra, scholen en leerondersteuners.

▶▶▶ Informatiegeletterdheid

Centra kunnen meerdere actoren (zoals leerlingen, ouders, scholen en leerondersteuners) betrekken bij hun evaluaties. Ze kunnen ook nog meer kwalitatieve data en kwantitatieve data (zoals de analyse van LARS²⁴-data) combineren zodat ze een vollediger beeld hebben en hun inzicht vergroten in wat goed loopt en wat beter kan.

²⁴ LARS: Leerlingen Activiteiten Registratie Systeem: de webtoepassing die door alle centra in Vlaanderen gebruikt wordt om hun activiteiten te registreren en het leerlingendossier up to date te houden.

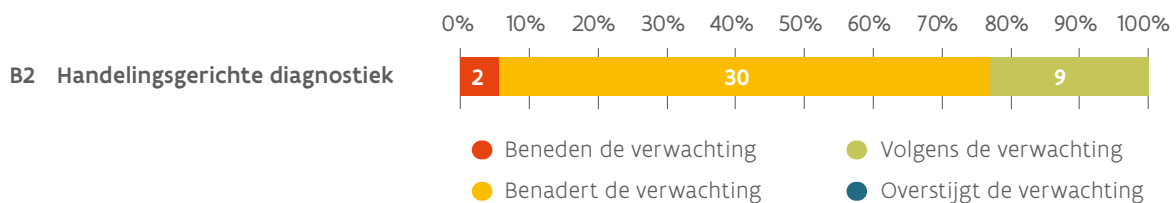
Structureel verspreiden van goede praktijken

Er liggen nog kansen om goede praktijken te verspreiden rekening houdend met de beginsituatie van de verschillende teams. Kwaliteitszorg is vaak een gedeelde en gezamenlijke verantwoordelijkheid in de centra. Het is echter nodig om duidelijker te maken welke rol (zelforganiserende) teams hebben bij het bewaken en verbeteren van de kwaliteit van handelingsgerichte diagnostiek, versterking van het schoolteam en pro-actief handelen. Gericht communiceren over kwaliteitszorg kan de verantwoordelijkheidszin versterken, het zicht op de voortgang van verbeterprocessen vergroten en bijdragen tot het borgen van een kwaliteitsvolle werking in de praktijk van elk team. Ook het opvolgen van kwaliteitsinitiatieven in de praktijk van elk team, is een uitdaging. Door deze punten aan te pakken, kunnen centra hun werking nog effectiever maken.

8.3 In welke mate bieden de CLB's kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding?

Handelingsgerichte diagnostiek

In 78% van de 41 centra komt de handelingsgerichte diagnostiek (HGD) niet tegemoet aan de verwachting. In twee van deze centra blijft de handelingsgerichte diagnostiek beneden de verwachting. In 22% van de doorgelichte centra voldoet de handelingsgerichte diagnostiek aan de kwaliteitsverwachting.



Figuur 45: Handelingsgerichte diagnostiek (2018-2024).

Wat gaat goed?

De medewerkers maken transparante afspraken met de scholen over het stellen van hulpvragen. Ze doorlopen flexibel de fasen van het handelingsgericht diagnostisch traject waarbij ze deels de richtlijnen van de Prodiaprotocolen²⁵ volgen. Tijdens het traject streven de medewerkers ernaar om hun onafhankelijke positie ten aanzien van de school en externe hulpverlening te bewaken.

Wat kan beter?

Doelgericht handelen

In veel handelingsgerichte diagnostische trajecten ontbreekt het doelgericht handelen. Medewerkers staan onvoldoende stil bij de doelen van elke fase binnen het handelingsgericht diagnostisch traject en hoe de opeenvolging van de fasen bijdraagt aan een effectief verloop van het traject. Ze volgen niet consequent de richtlijnen van de Prodiaprotocolen. Hierdoor komt bijvoorbeeld de reflectie in de strategiefase vaak niet volledig tot zijn recht. Medewerkers creëren onvoldoende overzicht van de verzamelde informatie. Als blijkt dat een onderzoeksfase nodig is, formuleren ze weinig hypothesen en onderzoeksvragen. Ze zijn onvoldoende alert voor mogelijke blinde vlekken en denkfouten zoals verkeerde veronderstellingen. De medewerkers dagen zichzelf te weinig uit om na te denken over alternatieve hypothesen.

²⁵ Prodiaprotocolen: Prodia staat voor "Protocollering diagnostiek". Het is een netoverstijgend project van CLB's en onderwijs met steun van de Vlaamse overheid. Prodia streeft naar een meer gestandaardiseerde en kwalitatieve leerlingenbegeleiding binnen een continuüm van zorg.

Wat leren we uit de doorlichtingen van de CLB's (2018-2024)?

In welke mate bieden de CLB's kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding?

Dit is nodig om blinde vlekken te vermijden, een volledig beeld te krijgen van de situatie van de leerling en ervoor te zorgen dat alle leerlingen ongeacht hun achtergrond de juiste ondersteuning krijgen. De medewerkers gaan te snel over van de onderzoeksfase naar de adviesfase zonder het opstellen van een integratief beeld in de integratie- en aanbevelingsfase. Nochtans is dit een belangrijke stap. Prodia verwoordt het doel van de integratie- en aanbevelingsfase als *"... brengt het CLB-team alle relevante informatie over de leerling en zijn context samen tot één integratief beeld. Het is de basis om de hypotheses vanuit de strategiefase te toetsen. Het integratief beeld omvat een antwoord op de diverse onderzoeksvragen en vormt het uitgangspunt voor het opstellen van veranderingsdoelen. Het CLB-team formuleert onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften evenals aanbevelingen voor mogelijke aanpassingen."*²⁶

Wisselwerking tussen leerling en (leer)omgeving

Hoewel medewerkers oog hebben voor participatieproblemen en een brede kijk op de situatie van leerlingen, analyseren ze te weinig de wederzijdse invloed tussen de leerling en zijn (leer)omgeving. Ze moeten consequenter aandacht hebben voor de wisselwerking tussen wat de leerling nodig heeft en hoe de leeromgeving daarop aangepast is. Medewerkers kunnen ook de sterktes van de leerlingen nog beter benutten om meer op maat gerichte interventies te bieden die aansluiten bij de unieke behoeften en mogelijkheden van elke leerling, wat de participatie verhoogt. Om een duurzaam effect te bereiken, kunnen de medewerkers nog beter opvolgen of die aanpassingen ook daadwerkelijk gebeuren.

Actief betrekken van de leerling

Het is voor veel medewerkers nog een uitdaging om de (ook jonge) leerling actief te betrekken in het handelingsgericht diagnostisch traject. Vaak beperkt dit zich tot een gesprek om de leerling beter te leren kennen. Het toekennen van een actieve rol in het handelingsgericht diagnostisch traject, met aandacht voor verwachtingen, hulpnoden, effecten van gekregen hulp en met de mogelijkheid tot het maken van keuzes, komt minder voor.

Bruikbare adviezen gericht aan thuis en school

Als er na het handelingsgericht diagnostisch proces en de integratie- en aanbevelingsfase een advies wordt geformuleerd, wordt dit niet altijd vertaald in bruikbare handelingsgerichte adviezen voor thuis of op school. Hierdoor sluiten de adviezen niet altijd aan bij de ondersteuningsbehoeften van ouders en leraren.

Multidisciplinaire benadering

Het multidisciplinaire overleg kan bijdragen tot een breed holistisch beeld van leerlingen waarbij aandacht is voor somatische, psychologische, pedagogische en sociale aspecten. Het merendeel van de medewerkers benadert leerlingen hoofdzakelijk holistisch, wat resulteert in een meer samenhangende en effectieve ondersteuning, afgestemd op hun behoeften en situatie. Sommige centra hebben echter moeite om alle disciplines bij het overleg te betrekken. Vaak ontbreken heldere criteria om te bepalen welke begeleidingen multidisciplinair overleg vereisen of passen medewerkers deze niet consequent toe. Soms ontbreekt ook de onderbouwing van conclusies uit het teamoverleg of is de registratie in het dossier weinig transparant. Heel wat medewerkers ervaren de registratie in het multidisciplinair dossier als administratief belastend. Voor een effectieve samenwerking en de voortgang van de trajecten is het nochtans belangrijk om te komen tot relevante, duidelijke, objectieve (zonder persoonlijke interpretaties) en samenvattende notities.

²⁶ Prodia, Algemeen Diagnostisch Protocol, Handelingsgericht samenwerken, p. 4 en online via <https://www.prodiagnostiek.be/handelingsgericht-samenwerken/>.

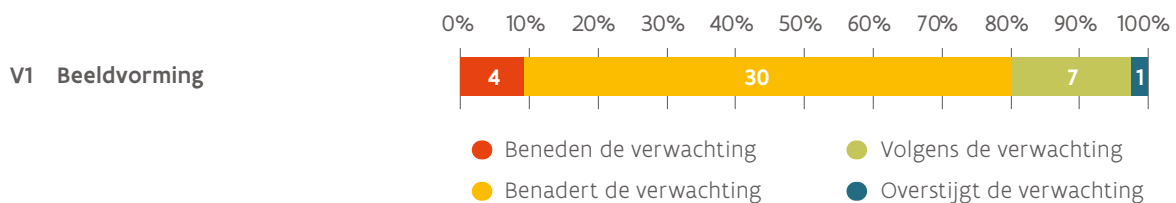
Minst ingrijpende hulp

Scholen willen snelle oplossingen vinden voor leerlingen met zorgen. Ze stellen dan een hulpvraag waarin de verwachting over het te bereiken resultaat al is ingebed. Zo vragen scholen vaak naar een GC-verslag voor extra leerondersteuning in de klas of naar IAC-verslagen die een overstap naar het buitengewoon onderwijs mogelijk kunnen maken. Sommige medewerkers zijn geneigd om mee te gaan in die vragen. Dit staat op gespannen voet met het principe van subsidiariteit dat het belang benadrukt van het zoeken naar de minst ingrijpende hulp. Het blijft een uitdaging om vanuit een kwaliteitsvolle vraagverheldering na te gaan of redelijke aanpassingen in scholen consequent en effectief zijn toegepast. Teams kunnen hun onafhankelijke positie versterken door samen met de school de kwaliteit en effectiviteit van de maatregelen die scholen nemen ter ondersteuning van leerlingen te onderzoeken. Zo blijven ze alert voor de verwachting van scholen om snel leersteun of een doorverwijzing te realiseren.

Versterken van het schoolteam

Beeldvorming

In 81% van de 42 CLB's komt de kwaliteit van de beeldvorming niet tegemoet aan de verwachting. In vier van deze centra scoort ze beneden de verwachting. De beeldvorming voldoet slechts in 19% van de bezochte CLB's aan de verwachting.



Figuur 46: Beeldvorming (2018-2024).

Wat gaat goed?

Door de veelheid aan vragen en trajecten die het multidisciplinair team behandelt, hebben de medewerkers informatie over waar leerlingen mee worstelen, wat de sterktes zijn van de leraren, hoe de leerlingenbegeleiding wordt ingevuld, welke initiatieven de school op dat vlak neemt en waar er nog hiaten en noden zijn. De medewerkers hebben doorgaans een goed zicht op de begeleidingsbehoeften van de schoolpopulatie dankzij hun expertise en schoolnabije werking.

Wat kan beter?

Relevante, actuele en transparante beeldvorming

Het CLB-decreet (1998)²⁷ wijst op de noodzaak van schoolondersteuning door het CLB door het herkennen en duiden van signalen van risicovol gedrag bij jongeren en het ondersteunen van de school bij de ontwikkeling van haar visie op zorg. Het decreet op de leerlingenbegeleiding (2018) vermeldt de signaalfunctie en de consultatieve leerlingenbegeleiding als kernactiviteiten om de brede basiszorg en de verhoogde zorg op school te versterken. De opdracht om het schoolteam te versterken is dus niet nieuw. Veel centra gingen echter niet consequent aan de slag met deze opdracht. De meeste centra staan aan het begin van een ontwikkeltraject.

²⁷ Zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15236>

Wat leren we uit de doorlichtingen van de CLB's (2018-2024)?

In welke mate bieden de CLB's kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding?

Ze benutten nog weinig diverse bronnen en zetten schoorvoetend stappen in het zoeken naar welke informatie relevant is om te delen met de school met het oog op het detecteren van noden in de leerlingenpopulatie en noden en hiaten in de leerlingenbegeleiding. Deze beeldvorming kan ook als basis dienen voor het centrum om zijn beleid op het vlak van de dienstverlening af te stemmen op de context en de input van de scholen.

Geen doelgerichte analyse

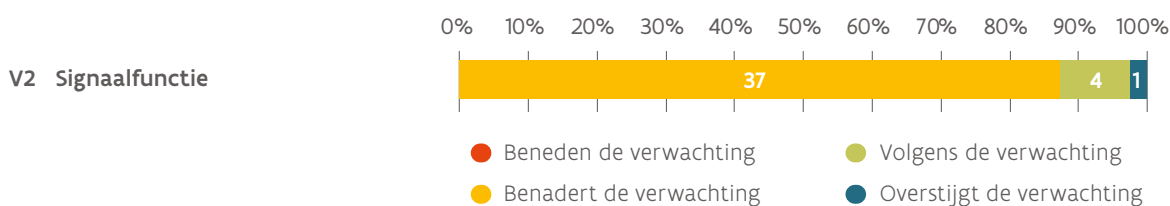
Vaak ontbreekt een doelgerichte analyse van de verzamelde gegevens. Medewerkers moeten betekenis geven aan data en verbanden leggen met noden in de leerlingenpopulatie en kwetsbaarheden in de brede basiszorg en verhoogde zorg. Het gebrek aan deze doelgerichte analyse leidt vaak tot onvoldoende relevante conclusies over de noden van de leerlingenpopulatie en de bevorderende en belemmerende factoren in het beleid op leerlingenbegeleiding. Hierdoor missen medewerkers kansen om proactief te werken. CLB-teams komen er meestal niet toe om samen een aanpak uit te werken om met scholen in gesprek te gaan over wat er in de brede basiszorg en de verhoogde zorg versterkt kan worden en welke opportuniteiten benut kunnen worden. Dit veronderstelt bij de medewerkers voldoende informatiegeletterdheid en de kennis en vaardigheden om dit samen met de school te bespreken.

Multidisciplinair teamoverleg benutten

De informatie ordenen, integreren en multidisciplinair bespreken in team kan de beeldvorming over de school versterken, zeker in combinatie met de ervaringen uit de HGD-trajecten over de wisselwerking tussen leerling en onderwijsleercontext. Centra benutten nog onvoldoende het multidisciplinair teamoverleg om vanuit verschillende invalshoeken de behoeften en verwachtingen van leerlingen en het schoolteam beter te begrijpen. Hierdoor missen ze de kans om sterke punten en uitdagingen te identificeren.

Signaalfunctie

In 88% van de 42 bezochte CLB's komt de kwaliteit van de signaalfunctie niet tegemoet aan de verwachting. In slechts 12% van de onderzoeken voldoet de signaalfunctie aan de verwachting.



Figuur 47: Signaalfunctie (2018-2024).

Een rijke beeldvorming over de school vormt de basis van de signaalfunctie. Zo kan het CLB-team consequent en doelgericht aan de school noden signaleren over de schoolpopulatie of knelpunten in de leerlingenbegeleiding.

Wat gaat goed?

Teams leveren inspanningen om aan de school signalen te geven. Ze baseren zich daarvoor vooral op eigen ervaringen met de school en soms ook op een patroon van individuele zorgvragen.

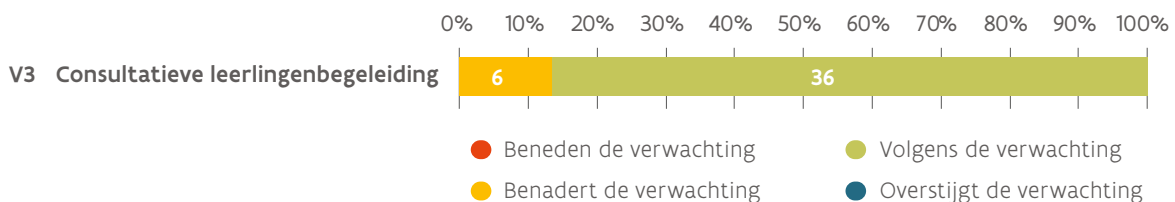
Wat kan beter?

Consequent en doelgericht signaleren

Van de signaalfunctie wordt verwacht dat deze bijdraagt aan het versterken van de brede basiszorg in de scholen waarmee het centrum samenwerkt. Centra laten echter kansen liggen om dat effect te bereiken. CLB-teams baseren zich te weinig op een analyse en integratie van de beschikbare data om consequent en doelgericht naar alle scholen van hun werkingsgebied te signaleren wat de noden van de leerlingenpopulatie zijn en de bevorderende en belemmerende factoren in het beleid op leerlingenbegeleiding. Er ontbreken vaak interne richtlijnen of afspraken over hoe de medewerkers de signaalfunctie moeten uitvoeren wat leidt tot onduidelijkheid. De medewerkers missen ook ondersteuning op maat om die opdracht effectief te realiseren. Hierdoor komt het gesprek met de school over wat de noden van leerlingen zijn, hoe leraren de onderwijsleerpraktijk en de leeromgeving beter kunnen afstemmen op de noden van de leerlingen en waar hiaten in de leerlingenbegeleiding gedetecteerd werden, amper van de grond. Dat is nochtans een goede basis om, in samenwerking met andere partners, de leerlingenbegeleiding op school proactief te versterken.

Consultatieve leerlingenbegeleiding

In 14% van de 42 onderzochte CLB's komt de kwaliteit van de consultatieve leerlingenbegeleiding niet tegemoet aan de verwachting. In 86% van de CLB's voldoet de consultatieve leerlingenbegeleiding aan de verwachting.



Figuur 48: Consultatieve leerlingenbegeleiding (2018-2024).

Wat gaat goed?

Uit de doorlichtingen blijkt dat de consultatieve leerlingenbegeleiding ingezet wordt voor ondersteuning van leerlingenbegeleiders, en soms van leraren, bij individuele zorgvragen door het geven van tips en adviezen. Deze ondersteuning gebeurt veelal tijdens het zorgoverleg naar aanleiding van een vraag van de school en soms op eigen initiatief bij terugkerende problemen.

Wat kan beter?

Doelgericht inzetten

Omdat de medewerkers consultatieve leerlingenbegeleiding soms weinig doelgericht inzetten, missen ze kansen om de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding te versterken. Deze kernactiviteit volgt onvoldoende op de signaalfunctie. Na het signaleren van noden bij de leerlingen of knelpunten in de leerlingenbegeleiding, kunnen de medewerkers samen met de leraren en leerlingenbegeleiders nadenken over wat er aan de hand is en consultatieve leerlingenbegeleiding inzetten ter versterking van de verhoogde zorg. Ze missen ook nog kansen om consultatieve leerlingenbegeleiding proactief in te zetten. De medewerkers denken te weinig samen met leraren en leerlingenbegeleiders na over maatregelen om risicofactoren te verminderen en beschermende factoren te versterken zodat leerlingen in de toekomst minder snel tegen problemen aanlopen.

▶▶▶ Ondersteuning op eigen initiatief

Sommige centra zetten in op de uitwerking van specifieke projecten ter versterking van leerlingenbegeleiders of leraren. De medewerkers kunnen echter nog meer eigen initiatief nemen om leraren en leerlingenbegeleiders, met het oog op het bereiken van duurzame resultaten, te versterken in het planmatiger en systematischer aanpakken van redelijke aanpassingen ter ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Medewerkers geven suggesties, tips en adviezen aan leraren en leerlingenbegeleiders zonder ze voldoende te concretiseren, te evalueren en in de tijd af te bakenen.

8.4 Doorlichten in de CLB's: onze conclusies en reflecties

Naar een versterkt beleid op het vlak van dienstverlening en kwaliteitszorg

Door de veelheid aan hulpvragen van scholen en de sterke focus op individuele begeleiding streven centra onvoldoende proactief naar een daling van individuele zorgvragen. Bovendien zijn er in de centra onvoldoende richtlijnen, afspraken en ondersteuning op maat van de medewerkers zodat ze systematisch inzetten op het detecteren van factoren die de deelname aan onderwijs bevorderen of belemmeren. Hierdoor missen ze kansen om problemen bij leerlingen te voorkomen en hun ontwikkeling en welbevinden te bevorderen. Centra kunnen ook het inzicht bij de medewerkers vergroten dat handelingsgerichte diagnostiek en het versterken van het schoolteam samengaan. Door deze samenhang te verhelderen en de medewerkers te ondersteunen in hun proactief handelen, kunnen centra hun dienstverlening doeltreffender maken.

Centra kunnen bij hun evaluaties nadrukkelijker aandacht besteden aan de resultaten en effecten van hun dienstverlening. Ze kunnen meer stilstaan bij de vraag of hun antwoorden op zorgvragen adequaat zijn en of ze, door middel van kwaliteitsvolle, doelgerichte, handelingsgerichte diagnostische trajecten, bijdragen aan meer participatie, betrokkenheid en de brede ontwikkeling van leerlingen. Ze kunnen zich afvragen of de signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding de scholen versterken in hun leerlingenbegeleiding op de vier begeleidingsdomeinen. In hun evaluaties kunnen de centra ook meer focus leggen op het bereiken van de minst ingrijpende en meest passende vorm van begeleiding, of er ongewenste effecten zijn, of ze doelgericht oog hebben voor factoren die problemen in stand houden en of ze positieve aspecten versterken. Het is belangrijk om niet alleen naar de onmiddellijke resultaten te kijken, maar ook naar de langetermijneffecten van hun interventies op leerlingen en de schoolomgeving. Aandacht hebben voor resultaten en effecten is cruciaal voor de centra om hun impact te begrijpen en te verbeteren.

Kortom, centra missen kansen om proactief problemen te voorkomen en de ontwikkeling en het welzijn van leerlingen te bevorderen. Het systematisch opsporen van risicofactoren en versterken van beschermende factoren gebeurt nog niet voldoende. Verbetering van de samenhang tussen handelingsgerichte diagnostiek en versterken van het schoolteam kan helpen om drempels in de leeromgeving te voorkomen en te beperken. Door deze verbeterpunten aan te pakken kunnen centra hun beleid op het vlak van dienstverlening en kwaliteitszorg verbeteren, hun impact vergroten door effectiever bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen.

Naar kwaliteitsvolle handelingsgerichte diagnostische trajecten

CLB's ervaren druk van de vele hulpvragen die leerlingen, ouders en vooral scholen hen stellen. Ze filteren en verhelderen deze vragen tijdens het onthaal en de vraagverheldering. Sommige van die vragen beantwoorden ze met een handelingsgericht advies, andere in een handelingsgericht diagnostisch traject (HGD-traject). Deze hulpverlening is gericht op de individuele leerling.

Vanuit de doorlichtingen blijkt dat CLB-teams de richtlijnen van de Prodiaprotocolen voor de HGD-trajecten proberen te volgen. Ze slagen er echter onvoldoende in om doelgerichte HGD-trajecten te lopen waarin ze

(1) voldoende aandacht hebben voor de wisselwerking tussen leerlingen en hun context, (2) voldoende hypothesen formuleren en (3) leerlingen een stem geven bij het bepalen van wat voor hen belangrijk is. De druk van scholen om te komen tot een snelle oplossing, speelt hier mogelijk een rol. Het vraagt tijd om de wisselwerking in beeld te brengen, leerlingen echt te beluisteren en met hen in dialoog te gaan, hypothesen te formuleren en het proces multidisciplinair, met de nodige expertise, kritisch te volgen.

Ook de kwaliteit van het multidisciplinair werken, draagt bij tot de kwaliteit van de handelingsgerichte diagnostische trajecten. Wanneer een breed gedragen en uitgewerkte visie op multidisciplinair handelen ontbreekt, beïnvloedt dit de mate waarin het team gezamenlijk en vanuit verschillende invalshoeken en expertises verantwoordelijkheid neemt voor de begeleiding van de leerling. Centra zoeken manieren om hun overleg efficiënter te maken, maar de uitdagingen en de veelheid aan zinvolle onderwerpen voor teamoverleg zijn groot. Ook voor CLB'-teams is er tijdsdruk: er zijn veel trajecten om te bespreken en nieuwe om op te starten.

De multidisciplinaire teams slagen er onvoldoende in om een brede kijk op de leerlingen te bewaken, de wisselwerking tussen de leerlingen en hun context in beeld te brengen en zo te komen tot specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften voor de leerlingen en ondersteuningsbehoeften voor de leraren en de ouders. Met als risico dat scholen hun taken in de brede basiszorg en verhoogde zorg onvoldoende opnemen, en de leerondersteuners vooral op leerlingniveau werken en minder op klas- en schoolniveau. Hierdoor komen teams niet steeds tot de minst ingrijpende vorm van begeleiding en blijft de vraag naar een GC/IAC-verslag hoog.

Naar een versterkte signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding

Versterken van het schoolteam is voor de CLB's een decretale opdracht. Ze moeten ervoor zorgen dat scholen beter in staat zijn om krachtige leeromgevingen te ontwerpen waarin aandacht is voor de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de noden van de schoolpopulatie. CLB-medewerkers kunnen noden in de leerlingenpopulatie of verbeterpunten in het beleid op de leerlingenbegeleiding vaststellen door verschillende strategieën te combineren. Ze moeten alert zijn voor opvallende veranderingen bij leerlingen, door te luisteren naar de ervaringen en behoeften van leerlingen, van ouders en leraren, en door ervaringen te delen met verschillende partners. Data zijn nodig om de noden of verbeterpunten te objectiveren en ook informatie uit handelingsgerichte diagnostische trajecten kan bijkomende waardevolle inzichten opleveren over wat versterkt moet worden in de brede basiszorg en verhoogde zorg. Het multidisciplinair overleg is een garantie om verschillende invalshoeken te combineren, maar centra benutten dit potentieel nog niet volledig. CLB-teams kunnen op dat overleg vaststellingen samenleggen vanuit hun observaties, hun inzichten in ondersteuning, de thuissituaties, de interacties, de feedback van ouders ... Deze informatie helpt om de context beter te begrijpen, de signaalfunctie en ook de consultatieve leerlingenbegeleiding te versterken.

Het vergt diverse competenties van de CLB-teams om een doeltreffende signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding te bereiken. De multidisciplinaire teams verzamelen en analyseren vaststellingen en bespreken deze met de school. Medewerkers hebben daarvoor communicatieve vaardigheden nodig om met elkaar en met leerlingenbegeleiders en leraren te overleggen over data, noden of verbeterpunten. Naarmate het centrum de medewerkers hierin ondersteunt door het formuleren van duidelijke verwachtingen en opdrachten, hen de kans geeft zich te professionaliseren en ervaring op te doen met deze opdracht, en hen op maat coacht bij die ervaringen, zullen ze zich beter in staat achten om dit effectief te doen.

Ook al beschikken medewerkers over de nodige competenties en zijn ze overtuigd van het belang van het versterken van het schoolteam, dan nog geven ze vaak aan dat ze niet 'het mandaat krijgen' om de signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding systematisch in te zetten. Medewerkers geven aan dat ze zonder de openheid en bereidheid van de school om met hun signalen en hun consultatieve adviezen aan de slag te gaan, het moeilijk hebben om de brede basiszorg en de verhoogde zorg te versterken, hoewel de regelgeving hen dit mandaat geeft.

Om te komen tot een versterkte signaalfunctie en een doeltreffende consultatieve leerlingenbegeleiding is het nodig dat CLB-medewerkers en CLB-teams alert zijn voor signalen van leerlingen, ouders en scholen, data verzamelen en analyseren en er met de school gericht over in dialoog gaan. Door het minder systematisch opnemen van de signaalfunctie blijven scholen het CLB vooral zien als een partner in de individuele hulpverlening aan leerlingen en niet als een partner om ook de brede basiszorg mee verder uit te bouwen.

De centra kunnen dit niet alleen oplossen

De centra moeten niet alleen aan de slag gaan met de aangereikte verbeterpunten. Er zijn vier factoren die de voorbije zes jaar als een rode draad tijdens de doorlichtingen en tussentijdse bezoeken opvielen en die eveneens moeten aangepakt worden. Hierbij kan de overheid een faciliterende en ondersteunende rol opnemen.

1 De toenemende en complexere vragen naar jeugdhulpverlening

De centra kunnen onvoldoende hun draaischijffunctie inzetten door het aanbod, de organisatie en de drempels in de integrale jeugdhulpverlening (IJH). Hierdoor blijven heel wat complexe vragen bij de centra liggen wat hen ertoe aanzet om overbruggingshulp in te zetten. Overbruggingshulp behoort echter niet tot hun decretale opdrachten en vraagt specifieke expertise. Dit zorgt bovendien voor extra druk op de kwaliteitsvolle uitvoering van de andere opdrachten van de centra.

2 De nood aan een flexibel aanwervings- en personeelsbeleid

Sinds het CLB-decreet (2000) kunnen centra diverse profielen aanwerven om hun dienstverlening beter af te stemmen op de context en input van hun werkgebied. In de praktijk worden de centra echter beperkt door regels over aanwervingen en vervangingen. Het verdient verder onderzoek welke flexibilisering in het aanwervingsbeleid nodig is, zodat centra een personeelsbeleid kunnen voeren dat de benodigde expertise aantrekt en soepel genoeg is om in te spelen op een voortdurend veranderende context en nieuwe uitdagingen.

3 De samenwerking met meerdere partners

Het is moeilijk om effectief en duurzaam samen te werken in een versnipperd landschap waarin elke organisatie zijn eigen personeelsbeleid, missie en werkwijze heeft en werkt met middelen die niet altijd structureel zijn. Bovendien vraagt samenwerken in een versnipperd landschap veel overlegtijd om af te stemmen waardoor de beschikbare middelen niet altijd optimaal worden benut.

4 De noodzaak om structureel zicht te hebben op onderwijsloopbanen

Als de centra structureel toegang hebben tot betrouwbare data over de onderwijsloopbanen dan kunnen ze hun dienstverlening tijdig afstemmen op nieuwe uitdagingen. Het is belangrijk om naast de vaardigheidsniveaus en de leeruitkomsten ook de onderwijsloopbanen van leerlingen breed te monitoren en daarbij specifiek aandacht te besteden aan kwetsbare groepen: toegang tot en deelname aan onderwijs, kwaliteitsvolle toepassing van redelijke aanpassingen en het verloop van onderwijsloopbanen.



9

Wat leren we uit de erkenningsonderzoeken in de leersteuncentra?

Op 5 mei 2023 keurde het Vlaams Parlement het decreet over leersteun goed. Het betekende een nieuwe stap in het ondersteunen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewone onderwijs en het bevorderen van inclusie en gelijke onderwijskansen. Er werden 43 nieuwe leersteuncentra opgericht (39 gewone en 4 specifieke leersteuncentra) via een protocol dat de Vlaamse Regering afsloot met de onderwijsverstrekkers. Die centra kregen automatisch een voorlopige erkenning tot het einde van het schooljaar 2024-2025.

De onderwijsinspectie onderzocht afgelopen schooljaar of de leersteuncentra voldoen aan de decretaal vastgelegde erkenningsvoorwaarden. Dit onderzoek gebeurde aan de hand van een doorlichting ter plaatse en mondde uit in een rapport met een advies over de definitieve erkenning aan de Vlaamse Regering.

In dit rapport schetsen we eerst de grote lijnen van de decretale context van leersteun om vervolgens ons onderzoeksoptzet toe te lichten. In een derde luik presenteren we onze bevindingen en tot slot formuleren we enkele conclusies en beleidsaanbevelingen. In deze bijdrage vind je een samenvatting van het rapport, het volledige rapport is terug te vinden op www.onderwijsinspectie.be.

9.1 Inleiding

Er zijn veertien erkenningsvoorwaarden waarover de onderwijsinspectie een advies moet uitspreken, twaalf voor gewone leersteuncentra en twee extra voor de specifieke leersteuncentra.

De regelgeving bepaalt bovendien dat leersteuncentra moeten tegemoetkomen aan de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor kwaliteitsvolle leersteun²⁸. Op basis van dat referentiekader ontwikkelde de onderwijsinspectie haar toezichtkader voor kwaliteitsvolle leersteun. Voor elk element in het toezichtkader bestaan er ontwikkelingsschalen. Zij beschrijven de verschillende ontwikkelingsniveaus ten aanzien van een kwaliteitsverwachting uit het referentiekader voor kwaliteitsvolle leersteun.

LEERSTEUN		
KWALITEITSBELEID EN KWALITEITSONTWIKKELING		
K1 Visie en strategisch beleid K2 Organisatiebeleid K3 Leersteunbeleid K4 Cyclische evaluatie van de kwaliteit K5 Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit K6 Borgen en bijsturen		
KERNPROCESSEN		ONDERSTEUNEND PROCES
LEERSTEUN OP MAAT	SAMENWERKING	PERSONEELSBELEID EN PROFESSIONALISERING
LM1 Leersteun op maat van de leerling LM2 Leersteun op maat van de leraar LM3 Leersteun op maat van het schoolteam	S1 Samenwerken met leerlingen, ouders, leraren en schoolteam S2 Samenwerken met externe partners	P1 Personeelsbeleid P2 Professionalisering P3 Aanvangsbeleid
		
LEERSTEUNPRINCIPES		
LP1 Handelingsgericht samenwerken LP2 Inbedding van leersteun in de praktijk LP3 Coachende en emancipatorische aanpak LP4 Handelingsplanmatige, cyclische en dynamische aanpak LP5 Resultaatgericht werken		
BEWOONBAARHEID, VEILIGHEID EN HYGIËNE		

Figuur 49: Toezichtkader voor kwaliteitsvolle leersteun, vetgedrukt de ontwikkelingsschalen die werden geselecteerd voor de erkenningsonderzoeken.

²⁸ Je vindt het referentiekader kwaliteitsvolle leersteun op www.onderwijsinspectie.be/referentiekaders.

Voor een aantal erkenningsvoorwaarden (bv. 'Het leersteuncentrum is georganiseerd onder de verantwoordelijkheid van een bestuur') was het niet nodig om een diepgaand onderzoek te verrichten. Andere erkenningsvoorwaarden (bv. 'Het leersteuncentrum voert de opdrachten uit conform dit decreet' of 'Het leersteuncentrum voert een kwaliteitsbeleid') vroegen een meer uitgebreid onderzoek. Dit gebeurde aan de hand van een selectie van ontwikkelingsschalen voor

- 1 de kwaliteitsontwikkeling van het leersteuncentrum
- 2 de leersteunpraktijk
- 3 de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH).

Het erkenningsonderzoek gebeurde in twee fasen. Bij elk leersteuncentrum werden in de eerste fase alle erkenningsvoorwaarden onderzocht. Wanneer een leersteuncentrum in de eerste fase (november 2023 - april 2024) onmiddellijk voldeed aan alle erkenningsvoorwaarden, werd het onderzoek beëindigd en kreeg het leersteuncentrum een positief advies voor definitieve erkenning.

In een tweede fase (mei 2024) keerden we terug naar de centra die nog niet aan alle erkenningsvoorwaarden voldeden. We onderzochten in dat geval enkel de ontwikkelingsschalen die gekoppeld waren aan de negatief geëvalueerde erkenningsvoorwaarde(n) en die niet 'volgens de verwachting' scoorden. Dit gebeurde bij acht leersteuncentra.

- Zeven van deze centra voldeden in de eerste fase nog niet volledig aan de erkenningsvoorwaarden op vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne.
- Drie centra voldeden nog niet aan de erkenningsvoorwaarde op vlak van kwaliteitsbeleid.
- Twee centra voldeden nog niet aan de erkenningsvoorwaarde op het vlak van de uitvoering van de opdracht conform het decreet.
- In één centrum werd het rookverbod nog niet volledig gerespecteerd.

De acht centra slaagden er allen in om in die mate bij te sturen dat zij na die tweede fase ook voldeden aan de erkenningsvoorwaarden.

9.2 Resultaten

De resultaten per ontwikkelingsschaal zijn terug te vinden in het macrorapport, maar wat zijn onze globale bevindingen?

Organisatiebeleid en beleid op leersteun

Hoewel de leersteuncentra zich op korte tijd hebben moeten organiseren, stellen we vast dat het organisatiebeleid meestal sterk is. De aanwezige structuren zorgen voor dialoog, participatie en ondersteunen in vele centra de expertisedeling, het reflecteren over de eigen werking en het leren van elkaar. Het ontwikkelen van een beleid op leersteun en het beschikken over doelgerichte maatregelen en afspraken over de leersteunwerking, professionalisering en personeelsbeleid zijn daarentegen nog in volle ontwikkeling. De leersteuncentra geven aan dat de beginsituatie (doorstart of nieuwe start, ervaren of nieuwe beleidsploeg) een (groot) verschil maakt in de tijd en ruimte die nodig zijn voor het ontwikkelen van een leersteunbeleid.

Handelingsgericht samenwerken

De achterliggende principes waarop leersteun gebaseerd is, zijn niet nieuw: het handelingsgericht werken en de handelingsplanmatige aanpak. Zeker voor het handelingsgericht samenwerken op maat van de leerling staan de meeste centra al vrij ver. Hier hoort echter een belangrijke kanttekening bij: de leersteun wordt niet altijd aangeboden vanaf de uitbreiding van zorg. De leersteuncentra wijzen op de uiteenlopende invulling van de brede basiszorg en verhoogde zorg in scholen, die zich soms nog op een basaal niveau bevindt. Leerondersteuners kunnen nog groeien om in die situaties het structureel overleg tussen school, centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) en pedagogische begeleiding (PBD) te voeden met hun ervaringen. Ze kunnen ook meer expliciet de vraag stellen om deel te nemen aan dat structureel overleg.

Samenwerkingsrol zoeken

In de praktijk zijn de partners vaak nog zoekende hoe ze hun rol best in samenwerking kunnen opnemen. De samenwerking met het CLB op het vlak van de consultatieve leerlingenbegeleiding en de complementaire samenwerking met de pedagogische begeleiding kan bijvoorbeeld nog worden versterkt, met name voor de leraar- en schoolteamgerichte leersteun. Sommige leersteuncentra zijn geneigd om de verantwoordelijkheid voor de regie over de leersteuntrajecten bij de school te leggen, terwijl het leersteundecreet duidelijk stelt dat het leersteuncentrum elk leersteuntraject inhoud en vorm moet geven, mét betrokkenheid van de partners. Alleen zo kan een optimale balans ontstaan tussen gedeelde verantwoordelijkheid en efficiënte taakverdeling. We stellen in dit kader ook vast dat het scholen nog niet altijd lukt om een individueel aangepast curriculum (IAC) kwaliteitsvol vorm te geven op maat van de leerling en dat het dan vaak de leerondersteuner is die deze leemte dan invult, terwijl dit niet de bedoeling is.

Klaspraktijk

Het principe van het leersteundecreet om zo veel mogelijk middelen in te zetten op de klaspraktijk, is duidelijk geland in de leersteuncentra. De leerondersteuners informeren veelal de klasgroep over de leersteuntrajecten en de gemaakte aanpassingen en betrekken de klasgroep hier ook vaak bij. De keuze voor duurzame aanpassingen met het oog op een inclusieve klaspraktijk kan worden bevorderd door bewustwording en ondersteuning op schoolniveau. Een sterkere inzet op de coachende rol en vaardigheden van de leerondersteuners kan de handelingsbekwaamheid van leraren versterken. Voor deze opdracht botsen de ondersteuners soms nog op andere verwachtingen in het veld, waar leraren leersteun eerder zien als een geïsoleerde, aparte ondersteuning naast het lesgebeuren.

Leerling-, leraar- en schoolteamgerichte leersteun

Leerondersteuners pakken de leerlinggerichte leersteuntrajecten procesmatig en gestructureerd aan, in verschillende fasen: beeldvorming, doelstelling, invulling, vormgeving, evaluatie en bijsturing. Die cyclische aanpak wordt minder toegepast bij de leraar- en schoolteamgerichte leersteun. De leersteuncentra geven in de gesprekken aan dat ze zich zeer goed bewust zijn van deze nieuwe opdracht, maar de trajecten voor leraar- en schoolteamgerichte leersteun kunnen nog overzichtelijker, functioneler en efficiënter worden vormgegeven. Daarbij is het belangrijk om doelen, inhoud, vormgeving, resultaten, effecten en bijstellingen beknopt op te nemen.

Beleid op bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH)

De ontwikkeling van het beleid op de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) was bij heel wat centra nog volop gaande bij de start van de erkenningsonderzoeken. Toen deze centra na fase 1 echter de nodige tijd kregen om zicht te krijgen op de plaatselijke lessituaties in de scholen waar de leerondersteuners leersteun bieden, voerden ze een (risicobeheersings)beleid dat aan de verwachtingen voldeed. Op het gebied van BVH-ondersteuning voldeden de meeste leersteuncentra meteen aan de verwachtingen. Hierbij voorzagen vrijwel alle centra planmatig in voldoende financiële en materiële en personele middelen voor de uitvoering van preventiemaatregelen. Voor het doelgericht informeren van personeelsleden en de ondersteuning of professionalisering van teamleden op basis van hun behoeften en noden hadden meer dan de helft van de centra echter wat meer tijd nodig.

9.3 Tot slot

Alle onderzoeken eindigden met een positief advies aan de Vlaamse Regering om de 43 leersteuncentra definitief te erkennen. De resultaten maken echter duidelijk dat er ook nog werkpunten zijn, zoals het leersteunbeleid, de handelingsplanmatige aanpak bij de leraar- en schoolteamgerichte leersteun, en het leersteuntraject op maat van de leraar. Ook de samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid van alle betrokkenen verdienen blijvende aandacht. De leersteuncentra spelen immers een cruciale rol in leerlingenbegeleiding en nemen deze op in een complex partnerschap met scholen, CLB, PBD en andere partners.



10 | Wat leren we uit de behandeling van de aanvragen permanent onderwijs aan huis (POAH)?

Sinds 1 september 2014 is de onderwijsinspectie verantwoordelijk voor de advisering van de aanvragen 'permanent onderwijs aan huis' (POAH) en 'vrijstelling van de leerplicht' (VLP). POAH²⁹ is een vorm van onderwijs voor kinderen of jongeren die door hun beperking niet in staat zijn om onderwijs te volgen in een schoolse setting, maar wel onderwijsbegeleiding aankunnen. Dit kan thuis of in een Multifunctioneel Centrum (MFC) waarvan het kind of de jongere gebruikmaakt. Ouders dienen een POAH-aanvraag in bij Zorgpunt, dat deel uitmaakt van de onderwijsinspectie. De onderwijsinspectie gaat na of POAH een noodzakelijk en haalbaar onderwijsaanbod is, gelet op het recht op redelijke aanpassingen en de mogelijkheid van flexibele leerwegen. Bij een positief advies bepaalt de onderwijsinspectie voor welke periode POAH wordt toegekend en welke school voor buitengewoon onderwijs verantwoordelijk is voor de organisatie en de uitvoering van het POAH.

29 Permanent onderwijs aan huis (POAH) is niet hetzelfde als tijdelijk onderwijs aan huis (TOAH). TOAH richt zich op langdurig of chronisch zieke leerlingen of leerlingen op moederschapsverlof uit het gewoon en buitengewoon onderwijs. Zij kunnen thuis of in hun verblijfplaats onder bepaalde voorwaarden tijdelijk vier uren per week les krijgen.

10.1 Inleiding

In de Onderwijsspiegel 2019³⁰ rapporteerde Zorgpunt over de organisatie van POAH en de realisatie van onderwijs op maat voor POAH-leerlingen via het cyclisch proces van handelingsplanning. In de huidige bijdrage geven we een actueel beeld van het aantal POAH-aanvragen die we ontvangen, welke profielen de kinderen en jongeren in kwestie hebben, welke contextfactoren een rol spelen bij het indienen van een aanvraag ... We sluiten af met een reflectie die een aantal bezorgdheden formuleert naar aanleiding van onze analyse over de invulling van het leerrecht van een kwetsbare groep leerlingen. Want elk kind en elke jongere heeft recht op onderwijs, ook de meest kwetsbaren onder hen.³¹

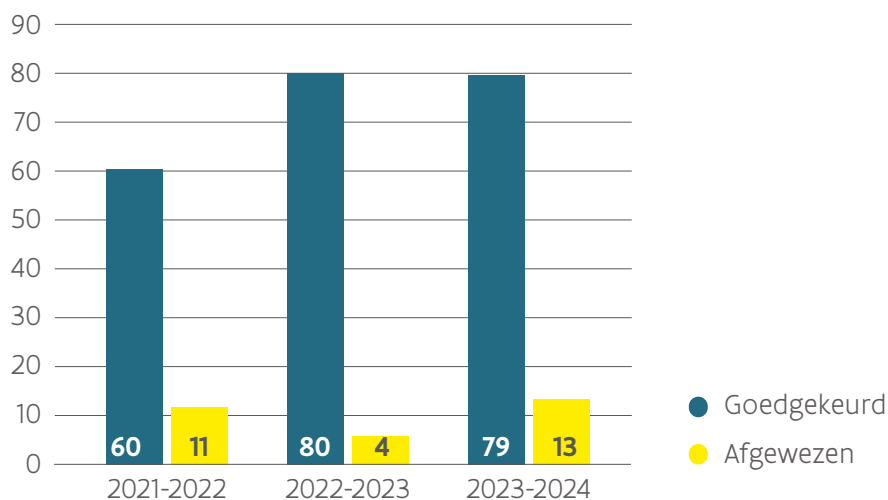
10.2 Resultaten

Behandelde aanvragen

In de voorbije drie schooljaren behandelde de onderwijsinspectie voor 248 leerlingen een eerste aanvraag POAH. De grote meerderheid van deze aanvragen werd goedgekeurd: voor leerlingen op bubao-leeftijd werden er 115 aanvragen goedgekeurd en voor leerlingen op buso-leeftijd 104. 27 aanvragen werden afgewezen. Voor 31 aanvragen werd de beslissing uitgesteld zodat de aanvrager het dossier eerst kon vervolledigen.

We behandelden in dezelfde periode 550 verlengingsaanvragen POAH, waarbij soms voor dezelfde leerlingen meerdere aanvragen werden ingediend. Voor het bubao werden er 219 verlengingsaanvragen goedgekeurd en voor het buso 258. Zorgpunt kreeg 70 aanvragen VLP³².

We gaan in deze bijdrage enkel in op de eerste aanvragen POAH.



Figuur 50: Aantal eerste aanvragen die Zorgpunt de laatste drie schooljaren goedkeurde of afwees.

³⁰ Zie: <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/30499>

³¹ Het recht op onderwijs is een universeel recht dat vervat zit in het Verdrag inzake de Rechten van het Kind. In het VN-Verdrag voor de Rechten van Personen met een handicap wordt dat recht geconcretiseerd voor personen met een handicap. Het recht op onderwijs is dan ook gewaarborgd door de Belgische grondwet en Vlaamse regelgeving.

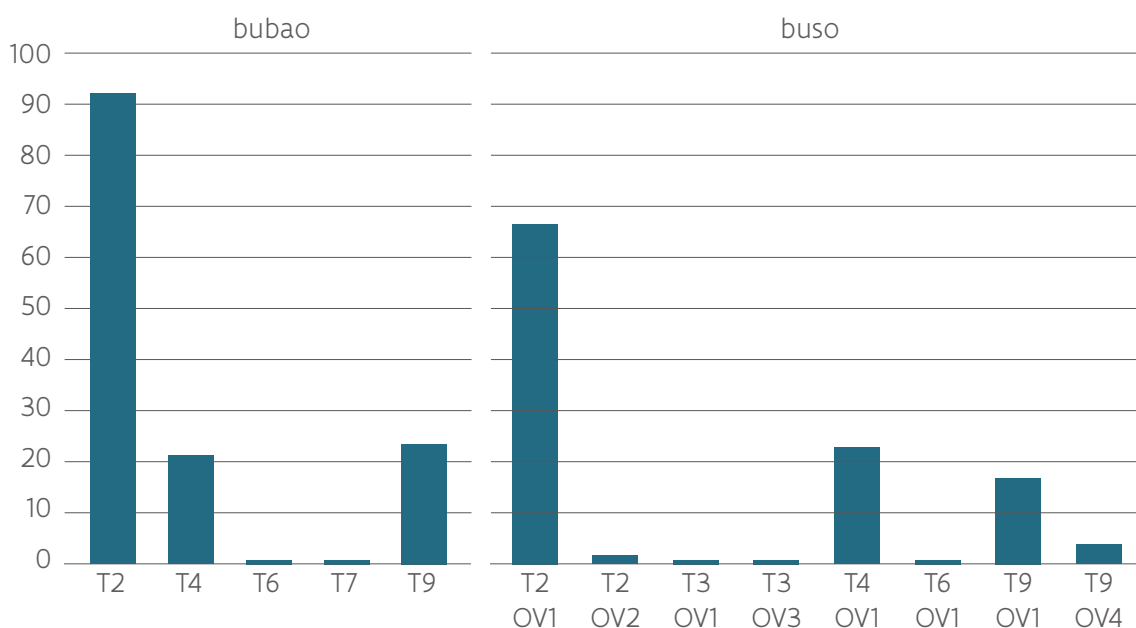
³² Hiervan waren 34 aanvragen voor een tijdelijke VLP (met 33 tijdelijke goedkeuringen) en 36 aanvragen voor een definitieve vrijstelling waarvan 7 definitief werden goedgekeurd en 15 aanvragen een tijdelijke vrijstelling kregen.

De motivatie voor een POAH-aanvraag vertrekt in vrijwel alle aanvragen van eenzelfde uitgangspunt: het is voor dit kind niet langer mogelijk om onderwijs te volgen in een schoolse context. De concrete argumenten hiervoor zijn doorgaans de prioritaire nood aan zorg en comfort, aan een verregaande flexibiliteit in de vormgeving van het onderwijsaanbod of aan een specifieke omgang met een uitgesproken gedragsproblematiek.

Profielen van kinderen en jongeren

Leerlingen met verschillende zorgprofielen

De meeste aanvragen POAH gebeuren voor leerlingen met een verstandelijke beperking (type 2) of een motorische beperking (type 4). Meer concreet gaat het veelal om leerlingen met een IAC-verslag type 2 of 4 (niveau bubao) of een IAC-verslag opleidingsvorm 1³³ (OV1) type 2 of 4 (niveau buso). Waar de oorspronkelijke aanvragen binnen type 2 en type 4 groep vooral gericht waren op leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen (EMB), is er nu een grotere variatie wat betreft verstandelijke en lichamelijke beperkingen. In deze situaties ligt de argumentatie om POAH aan te vragen ook in de negatieve beleving van onderwijs in een school en moeilijk te hanteren gedrag.



Figuur 51: Aantal leerlingen met eerste aanvraag volgens type (T) en onderwijsvorm (OV) (voor de laatste drie schooljaren).

De laatste drie schooljaren zien we een stijgend aantal aanvragen voor leerlingen met een autisme-spectrumstoornis (type 9), waaronder ook jongeren met een verslag OV4³⁴. Dat laatste is een nieuw gegeven: de grote meerderheid van de POAH-aanvragen wordt ingediend voor leerlingen met een verslag OV1. Slechts uitzonderlijk heeft een leerling een verslag OV2³⁵ of OV4. Het gaat bij deze groep veelal om jongeren die vastlopen in hun schools traject en moeilijk of niet op de school geraken.

Aanvragen voor leerlingen met een emotionele of gedragsstoornis of een visuele of auditieve beperking (verslag type 3, 6 en 7) komen weinig voor.

³³ OV1 = gericht op maatschappelijke participatie en eventueel werken in een omgeving met ondersteuning.

³⁴ OV4 = algemeen, beroeps-, kunst- en technisch onderwijs.

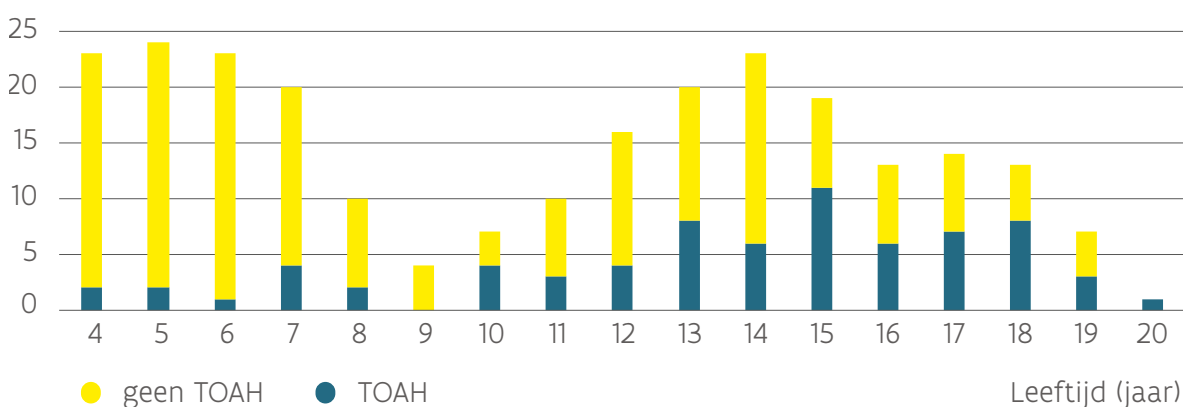
³⁵ OV2 = gericht op maatschappelijke participatie en werken in omgeving met ondersteuning.

Een relatief grote groep jonge kinderen

De groep kinderen tussen vier en zes jaar oud voor wie een eerste aanvraag gebeurt, is opvallend groot. De verlaging van de leerplicht die sinds het schooljaar 2020-2021 is ingevoerd, speelt hier een rol. De context van waaruit POAH wordt aangevraagd, varieert: sommige kinderen kregen nooit onderwijs, ze verblijven thuis of in een MFC en de aanvraag gebeurt soms in het kader van een intensieve ambulante of residentiële revalidatie.

Een tweede piek bij de overstap naar het buitengewoon secundair onderwijs

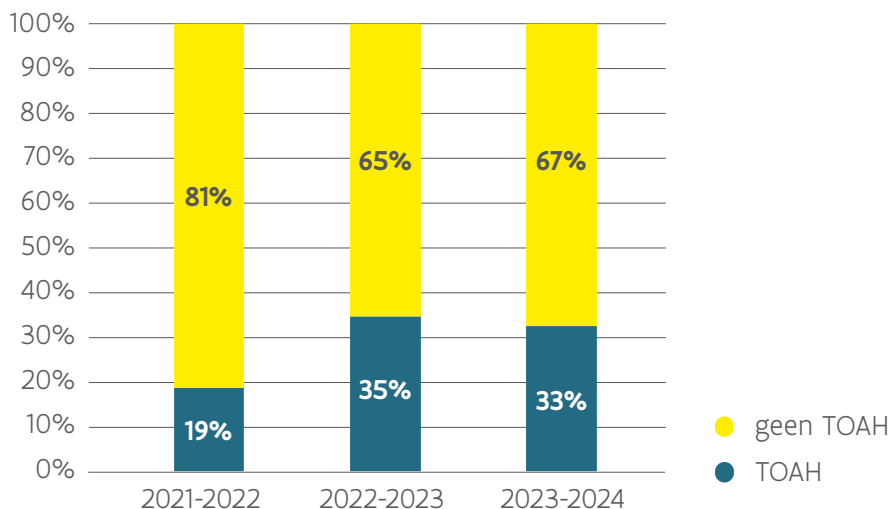
Een tweede piek in de aanvragen zien we bij de 13-, 14- en 15-jarigen, op het moment van de overstap van het buitengewoon basis- naar het buitengewoon secundair onderwijs. Uit het aanvraagdossier kunnen we niet altijd opmaken waarom het op dit scharnierpunt niet meer lukt om aan te sluiten bij een schoolse setting, terwijl dat in het buitengewoon basisonderwijs wel lukte.



Figuur 52: Aantal leerlingen met eerste POAH-aanvraag voor de laatste drie schooljaren, uitgestelde beslissingen niet meegerekend. Gerangschikt volgens leeftijd bij aanvraag. De figuur geeft ook aan of de leerling eerder TOAH kreeg.

Van tijdelijk naar permanent onderwijs aan huis

Voor bijna één derde van de leerlingen (29%) voor wie in de loop van de laatste drie schooljaren voor het eerst POAH werd aangevraagd, is in het dossier opgenomen dat hij/zij daarvoor gedurende een korte of lange periode tijdelijk onderwijs aan huis (TOAH) kreeg.



Figuur 53: Percentage leerlingen met POAH-aanvraag met en zonder TOAH-achtergrond.

Bijna de helft (45%) van de 44 leerlingen met een verslag type 9 waarvoor we de laatste drie schooljaren een eerste aanvraag ontvingen, kreeg eerder TOAH. In de groep van de leerlingen met een IAC-verslag type 2 gaat het om 28% van de 155 leerlingen en in de groep van leerlingen met een IAC-verslag type 4 om 18% van de 44 leerlingen.

Vanaf de middelbare schoolleeftijd (13-jarigen) ligt het aandeel leerlingen dat eerder tijdelijk onderwijs aan huis kreeg in verhouding hoger.

Anderstalige nieuwkomers

We ontvingen in de loop van de laatste drie schooljaren 18 aanvragen (zowel aanvraag eerste POAH als vrijstelling van leerplicht) voor kinderen of jongeren die recent naar België verhuisden. De meeste van deze kinderen hebben in hun land van herkomst geen onderwijs gekregen. Hun ouders bevinden zich vaak in een situatie waarbij ze geen opvang in een multifunctioneel centrum vinden en evenmin een school, waardoor ze naar POAH worden toegeleid omwille van de noden van hun kind, hun ondersteuningsbehoeften en omdat het de enige optie is om onderwijs te krijgen.

Geen onderwijsaanbod

Een vergelijkbare situatie doet zich voor bij andere ouders die voor hun kind geen school vinden en naar POAH worden toegeleid in de hoop dat hun kind hierdoor toch enig onderwijsaanbod krijgt.³⁶

POAH in een multifunctioneel centrum (MFC) of thuis

Voor 78% van de kinderen of jongeren waarvoor de laatste drie schooljaren een aanvraag werd ingediend, wordt er in de aanvraag een band met een multifunctioneel centrum (MFC) vermeld. Deze kinderen of jongeren krijgen POAH in het MFC waarvan ze gebruikmaken. Bij de behandeling van POAH-aanvragen merken we op dat er de laatste jaren steeds vaker wordt vermeld dat het POAH thuis zal doorgaan. Dat verklaart zich door een gebrek aan plaats in een MFC of het is een bewuste keuze of een noodzaak omdat de jongere de woning moeilijk of niet kan verlaten.

Geografische spreiding van de aanvragen

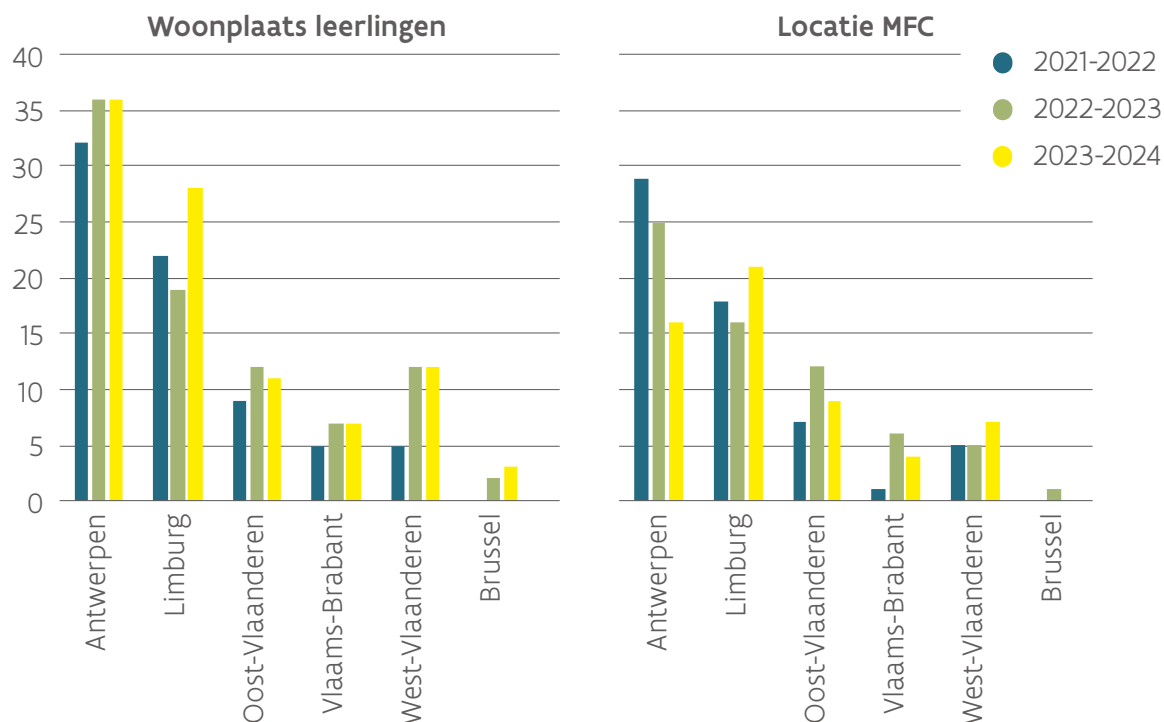
We ontvingen de afgelopen drie schooljaren 99 aanvragen voor leerlingen met een woonplaats in Antwerpen, 65 voor leerlingen uit Limburg, 31 voor leerlingen uit Oost-Vlaanderen, 29 voor leerlingen uit West-Vlaanderen, 19 voor leerlingen uit Vlaams-Brabant en vijf voor leerlingen uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG). Als we de aanvragen afzetten volgens de provincie van het multifunctioneel centrum waar de leerlingen aan verbonden zijn, zien we een vergelijkbaar beeld. De variatie in het aantal aanvragen is niet (alleen) te wijten aan verschillen in de grootte van de jongerenbevolking tussen de provincies.³⁷

³⁶ Zorgpunt kan op dergelijke aanvragen niet ingaan tenzij de beeldvorming aantoont dat POAH haalbaar en nodig is.

³⁷ Niet elke provincie heeft evenveel kinderen en jongeren in haar bevolking; het aantal minderjarigen is het hoogst in de provincie Antwerpen, en ligt telkens wat lager in de provincies Oost-Vlaanderen, Vlaams-Brabant en West-Vlaanderen en Limburg. Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest bevindt zich in de middenmoot.

Wat leren we uit de behandeling van de POAH-aanvragen?

Resultaten



Figuur 54: Aanvragen per provincie (links woonplaats leerlingen en rechts locatie MFC) voor de laatste drie schooljaren.³⁸

In de voorbije drie schooljaren waren 72 scholen van de 353 scholen buitengewoon onderwijs en 34 MFC's betrokken bij POAH-aanvragen. We stellen vast dat het vaak dezelfde combinaties school-MFC zijn die bij een POAH-aanvraag betrokken zijn. In de top 5 van buso-scholen die in de laatste drie schooljaren betrokken zijn bij POAH-aanvragen, liggen er vier in de provincie Antwerpen. Ze hebben doorgaans een samenwerking met één of twee MFC's en eenzelfde CLB in de nabije omgeving. Bij de bubao-scholen komen tijdens een gelijkaardige periode vooral de provincies Limburg en West-Vlaanderen in de top vijf voor. Ook hier zien we telkens een nauwe samenwerking met een of twee naburige MFC's.

Niet elke regio, school, MFC en CLB komt dus in dezelfde mate in beeld wanneer het over POAH-aanvragen gaat.

Impact van context en regelgeving

Contextfactoren zoals overtuigingen van alle betrokken partijen en de vormgeving van de regelgeving hebben impact op keuzes die ouders maken bij het onderwijs van hun kind.

Een medische kijk op handicap

Een medische kijk op handicap blijft nadrukkelijk aanwezig in de POAH-aanvragen. Daardoor wordt de noodzaak aan POAH te weinig bekeken en gemotiveerd vanuit een objectieve kijk op wat een afstemmingsprobleem veroorzaakt tussen de onderwijsbehoeften van de leerling en de onaangepaste klas- en schoolcontext. Ook tijdens gesprekken met ouders, scholen, CLB's en soms ook MFC's vangen we signalen op die in dezelfde richting wijzen. Bij de motivering van de POAH-aanvraag wordt bijvoorbeeld vermeld dat de leerling qua niveau niet meer kan aansluiten bij de zwakst functionerende klasgroep, dat de huidige schoolorganisatie het moeilijker maakt voor de leerling om nog in de groep te functioneren, dat het kind behoefte heeft aan 'basisrust' (en soms ook aan vrijheidsberovende maatregelen die daarin moeten voor-

³⁸ Leerlingen zonder band met het MFC zijn weggefilterd in de rechtse grafiek.

zien, maar waarvoor de school niet de infrastructuur bezit), dat de verplaatsing naar school moeilijk is, dat sondevoeding een onderwijsaanbod in de school onmogelijk maakt ...

POAH versus TOAH

Voor TOAH volstaat een eenvoudige melding aan het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI). De stap naar TOAH is daardoor meer laagdrempelig dan de POAH-aanvraag en TOAH is doorgaans beter bekend dan POAH. Uit de gesprekken met scholen en CLB's leiden we af dat de motivatie voor TOAH verschilt en niet altijd even aanvaardbaar is vanuit het perspectief van leerrecht en passend onderwijs.³⁹

De omkadering van paramedische uren voor leerlingen met goedkeuring POAH in het buitengewoon basis-onderwijs is verschillend met het buitengewoon secundair onderwijs. Onder meer hierdoor is er op het kantelmoment (leeftijd overgang buso) een stijging in de POAH-aanvragen te zien. Paramedische hulp en vooral de continuïteit ervan (bv. tijdens vakantieperiodes) is een belangrijk factor voor ouders bij de afweging van onderwijs en zorg voor hun kind.

Onvoldoende benutting mogelijkheid tot flexibel aanbod in multifunctioneel centrum (MFC)

De regelgeving geeft de mogelijkheid aan MFC om in een flexibel aanbod te voorzien.⁴⁰ Het is dus mogelijk om voor een flexibele combinatie te zorgen tussen een aanbod van de school en het MFC. Er werd in een overgangsperiode voorzien om de MFC's toe te laten zich hierop te organiseren. Tijdens de dossierbehandeling merken we weinig gebruik van een flexibel aanbod. In een passende organisatie voorzien om flexibiliteit te realiseren, vereist het wegnemen van drempels, bijvoorbeeld op het vlak van mobiliteit.

Regelgeving 'gegarandeerde schoolloopbaan' is te weinig bekend

Ouders zijn onvoldoende op de hoogte van de regelgeving 'gegarandeerde schoolloopbaan'⁴¹ wanneer ze hun kind als leerling inschrijven in de school die POAH aanbiedt. Daardoor zijn ze zich onvoldoende bewust van de mogelijkheden om het leeraanbod uit te breiden, eventueel flexibel, als dat gezien de ontwikkeling en evolutie van de gezondheid van hun kind een mogelijkheid wordt.

Impact van onderwijs volgen op persoonsvolgend budget

Voor een jongere met een toegangsticket niet-rechtstreeks toegankelijke hulp kan het ingaan op een passend en flexibel onderwijsaanbod gevolgen hebben voor zijn persoonsvolgend budget na jeugdhulp (PVF).⁴² Dat zet een rem op een uitbreiding van het onderwijsaanbod ook al dienen zich hiervoor mogelijkheden aan.

39 Sommige scholen kiezen TOAH omdat ze geloven in een terugkeer van de leerling naar onderwijs in de school of ze maken er gebruik van omdat het meer mogelijkheden geeft op het vlak van deeltijds schoollopen. Het inschrijvingsbeleid is soms ook een aanleiding om voor TOAH te kiezen: een POAH-leerling telt niet mee in de capaciteitsbepaling van de school, maar een TOAH-leerling wel. Op die manier proberen sommige scholen met TOAH de groepsgrootte in de klas laag en hanteerbaar te houden. Het gaat veelal over leerlingen met moeilijk gedrag. Sommige leerlingen mogen enkel inschrijven op voorwaarde dat de ouders TOAH aanvaarden.

40 De twijfel over de noodzaak aan een onderwijsaanbod wordt versterkt bij ouders maar ook bij schoolteams, CLB-medewerkers en MFC's zodra er door de toegangspoort niet-rechtstreekse hulp (IJH) een ticket is uitgereikt met als benaming: 'schoolvervangende opvang'.

41 De inschrijving van een leerling in een school geldt voor de duur van de hele schoolloopbaan in die school tenzij er bij beslissing van het schoolbestuur of de ouders, in toepassing van de regelgeving, tot uitschrijving wordt overgegaan.

42 Het budget wordt namelijk berekend op basis van de twee jaren voorafgaand aan de toekenning van de PVF en er wordt rekening gehouden met de noden van de jongere in die periode. Meer onderwijs volgen en minder gebruikmaken van de dienstverlening in de MFC's, heeft dus invloed op de berekeningswijze.

Statuut van POAH-leraren

De gewenste expertise voor een POAH-leraar is vaak te vinden bij leraren die reeds geruime tijd in een school buitengewoon onderwijs werken. Een personeelslid dat wordt aangesteld in een betrekking ingericht met de lesuren voor POAH wordt steeds als tijdelijk personeelslid aangesteld. Dit kan de continuïteit van het aanbod en de vereiste expertise in de weg staan.

10.3 Tot slot

Uit de analyse blijkt een grote en soms groeiende variatie in de POAH-aanvragen op het vlak van het profiel van de leerling, zijn leeftijd en het verloop van zijn onderwijsloopbaan. De variatie in de leerlingenprofielen en de gevarieerde contexten waarin leerlingen zich bevinden, doen soms vragen rijzen tijdens de behandeling van de aanvragen over de mate waarin de leeromgeving zich afstemt op de noden van de leerling en of POAH de minst ingrijpende oplossing is voor de leerling.

POAH is slechts passend onderwijs als het haalbaar én nodig is. Het is belangrijk dat alle betrokken partijen voldoende aandacht hebben voor de mate waarin POAH terecht het minst ingrijpende en meest passende onderwijsaanbod is. En of het de meest aanvaardbare wijze is om het recht op onderwijs vorm te geven, rekening houdend met de onderwijsbehoeften van het kind en de kwaliteit die we van elke school, elk CLB en elke andere betrokken partner mogen verwachten. De visie op handicap als een afstemmingsprobleem vereist een correcte afweging van de redelijkheid van noodzakelijke aanpassingen. Zeker in een context buitengewoon onderwijs waar omwille van de vereiste onderwijskwaliteit al een hoge mate van individueel onderwijs mag worden verwacht.

De jonge leeftijd van sommige leerlingen en de grotere variatie in beeldvorming doet ons vragen stellen over het “permanente” karakter van POAH. Het is moeilijk om in te schatten welke ontwikkeling het (jonge) kind nog zal doormaken. Bijvoorbeeld welke impact de therapie, de behandeling of de medische ingreep zal hebben op zijn welbevinden, zijn functioneren en zijn participatie aan onderwijs in een schoolomgeving. Het onderscheid dat de regelgeving maakt tussen TOAH en POAH vervaagt daardoor en dat wordt versterkt door de wijze waarop de scholen, de CLB's en de medische wereld met het onderscheid tussen TOAH en POAH omgaan. De begrippen tijdelijk en permanent zorgen voor veel verwarring omdat het “permanente” karakter van POAH niet noodzakelijk tot het einde van de onderwijsloopbaan geldt.

Bij de behandeling van sommige aanvragen vroegen we daarom nadrukkelijk om het perspectief op onderwijs in een schoolcontext niet uit te sluiten. En vroegen we ook om na te gaan hoe de leefwereld en de ontwikkel- en participatiekansen van de leerling gevarieerd blijven, eventueel door flexibiliteit te voorzien in de organisatie van het POAH-aanbod. De onderwijsinspectie hecht bij het beoordelen van de aanvraag van jonge kinderen vooral belang aan de mate waarin er een duidelijk traject is van waaruit deze kinderen in hun ontwikkeling worden begeleid en voorbereid met het oog op een deelname aan passend onderwijs. De haalbaarheid en noodzaak van het POAH-aanbod wordt vanuit dat perspectief bekeken.

Een leerling met goedkeuring POAH komt in aanmerking voor de gewone financiering of subsidiëring. Hoewel deze leerling zich niet op de school bevindt, mag je verwachten dat de school deze middelen consequent inzet om een kwaliteitsvol POAH-aanbod voor hen te realiseren, afgestemd op hun behoeften en zo nodig met flexibiliteit. Als er geen keuzes worden gemaakt met de specifieke vereisten van POAH voor ogen, heeft dat impact op de kwaliteit en continuïteit van het POAH-aanbod.

De toegenomen variatie in de POAH-aanvragen en de factoren die deze evolutie beïnvloeden, verdienen een bredere reflectie. Dit moet gebeuren met het oog op de nood aan een flexibel onderwijsaanbod dat is afgestemd op de variatie aan behoeften bij kinderen en jongeren met specifieke onderwijsbehoeften, waarbij ook aandacht is voor hoe de regelgeving dit maximaal kan faciliteren.

Omwille van de variatie in de leerlingenprofielen en de gevarieerde contexten waarin leerlingen zich bevinden is het moeilijk voor de onderwijsinspectie om aan de hand van een analyse van de aanvragen te beoordelen of POAH noodzakelijk is. Dossiers zijn niet altijd volledig en geven soms een onvoldoende beeld van de mate waarin de leeromgeving zich afstemt op de noden van de leerling. Pogingen om bijkomende informatie te capteren via mondelinge of schriftelijke contactname zorgde niet altijd voor een voldoende volledig beeld van de leerling en zijn context om een weloverwogen beslissing te kunnen nemen. In het kader van een flexibel onderwijsaanbod dat passend is en niet meer ingrijpend dan nodig, moet ook de meest effectieve vorm van toezicht op de kwaliteit ervan worden herbekeken. Het is wenselijk dat de onderwijsinspectie de kwaliteit van zowel permanent als tijdelijk onderwijs aan huis nog meer systematisch zou meenemen in haar doorlichtingen.



11 | Wat leren we uit de meldingen die we ontvangen over leerlingenbegeleiding?

Als ouders, leerlingen en cursisten geen gehoor vinden bij de school of het bestuur, kunnen ze een melding maken bij de onderwijsinspectie.⁴³ Signalen die ons langs verschillende wegen bereiken, kunnen worden opgenomen in het schooldossier en het doorlichtingsteam helpen bij de voorbereiding van hun volgende doorlichting. In deze bijdrage geven we een globaal beeld van de 102 meldingen die de onderwijsinspectie ontving tussen 15 augustus 2023 en 7 juli 2024 die gelinkt zijn aan het thema leerlingenbegeleiding. Deze gegevens geven zeker geen representatief beeld van de situatie in de Vlaamse scholen, maar geven wel enkele indicaties over de manier(en) waarop leerlingenbegeleiding op school soms misloopt.

43 Meer informatie over klachten en meldingen vind je op www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/klacht-of-melding-onderwijs.

11.1 Leerlingenbegeleiding: iets te melden?

Van elke melding registreert de onderwijsinspectie het onderwerp en het betrokken onderwijsniveau. Voor het thema leerlingenbegeleiding gebruikt de onderwijsinspectie de volgende categorieën:

- **Aanpak pesten en agressie:** wanneer de melder niet akkoord is met de manier waarop de school (al dan niet) omgaat met pesterijen en agressie tussen leerlingen.
- **Grensoverschrijdend gedrag:** wanneer leden van het schoolteam volgens de melder grensoverschrijdend gedrag vertonen naar leerlingen toe.
- **Leerrecht:** wanneer de melder van mening is dat de school onvoldoende doet om het leerrecht van de leerling te garanderen.
- **Orde- en tuchtmaatregelen:** wanneer de school maatregelen treft die door de melder niet als rechtvaardig worden ervaren. Hier horen ook uitsluitingen van school bij.
- **Studiebekrachtiging:** wanneer er een dispuut is tussen de melder en de school over het resultaat van de deliberaties.
- **Vrijheidsbeperkende maatregelen:** wanneer de melder niet akkoord gaat met de vrijheidsbeperkende maatregelen die de school toepast.
- **Zorg en welzijn:** wanneer de melder vindt dat de school tekortschiet in het aanbieden van de gepaste zorg, of wanneer de school volgens de melder onvoldoende oog heeft voor het welzijn en welbevinden van de leerling.

Naast deze categorieën gebruikt de onderwijsinspectie ook andere categorieën die niet rechtstreeks aan leerlingenbegeleiding zijn gerelateerd: curriculum, evaluatie, inschrijvingsrecht/schoolweigering, lerarentekort, personeelskwestie en veiligheid.

Wanneer een melding niet in één enkele categorie onder te brengen is, worden meerdere categorieën aangeduid.

11.2 Overzicht en bespreking

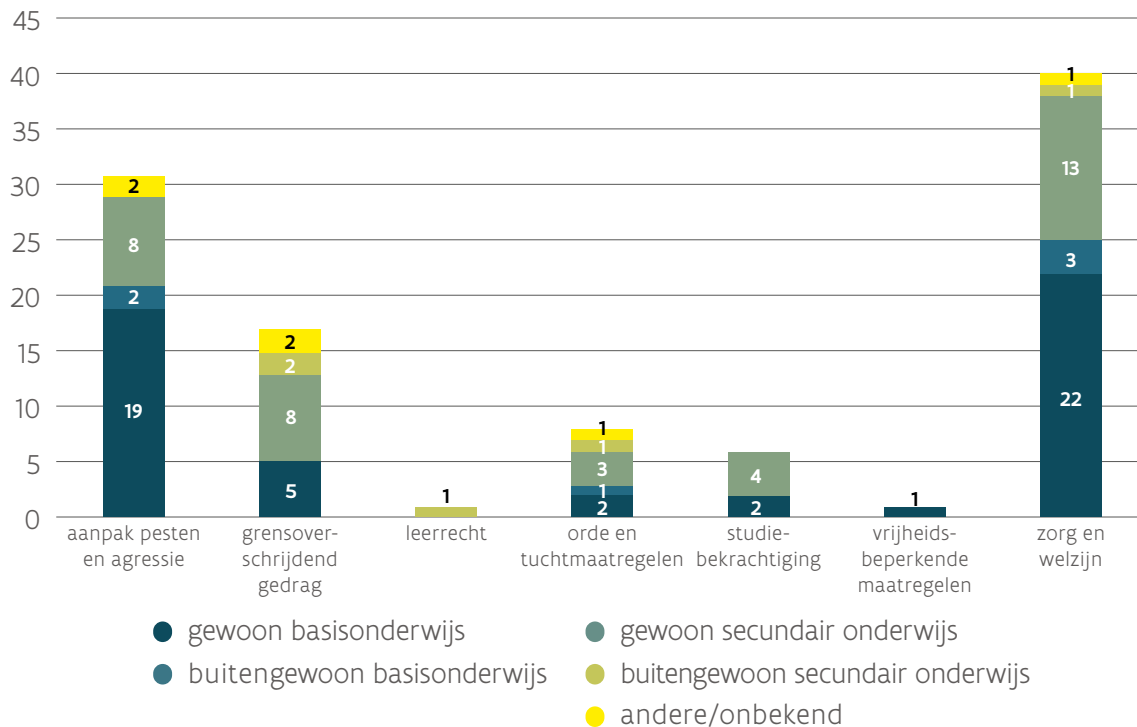
Meldingen over leerlingenbegeleiding nemen met 59% een relatief groot aandeel in van de 172 meldingen van afgelopen schooljaar.



Figuur 55: Aandeel meldingen over leerlingenbegeleiding (schooljaar 2023-2024).

Dat grote aandeel is deels te verklaren door de brede invulling van het begrip 'leerlingenbegeleiding'. Zo vermeldt onderstaand overzicht de verschillende categorieën van leerlingenbegeleiding, geordend per onderwijsniveau.

De grootste groep meldingen binnen 'leerlingenbegeleiding' gaan over 'zorg en welzijn' (38%), met op de tweede plaats de 'aanpak van pesten en agressie' (30%) en op de derde plaats 'grensoverschrijdend gedrag' (16%).



Figuur 56: Onderwerpen meldingen over leerlingenbegeleiding per onderwijsniveau (2023-2024).

Deze thema's hebben allemaal direct betrekking op de mentale en fysieke veiligheid van leerlingen, op hun welbevinden en op een passende begeleiding die daar oog voor heeft. Melders zoeken vaak hulp om te garanderen dat de leerling met een veilig en goed gemoed naar school kan gaan. Veel conflicten ontstaan vanuit een verschillende visie op wat billijk is en hoe ver een school kan gaan om de veiligheid en het welbevinden van elke leerling te bewaken en voor een passende begeleiding te zorgen.

Een relatief groot aandeel van de meldingen (ongeveer 28%) omvat twee of meer onderwerpen. Het betreft in zulke gevallen vaak complexe problematieken, waarbij het conflict tussen de melder en de school zich op verschillende domeinen van de leerlingenbegeleiding manifesteert. Zulke conflicten hebben vaak al een hele voorgeschiedenis, met moeilijke en verzuurde relaties tot gevolg.

Wat leren we uit de meldingen over leerlingenbegeleiding?

Overzicht en bespreking



Figuur 57: Aantal onderwerpen per melding over leerlingenbegeleiding (2023-2024).

Om deze meervoudige problematiek te illustreren, geven we hieronder een aantal representatieve en terugkerende voorbeelden.

- Problemen ontstaan als een leerling gepest wordt en de ouders het optreden van de school niet adequaat vinden. Vaak blijft het daar echter niet bij. Het welbevinden en zelfvertrouwen van de gepeste leerling daalt. Schoolresultaten dalen. Leraren bieden volgens de ouders onvoldoende ondersteuning, noch voor het pestgedrag, noch voor de dalende resultaten. De gepeste leerling reageert op de situatie met gedrag dat niet door de beugel kan. Dat leidt tot orde- en tuchtmaatregelen, die vervolgens door de betrokken leerling en de ouders als onrechtvaardig ervaren worden.
- Een ander type probleem gaat over de manier waarop een school omgaat met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (ASS, ADHD, dyslexie ...) Ouders verwachten dat de school daar een gepaste aanpak tegenover stelt in de vorm van redelijke aanpassingen. Wat redelijk is en wat niet, is soms stof voor discussie tussen de ouders en de school. Als de school beslist dat de aanpassingen niet redelijk zijn en de voorwaardelijke inschrijving van een leerling met een IAC- of OV4-verslag niet bekrachtigt, is de weigering voor ouders vaak moeilijk te aanvaarden. De problemen blijken voor de ouders des te acuter als ze vervolgens geen gepaste alternatieve school vinden. Ouders voelen zich dan door iedereen, ook door het CLB, in de steek gelaten.
- In een basisschool wordt een leerling in de loop van het schooljaar volgens de ouders zonder diepgaande vorm van overleg met de betrokkenen teruggestuurd naar een lager leerjaar. Ouders én kinderen aanvaarden dat moeilijk, omdat ze niet begrijpen waarom dat nodig is, en ook niet begrijpen dat zoiets mogelijk is. De impact van een dergelijke beslissing uit zich ook op socio-emotioneel gebied. Het kind wordt namelijk uit de vertrouwde omgeving (leraar, klasgenoten, vriendjes ...) gehaald. Zulke situaties kunnen escaleren en aanleiding geven tot een veelheid van problemen zoals verminderde studiemotivatie en opstandig gedrag, wat uiteindelijk uitmondt in schooluitval.

Het zijn typische voorbeelden van escalerende meervoudige problemen. Vaak voelen ouders zich onvoldoende gehoord in de opeenvolging van feiten. Deze verhalen eindigen soms met een overstap naar een andere school, waarbij ouders te kennen geven dat het beter gaat met hun kind. Soms eindigt het echter ook met 'totaal uitgebluste' tot zelfs 'getraumatiseerde' (aldus de ouders) kinderen, die voor onbepaalde tijd thuis zitten, met ouders voor wie elk perspectief op onderwijs voor hun kinderen ontbreekt.

Scholen zetten daarom best proactief in op een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding die werk maakt van een sterke, oplossingsgerichte relatie met de belanghebbenden (met name ouders en leerlingen), en op een verbindende dialoog in geval van disputen. Zo kunnen ze uitdeinende conflicten – met alle energie en werklast die daarbij komt kijken – vermijden.

12 | Wat leren we uit de controles huisonderwijs?

Het percentage leerlingen individueel huisonderwijs is de afgelopen jaren sterk toegenomen, met in het schooljaar 2023-2024 3471 ingediende verklaringen huisonderwijs. Hoewel deze groei significant is, blijft het aantal kinderen en jongeren in huisonderwijs relatief beperkt binnen het bredere onderwijslandschap. Ook het collectief huisonderwijs groeit gestaag. Met de stijging neemt ook het aantal controles door de onderwijsinspectie jaarlijks toe. De onderwijsinspectie brengt in het rapport huisonderwijs verslag uit over de voornaamste bevindingen uit deze controles en koppelt daar een aantal aanbevelingen aan. In deze bijdrage vind je een samenvatting van het rapport, het volledige rapport is terug te vinden op www.onderwijsinspectie.be.

12.1 Inleiding

Zoals decretaal bepaald, moet huisonderwijs (1) gericht zijn op de ontplooiing van de volledige persoonlijkheid en talenten van het kind en op de voorbereiding van het kind op een actief leven als volwassene en (2) moet het respect bijbrengen voor de grondrechten van de mens en voor de culturele waarden van het kind en van anderen. Bovendien moet een kind dat huisonderwijs volgt, deelnemen aan de systematische contacten van het CLB en aan de examens van de examencommissie.

De redenen waarom gezinnen kiezen voor huisonderwijs zijn erg divers en hangen samen met het onderwijsniveau, de sociale context en persoonlijke overtuigingen. Ouders kiezen steeds minder op basis van intrinsieke motivatie, maar steeds vaker omwille van praktische of contextuele factoren, zoals het ontbreken van een passend aanbod voor specifieke leernoden of minstens de perceptie dat dit er niet is, pestproblematieken, schoolmoeheid en conflicten.

12.2 Resultaten

De onderwijsinspectie voerde in het schooljaar 2023-2024 in totaal 848 controles huisonderwijs uit, waarvan 790 eerste controles en 58 opvolgingscontroles. Van de eerste controles leidden er 93 tot een onvoldoende, van de tweede controles 28.

Leermiddelen en onderwijsdoelen

Huisonderwijs presteert relatief goed in het voorzien van leermiddelen en het formuleren van onderwijsdoelen. In de meeste gevallen richten deze doelen zich op de volledige persoonlijkheidsontwikkeling, inclusief de ontwikkeling van de talenten en interesses van de kinderen en jongeren. Werkpunten die vaak terugkomen bij gezinnen waar het huisonderwijs niet voldoet, zijn het ontbreken van voldoende onderwijsdoelen, zowel op korte als lange termijn. Hierdoor ontbreekt de basis voor een gestructureerd en systematisch onderwijsaanbod.

Onderwijsaanbod

In gezinnen waar de controle voldoet, is het onderwijsaanbod voldoende breed en evenwichtig. Het is afgestemd op de onderwijsdoelen en leerbehoeften van het kind of de jongere. Daarnaast richt het zich op de maatschappelijke integratie door onder meer in te zetten op doelen inzake sociale vaardigheden en ICT-vaardigheden. In de gevallen waar het huisonderwijs niet voldoet, geven inspecteurs vooral aan dat het huisonderwijs onvoldoende breed en evenwichtig is, en dat niet alle leergebieden of vakken aan bod komen.

Onderwijsorganisatie

Ook de onderwijsorganisatie voldoet in de meeste gezinnen aan de vooropgestelde criteria. In gezinnen waar de onderwijsorganisatie voldoet, zien we toch nog vaak groeikansen om onderwijsdoelen op langere termijn te plannen. Wanneer de onderwijsorganisatie niet voldoet aan de verwachtingen is dat vaak omdat de onderwijsdoelen niet of slechts beperkt gepland worden op korte en lange termijn. Daarnaast is het huisonderwijs vaak niet structureel ingebouwd in het leven van het kind waardoor er ook te weinig leertijd wordt ingepland om de vooropgestelde doelen te bereiken.

Evaluatie

De evaluatie scoort over het algemeen iets minder positief. Bij leerlingen in de leeftijdsgroep secundair onderwijs wordt de evaluatiepraktijk het minst vaak als voldoende kwaliteitsvol beoordeeld. Het gebrek aan een opvolging van de vorderingen en bijsturingen is hiertoe meestal de aanleiding. Daar waar de evaluatie wel voldoende is, zien we dat de gecontroleerde gezinnen verwijzen naar de resultaten van de afgelegde examens bij de examencommissie secundair onderwijs. Deze geven de gezinnen duidelijkheid over de vorderingen en de noodzaak aan eventuele bijsturingen.

Systematische contacten met het CLB

Hoewel leerlingen huisonderwijs verplicht zijn om deel te nemen aan systematische contacten met het CLB blijkt uit de controles dat veel van de gecontroleerde gezinnen niet op de hoogte zijn van deze verplichting of dit contact weigeren. Het is voor de onderwijsinspectie bovendien niet evident om dit na te gaan tijdens een controle, gezien de onderwijsinspectie geen toegang heeft tot data hierover.

Collectief onderwijs

De resultaten van de controles van leerlingen in collectief huisonderwijs waren de laatste schooljaren overwegend positief. Negatieve controles in het collectief huisonderwijs zijn vaak terug te brengen tot enkele privéscholen. De onderwijsinspectie mag echter enkel een uitspraak doen op het niveau van de individuele leerling, niet op het niveau van de privéschool.

Kanttekening bij deze overwegend positieve resultaten is dat de inhoudelijke vereisten voor huisonderwijs op dit moment eerder minimaal zijn. Heel wat kwaliteitsvereisten van het reguliere onderwijs (zoals het referentiekader voor onderwijskwaliteit, de realisatie van minimumdoelen, de taalvereiste om het onderwijs aan te bieden in het Nederlands, deelname aan de Vlaamse toetsen ...) zijn immers niet van toepassing op huisonderwijs. Het toezichtkader van de onderwijsinspectie vertrekt vanuit de minimalistische decretale vereisten die een afgeleide zijn van de grondwettelijk bepaalde vrijheid van onderwijs en is bijgevolg zeer beperkt.

12.3 Tot slot

Hoewel een meerderheid van de gecontroleerde gezinnen voldoet aan de kwaliteitsvereisten, blijven er uitdagingen en kansen verbonden aan huisonderwijs. We gieten deze uitdagingen en kansen in enkele aanbevelingen voor alle betrokken partijen. Aanbevelingen om zowel de onderwijskwaliteit als die van de leefomgeving te versterken. Dat is essentieel voor de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen en het respecteren van hun fundamentele rechten.

Zo pleiten we voor het verscherpen van de decretale voorwaarden voor huisonderwijs. Het is belangrijk daarin voldoende hefboomen voor onderwijskwaliteit in te bouwen. Dat kan eventueel in de vorm van een kwaliteitskader voor huisonderwijs dat ook aandacht besteedt aan de sociale participatie van het kind. Bijkomend kunnen er ook meer vereisten worden gesteld op het vlak van onderwijsaanbod en kan een verplichte deelname van leerlingen huisonderwijs aan de Vlaamse toetsen overwogen worden. Er is daarnaast nood aan structurele informatiedeling vanuit de CLB's die de onderwijsinspectie in staat stelt om systematisch na te gaan of gezinnen tegemoetkomen aan de verplichtingen wat betreft contacten met het CLB. Het is belangrijk dat kinderen en jongeren niet door de mazen van het net glippen. Een nauwere en gestructureerde samenwerking met externe instanties om de veiligheid en het welzijn van een aantal kinderen en jongeren beter te beschermen dringt zich op.

Ook voor de controles huisonderwijs is een scherper kader gewenst. Een specifieke aanbeveling vormt het mogelijk maken van een controle op privéscholen als geheel. Dit maakt immers een efficiëntere aanpak van de onderwijsinspectie mogelijk die het recht op kwaliteitsvol onderwijs van elk kind beter vrijwaart.

Het toenemend aandeel gezinnen dat voor huisonderwijs kiest, is een reflectie van een beperking in het regulier onderwijsaanbod. De motivatie om te kiezen voor huisonderwijs is in toenemende mate ingegeven door externe factoren, in casu het ontbreken van een passend aanbod of begeleiding binnen het regulier onderwijs. Dit onderstreept de noodzaak en het belang om voldoende waarborgen te voorzien voor een inclusief onderwijssysteem. Het gaat dan zowel om het wegwerken van plaatstekorten als het voorzien in een passend aanbod voor alle leerlingen, zodat in principe elk kind onafhankelijk van de individuele noden binnen het reguliere onderwijssysteem terecht kan.



Leerlingenbegeleiding in een breder perspectief: geluiden uit de externe focusgroep

Om onze rapportage over de leerlingenbegeleiding te verdiepen, organiseerden we een focusgroep met experts uit de academische wereld. Het opzet van de focusgroep was om te reflecteren over mogelijke verklaringen voor onze vaststellingen en over welke rol de verschillende actoren kunnen opnemen om de leerlingenbegeleiding te versterken. De focusgroep reflecteerde over de grote lijnen die zichtbaar worden in de vaststellingen vanuit doorlichtingen van scholen en CLB's, de erkenningsonderzoeken in de leersteuncentra, de behandeling van de POAH-aanvragen, de meldingen die we ontvangen en de controles huisonderwijs.

Zorgen om psychologisering en medicalisering

Het lijkt erop dat we in het Vlaams onderwijs sneller dan vroeger leerlingengedrag psychologiseren en medicaliseren, zo reflecteren deelnemers van de focusgroep leerlingenbegeleiding bij de vaststellingen van de onderwijsinspectie over leerlingenbegeleiding. Dat de draagkracht op veel scholen onder spanning staat, zien deelnemers als een mogelijke verklaring. Dat zou namelijk de aanwezige bandbreedte in scholen verminderen waardoor 'normaal' functioneren van leerlingen dat net iets uitdagender is, sneller als problematisch wordt geduid. Deelnemers trekken niet in twijfel dat het een goede zaak is dat terechte diagnoses worden gesteld. Men stelt zich wel vragen bij de overtuigingen die leven bij leraren en directies dat zij niet voorbereid zijn om met al die 'labels' en 'stoornissen' om te gaan. Voor de focusgroep leidt dit tot handelingsverlegenheid: veel leerlingen voor wie een leraar met gezond verstand oplossingen kan bieden in de klas worden nu doorverwezen naar gespecialiseerde hulp. Om het systeem behapbaar te houden, is het nochtans noodzakelijk dat het maximale aantal leerlingen geholpen wordt met maatregelen in de brede basiszorg, dat de verhoogde zorg enkel wordt ingezet als er specifieke onderwijsbehoeften zijn en uitbreiding van zorg wanneer er echt specifieke expertise vereist is, aldus de focusgroep.

Van deficitdenken naar een groei mindset

Leden van de focusgroep verwijzen naar deficitdenken als een breder maatschappelijk gegeven dat het moeilijk maakt voor schoolse actoren om te blijven denken vanuit kansen, sterktes en talenten en deze in te zetten als hefboom. In plaats van te focussen op wat werkt en goed gaat – zowel bij leerlingen als bij schoolteams – ligt de nadruk volgens de deelnemers nogal vaak eenzijdig op wat er niet lukt of misloopt. Een deelnemer vult aan dat het elkaar met de vinger wijzen niet helpt en dat de focus beter ligt op de vraag 'hoe pakken we de uitdagingen samen aan?'.

Groeiende diversiteit

De groeiende diversiteit onder de leerlingenpopulatie zien deelnemers van de focusgroep als een bijkomende uitdaging voor het Vlaams onderwijs. Ze verwijzen naar een toenemende variatie in leerlingenprofielen en ondersteuningsnaden waarop scholen moeten inspelen. Die situeren zich onder meer op het vlak van afkomst, socio-economische status, leertalenten en -problemen, sociaal en psychisch welzijn ... Het vraagt volgens deelnemers een bepaalde sensitiviteit bij leraren om met diverse profielen en problematieken om te gaan. Schoolteams kunnen nog meer opgeleid worden om samen aan de slag te gaan met die toenemende verschillen, klinkt het in de focusgroep.

Professionalisering on-the-job

Voor een volledige transfer van theorie naar een krachtige klaspraktijk is er naast een sterke lerarenopleiding ook voldoende ondersteuning op de klasvloer en professionalisering on-the-job nodig, zo wordt benadrukt in de focusgroep. Het ontbreken van duurzame coachings-, intervisie- en supervisiepraktijken binnen het onderwijs zorgt er volgens deelnemers voor dat er te weinig duurzaam verankerde oplossingen ontstaan die de handelingsverlegenheid van schoolteams helpen te overwinnen. De focusgroep legt de link met het gegeven dat schoolteams casussen nu vaak louter individueel en ad hoc bekijken of dat men al snel naar hulp buiten de klas of school grijpt. De focusgroep benadrukt het belang van samenwerken en samen professionaliseren. Een deelnemer wijst aansluitend op de nood aan voldoende middelen voor organisaties die deze professionalisering faciliteren. Voor de leden van de focusgroep is de opdracht van directies om de leerlingenbegeleiding in overleg met al deze actoren kwaliteitsvol vorm te geven moeilijk en complex. Vandaar vinden ze het aangewezen om versterkt in te zetten op de professionalisering van directie- en beleidsteams om dit te organiseren en adequaat op te volgen. Ook voor CLB's zien ze hierin een belangrijke taak weggelegd, een deelnemer doet de suggestie dat het ondersteunen van leraren en scholen bij de leerlingenbegeleiding best een sterkere klemtoon krijgt in de taakomschrijving van CLB's. Ook leerondersteuners mogen zich niet beperken tot individuele begeleiding van leerlingen, maar moeten leraren structureel versterken.

Vertaling van wetenschappelijke inzichten naar de klaspraktijk

In de focusgroep komt aan bod dat inzichten uit onderzoek vaak weinig gekend zijn, waardoor ze onvoldoende hun weg vinden naar de klasvloer en het handelen van leraren. Omgaan met uitdagend gedrag wordt aangehaald als voorbeeld: scholen treden vaak onmiddellijk sanctionerend op bij gedrag waaruit een nood tot ondersteuning spreekt. Relevante wetenschappelijke inzichten zouden meer hun weg naar het onderwijsveld moeten vinden, zo weerklinkt in de focusgroep. Een overkoepelende strategie met oog voor de rol van de verschillende actoren om leraren te professionaliseren op de klasvloer is gewenst, volgens deelnemers aan de focusgroep.

Een lerende cultuur

In de focusgroep wordt geopperd dat aangezien de noden stijgen en veelvormig zijn, schoolteams voldoende de kans moeten krijgen om zich tijdens hun loopbaan bij te scholen. Een deelnemer verduidelijkt dat het hierbij niet zozeer gaat om het aannemen van 'externe' wijsheid die van buiten komt (al kan dat wel een goede start zijn), maar vooral over tijd om diepgaand met elkaar in gesprek te gaan over de uitdagingen die leraren ondervinden in hun werk. Leden van de focusgroep beklemtonen dat leren een schoolbreed en collegiaal karakter moet hebben. Een deelnemer specificeert dat alleen als het gesprek gaat over wat de mensen kan versterken in hun specifieke job, leraren gemotiveerd zullen zijn en blijven om te investeren in uitwisseling en intervisie. Dergelijke initiatieven kunnen volgens leden van de focusgroep leiden tot een verhoogd zelfvertrouwen binnen schoolteams, waardoor ze het gevoel krijgen dat ze echt het verschil kunnen maken (collective teacher efficacy). Een deelnemer besluit dat dit de krachtigste hefboom is om op school tot effectief leren te komen.

Een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor schoolteams

Een gevoel van een gezamenlijke verantwoordelijkheid binnen het schoolteam is volgens de focusgroep cruciaal voor een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding. Deze moet vertrekken vanuit een schoolbrede aanpak, met duidelijke afspraken die tot op de klasvloer worden opgevolgd, zo benadrukken de deelnemers aan de focusgroep. 'Als de dijk op één plek breekt, breekt de hele dijk,' zo zet één van de deelnemers die idee kracht bij. Scholen moeten erin investeren dat leraren begeleiding als een evidente opdracht van de school zien en niet als iets dat wordt opgelegd van buitenaf.

Een lid van de focusgroep preciseert dat het daarom belangrijk is om de taken van de leraar te verhelderen en af te bakenen. Daarbij kan het volgens deelnemers zowel gaan over (tijd om te) professionaliseren en met elkaar in gesprek (te) gaan als over wat onder de verantwoordelijkheid van leraren valt binnen de brede basiszorg. De focusgroep benadrukt dat een krachtige leeromgeving uitbouwen rekening houdend met verschillen tussen leerlingen, deel uitmaakt van de opdracht van de leraar.

(Flexibele inzet van) middelen

Een deelnemer van de focusgroep wijst erop dat budgetten niet steeds meegroeien met de leerlingen-aantallen en de stijgende en complexere noden op het vlak van leerlingenbegeleiding. Als voorbeeld geeft men het huidige financieringsmodel van CLB's, dat tot gevolg kan hebben dat bij snel toenemende leerlingenaantallen er meer CLB-middelen naar preventieve gezondheidszorg gaan en minder naar de andere drie domeinen. Simpelweg meer middelen in leerlingenbegeleiding investeren zal echter niet noodzakelijk meer kwaliteit opleveren, zo nuanceert een deelnemer. Een sterkere inzet op het structureel omdenken van ingeslepen praktijken en het creatief en flexibel omgaan met (mens)middelen zal volgens de deelnemers nodig zijn om beter tegemoet te komen aan de noden van vandaag.

Leerlingenbegeleiding: een keten met vele schakels

De omvang en complexiteit van het domein leerlingenbegeleiding is groot en er komen heel wat actoren samen: de leraar, de leerlingenbegeleider, het CLB-anker, de leerondersteuner, de directie, andere partners ... Voor de leden van de focusgroep is een keten met veel schakels echter ook kwetsbaar: het wegvallen van een CLB-anker, een zorgleraar of een leerondersteuner kan al snel tot gevolg hebben dat de continuïteit in het gedrang komt en het systeem opnieuw moet worden opgebouwd.

De wachtlijsten in de zorg en jeugdhulp zorgen er bovendien voor dat preventief samenwerken met deze instanties moeilijk wordt en acties vaak vrij laat komen, wanneer het probleem al groter is geworden, wat volgens leden van de focusgroep een bijkomende moeilijkheid vormt. Dat er soms te weinig plekken zijn om specifieke problematieken aan te pakken en dat elke actor in de ketting (school, CLB, leersteuncentrum ...) aan zijn eigen beeldvorming werkt, zorgt ervoor dat instanties in sommige gevallen niet voorbij het punt van analyse geraken en er geen duurzame oplossingen komen. De functionele datageletterdheid van actoren op school is soms nog vrij beperkt, zo vult een deelnemer aan, waardoor scholen, leersteuncentra en CLB's kansen missen om beter zicht te krijgen op de noden en de effecten van de begeleiding.

Belang van een gemeenschappelijke taal

De focusgroep verwoordt tot slot de zorg dat hoe meer verschillende actoren in actie komen, des te groter de kans wordt dat er op verbindingspunten spraakverwarring ontstaat of niet goed op elkaar wordt aangesloten. Op die manier dreigen leerlingen verloren te lopen tussen de verschillende actoren met hun eigen aanpak, taal en logica, zo concretiseert een deelnemer. Deelnemers aan de focusgroep zien het als een noodzaak dat alle actoren op sterke verbindingslijnen inzetten en dat er samengewerkt wordt en optimaal gebruikgemaakt van de aanwezige expertise, zowel binnen de school als met externe partners.

13 | Richtingwijzers en aanbevelingen

In dit hoofdstuk brengen we de verschillende puzzelstukken samen: we verbinden inzichten over het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding vanuit verschillende perspectieven zoals de doorlichtingen van scholen en CLB's, de erkenningsonderzoeken in de leersteuncentra, de POAH-aanvragen, de meldingen die de onderwijsinspectie ontvangt en de controles huisonderwijs en laten ons daarbij inspireren door de reflecties vanuit de verschillende focusgroepen met experts. Aan de hand van vier richtinggevende thema's formuleren we aanbevelingen voor de verschillende betrokken actoren met het oog op een versterking van de onderwijskwaliteit.

13.1 Inleiding

Op basis van de gerichte analyses die we deden van de doorlichtingen en andere kernactiviteiten identificeren we vier richtingwijzers die onderling sterk samenhangen en waar alle actoren samen hun schouders onder kunnen zetten om een kwaliteitsvol onderwijs op de klasvloer en een sterke leerlingenbegeleiding te realiseren.

-  **Hoge verwachtingen**
-  **Doelgerichte aanpak met oog voor effecten**
-  **Professionalisering en lerende cultuur**
-  **Samenwerking met partners, ouders en leerlingen**

Het is belangrijk om hoge verwachtingen te stellen voor alle leerlingen en een onderwijs op de klasvloer te ontwikkelen dat aansluit bij hun behoeften. Door een krachtige leeromgeving en doelgerichte leerlingenbegeleiding, waarvan we samen de effecten monitoren, zorgen we ervoor dat de brede basiszorg leerlingen optimaal ondersteunt, de verhoogde zorg enkel wordt ingezet voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en uitbreiding van zorg enkel als er nood is aan specifieke expertise. Het is belangrijk dat onderwijsprofessionals positief omgaan met diversiteit en proactief initiatieven nemen om maximale participatie aan het onderwijs te bevorderen. We moeten investeren in duurzame professionalisering en een lerende cultuur, waarbij leraren als competente professionals worden benaderd. Evidence-informed onderwijs dat wetenschappelijke inzichten benut is nodig om de leeromgeving te versterken. Een doelgerichte samenwerking met alle partners is aangewezen om de kwaliteit van het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding te verbeteren. Ouders en leerlingen kunnen nog meer betrokken worden bij de schoolpraktijk. Tot slot is het belangrijk om samen te werken met welzijnspartners om onderwijs en zorg elkaar te laten versterken.

Per richtingwijzer formuleren we een aantal aanbevelingen die we richten aan alle actoren. Deze vullen we waar zinvol aan met aanbevelingen per actor.

13.2 Richtingwijzers met aanbevelingen

1

Stel hoge verwachtingen!

Voor alle actoren

Stel **hoge verwachtingen** voor alle leerlingen.⁴⁴ De verwachtingen die leraren hebben van hun leerlingen, hebben immers impact op de leerprestaties. Geloof in het groeipotentieel van elke leerling en neem dit als vertrekbasis voor je handelen. Ga op zoek naar een goede afstemming tussen wat de leerling, leerlingengroep en schoolpopulatie enerzijds nodig heeft en de (leer)omgeving anderzijds, zodat de leerlingen zich kunnen ontwikkelen en leren. Houd daarbij niet enkel rekening met belemmerende factoren maar benut ook ondersteunende factoren. Vertrek van de sterktes van de leerlingen en de positieve aspecten van hun context om het onderwijs op de klasvloer en de begeleiding vorm te geven.⁴⁵

Ga positief om met diversiteit en neem proactief initiatieven om maximale participatie aan het onderwijs te bevorderen. Investeer in een **positieve en inclusieve cultuur**.

Voor schoolteams

Geef als schoolteam het onderwijs op de klasvloer vorm vanuit hoge verwachtingen die aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van de leerlingen en heb daarbij oog voor de wisselwerking tussen de leeromgeving en de noden van de leerling(en). Vertrek steeds vanuit hoge verwachtingen bij de keuzes die je als schoolteam maakt in de didactische praktijk (ambitieuze maar haalbare doelen, activerende instructie, doelgerichte differentiatie⁴⁶ en remediëring, effectieve feedback, aandacht voor metacognitie ...). Bouw aan een cultuur op de klasvloer die drempels wegneemt voor leerlingen. Wend diversiteit positief aan in het onderwijsleerproces zodat ze een meerwaarde voor de ontwikkeling van lerenden vormt. Investeer in een positieve en inclusieve cultuur.

⁴⁴ De leidraad *hoge verwachtingen* doet aanbevelingen voor leraren om onderwijs te geven vanuit hoge verwachtingen: <https://leerpunt.be/leidraden/hoge-verwachtingen>.

⁴⁵ Het PRODIA-model en het ICF-kader helpen om de vraag 'wat is er mis?' te vertalen naar 'wat zien we concreet in deze situatie bij deze leerling in deze klas bij deze leraar?' Zo kan je de stap naar 'welke aanpassingen zijn nodig?' vlotter zetten. Zie: <https://www.prodiagnostiek.be/het-prodia-model/>.

⁴⁶ De leidraad *differentiatie: samen naar de meet* geeft aanbevelingen voor leraren om effectief te differentiëren: <https://leerpunt.be/leidraden/differentiatie-onderwijsachterstand-wegwerken>.

Voor CLB's

Versterk de kwaliteit van de handelingsgerichte diagnostische trajecten door een brede en niet louter medische kijk op beperkingen te hanteren, vanuit een objectief zicht op de wisselwerking tussen de noden van de leerling en zijn context en een afweging van de redelijkheid van aanpassingen zoals beschreven in de regelgeving. Pak dit multidisciplinair aan zodat het team een voldoende brede blik krijgt op de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling, de leraar en ouders.

Investeer in verslagen die een kwaliteitsvol beeld schetsen van de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling, de leraar en de ouders en die gerichte interventies op maat formuleren.

Voor de overheid

Bied heldere, coherente en uitdagende doelenkaders die rekening houden met ontwikkelingspsychologische inzichten.

Verwacht bij het opstellen van CLB-verslagen voor ondersteuning voldoende informatie over de wisselwerking tussen de leerling en zijn leeromgeving die aanknopingspunten biedt om ook proactief te werken.

Neem initiatief om een brede kijk op gezondheid te bevorderen waarbij de focus ligt op de participatieproblemen en niet op de labels of diagnoses.

2

Werk aan een doelgerichte aanpak met oog voor effecten!

Voor alle actoren

Werk aan een onderwijs op de klasvloer en begeleiding die afgestemd zijn op de behoeften van leerlingen en neem **niet meer ingrijpende maatregelen dan nodig**. Creëer een krachtige leeromgeving die tegemoetkomt aan de onderwijsbehoeften van een diverse groep leerlingen en voorzie in een doelgerichte verhoogde zorg voor leerlingen die daar behoefte aan hebben. Zo vermijd je dat leerlingen te snel doorverwezen worden naar externe hulp.

Geef het onderwijs op de klasvloer en de begeleiding doelgericht en doeltreffend vorm: vertrek van een kwaliteitsvolle beeldvorming, bepaal duidelijke en concrete doelen, stem acties en maatregelen daarop af, evalueer en stuur bij, zowel op school-, leraar-, als leerlingniveau. Maak werk van een proactieve en preventieve aanpak op school- en klasniveau zodat de nood aan een geïndividualiseerde aanpak vermindert.

Hanteer het zorgcontinuüm dynamisch: evalueer regelmatig of leerlingen nog steeds nood hebben aan verhoogde of uitbreiding van zorg of een IAC/OV4-verslag. Geef aandacht aan een mogelijke (gedeeltelijke) terugkeer vanuit het buitengewoon naar het gewoon onderwijs. Maak dezelfde afweging voor leerlingen in POAH.

Voor schoolteams

Stel samen met het team duidelijke onderwijskundige prioriteiten voorop vanuit de schoolvisie, giet deze in een plan van aanpak en stuur vervolgens bij op basis van evaluatie. Maak afspraken die het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding doelgericht en samenhangend aansturen, met de focus op leren en onderwijzen, en volg deze tot op de klasvloer op.

Neem een onderzoekende houding aan ten aanzien van de eigen werking. Wees als school kritisch over de effecten van je onderwijs op de klasvloer, leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen.

Zorg voor duidelijke afspraken in elke fase van het zorgcontinuüm vanuit een gelijkgerichte visie op leerlingenbegeleiding. Versterk het eigenaarschap bij het lerarenteam om de brede basiszorg vorm te geven, afgestemd op de schoolvisie- en context. Maak de rol van de leraren binnen de vormgeving van de verhoogde zorg duidelijk.

Voor de pedagogische begeleiding

Ondersteun scholen doelgericht en op maat bij de uitbouw van hun brede basiszorg en verhoogde zorg. Zet in op de functionele datageletterdheid van schoolteams om hun data doelgericht aan te wenden voor beeldvorming en het opvolgen van effecten.

Voor CLB's

Wees alert voor de verwachting van scholen om snel leersteun of een doorverwijzing te realiseren en blijf steeds zoeken naar de minst ingrijpende hulp vanuit een kwaliteitsvolle vraagverheldering.

Versterk het schoolteam daadkrachtig door op het vlak van beeldvorming, signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding doortastend te handelen en plannen efficiënt uit te voeren.

Voor de leersteuncentra

Zorg voor een handelingsgerichte aanpak van de leersteun op leraar- en schoolniveau, waarbij je vertrekt van helder geformuleerde doelen vanuit een beeldvorming van de noden op deze niveaus, opvolgt wat de effecten zijn van de aanpak en bijstuurt waar nodig.

Voor de overheid

Zet verder in op de versterking van de brede basiszorg en verhoogde zorg in scholen en sensibiliseer leraren en schoolteams over hun opdracht op dit vlak.

Zorg voor een voldoende en passend aanbod van gespecialiseerde hulpverlening bij welzijnspartners voor leerlingen die daar nood aan hebben.

Stem het financierings- en subsidiëringsmodel consequent af op de context en input van het werkgebied waar een CLB zich met de dienstverlening op moet richten, rekening houdend met het leerlingenaantal, de mate van inclusie, schoolse achterstand, OKI, het opvangen van hulpverlening als gevolg van lange wachtlijsten in welzijn en gezondheid of het ontbreken van een hulpverleningsaanbod.

Optimaliseer de regelgeving voor tijdelijk en permanent onderwijs aan huis (TOAH en POAH) in een ruimer kader van flexibele leerwegen. Herdefinieer de opdracht van de onderwijsinspectie met het oog op een effectiever en efficiënter toezicht op het gebruik van POAH.

3

Investeer in doelgerichte professionalisering binnen een lerende cultuur!

Voor alle actoren

Zet in op duurzame vormen van professionalisering. Installeer een **lerende cultuur** in het Vlaamse onderwijs met ruimte voor leren van elkaar en het delen van goede praktijken. Stimuleer een open en reflectieve houding bij alle betrokken partijen. Zet in op coaching op de werkvloer. Benader leraren niet als loutere uitvoerders maar als competente professionals die in staat zijn om samen na te denken over hoe ze het onderwijs best kunnen afstemmen op hun context en geef hen daar de ruimte voor. Zorg ervoor dat de handelingsbekwaamheid van leraren vergroot.

Zet in op **evidence-informed onderwijs met aandacht voor effectieve (vak)didactiek** die de ontwikkeling en het leren bij kleuters en leerlingen stimuleert. Door een meer activerende en taalontwikkende aanpak, doelgerichtere differentiatie en remediëring vertrekkend vanuit hoge verwachtingen, sterkere inzet op de metacognitieve vaardigheden, effectievere feedback ... zal de leeromgeving aan kracht winnen. Wetenschappelijke inzichten moeten in samenhang gebracht worden en concreet vertaald worden zodat schoolteams er mee aan de slag kunnen. Een kwaliteitsvolle evidence-informed aanpak maakt gebruik van wetenschappelijke inzichten, valoriseert de in het schoolteam aanwezige expertise en is afgestemd op de context, input en het pedagogisch project van de school. Gebruik het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) daarbij als uitgangspunt en toetssteen.

Voor schoolteams

Moedig structureel intercollegiaal leren aan met het oog op een afgestemde aanpak van de brede basiszorg en complexe leerlingendossiers.

Zorg voor doelgerichte ondersteuning en coaching tot op de klasvloer, binnen een samenhangend professionaliseringsbeleid dat vertrekt van de schoolprioriteiten en ondersteuningsbehoeften op school-, deelteam-, en individueel niveau.

Voor de CLB's en leersteuncentra

Zet in op competentieopbouw over hoe medewerkers de dialoog met scholen kunnen aangaan over de leerlingenbegeleiding. Versterk leerondersteuners in hun coachende rol.

Bied ondersteuning op maat van wat de CLB-medewerker(s) nodig hebben om doelgericht en doeltreffend te functioneren in een variatie aan schoolcontexten en de signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding kwaliteitsvol op te nemen.

Richt het aanwervingsbeleid in CLB's op het aantrekken van medewerkers met diverse profielen. Zoek naar professionals die het profiel hebben om schoolteams te versterken.

Voor de overheid

Maak ruimte in de opdracht van leraren voor professionalisering on the job. Professionaliseer directies en geef hen de ruimte in hun opdracht om het schoolteam te ondersteunen bij de vormgeving van het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding.

4

Werk doelgericht samen met partners, ouders en leerlingen!

Voor alle actoren

Benut maximaal het potentieel van samenwerking en structureel overleg om met alle partners de kwaliteit van het onderwijs op de klasvloer en de leerlingenbegeleiding in zijn totaliteit vorm te geven en te versterken. Onderzoek de noden en maak samen een plan van aanpak. Bundel informatie over de resultaten en effecten bij leerlingen en aanwijzingen over de kwaliteit van de brede basiszorg in een heldere beeldvorming. Gebruik deze beeldvorming om gezamenlijk te analyseren wat er op het vlak van de brede basiszorg en verhoogde zorg versterkt kan worden.

Betrek leerlingen en ouders⁴⁷ vanuit een **wederkerige, gelijkwaardige relatie** actief bij de schoolpraktijk en de begeleiding, beluister hun ervaringen en benut deze in de schoolcontext. Zet proactief in op een sterke, oplossingsgerichte en verbindende relatie met alle betrokkenen. Toon interesse in de diverse thuiscontexten van leerlingen en benut deze bij het leren en onderwijzen.

Werk waar nodig **samen met welzijnspartners** om een aanbod vorm te geven waarin onderwijs en zorg elkaar versterken.

Voor schoolteams

Grijp de samenwerkingsovereenkomst met de CLB's en de leersteuncentra aan om de afstemming rond de leerlingenbegeleiding op de school samen vorm te geven.

Gebruik de beeldvorming op school-, klas- en leerlingniveau om samen met het CLB, de pedagogische begeleidingsdienst en het leersteuncentrum een analyse te maken van welke versterking nodig is in de brede basiszorg en de verhoogde zorg.

Werk samen met partners die je kunnen versterken in het doelgericht en effectief uitwerken van flexibele leerwegen voor leerlingen die daar nood aan hebben.

⁴⁷ Met de term 'ouders' verwijzen we naar alle opvoedingsverantwoordelijken.

Voor de CLB's

Ga op basis van een kwaliteitsvolle beeldvorming het gesprek aan met de school over de kwaliteit en effectiviteit van de maatregelen die de school neemt binnen de brede basiszorg en verhoogde zorg.

Betrek en beluister (ook jonge) leerlingen actief in het diagnostisch traject, met aandacht voor hun verwachtingen, hulpnoden en keuzes. Geef bruikbare adviezen voor thuis en sluit zo aan bij de ondersteuningsbehoeften van ouders.

Voor de overheid

Zorg voor een informatierijke omgeving voor alle actoren. Investeer meer middelen in het verzamelen en ontsluiten van relevante data in functie van beeldvorming en toezicht op maat. Zet in op een kwaliteitsvolle monitoring van de CLB-verslagen en stopzetting van leersteuntrajecten op macro- en schoolniveau en maak deze beschikbaar voor alle actoren. Ontsluit data met betrekking tot het aantal TOAH- en POAH-aanvragen per school en maak zo gericht toezicht mogelijk.

13.3 Tot slot

Ook als onderwijsinspectie trekken we onze lessen uit deze bevindingen bij de vormgeving van onze kernopdrachten. We blijven de mate waarin de brede basiszorg en verhoogde zorg in scholen kwaliteitsvol zijn uitgebouwd onderzoeken tijdens de doorlichtingen, we versterken de aandacht tijdens de doorlichtingen voor de kwaliteitsvolle invulling van de IAC's in scholen en verkennen de mogelijkheden van een geïntegreerde doorlichting van leerlingenbegeleiding in scholen, leersteuncentra en CLB's. In dat verband kan er nog meer ingezet worden op een samenwerking met de pedagogische begeleiding voor centra en scholen met het oog op het doelgericht en tijdig ondersteunen van scholen waar de brede basiszorg en verhoogde zorg nog niet op het vereiste kwaliteitsniveau staan. Deze ondersteuning moet aan leerlingen meer garanties geven op maatregelen die overeenstemmen met het principe van de minst ingrijpende hulp en het moet onterechte vragen naar leersteun of een individueel aangepast curriculum voorkomen. Om optimaal zicht te krijgen op de kwaliteit van de geboden leersteun willen we tijdens de doorlichtingen ruimte maken voor observatie van leersteun in de klas. Tot slot blijven we inzetten op het gebruik van een begrijpelijke en met alle actoren gedeelde taal in de dialoog met de scholen en centra en in de doorlichtingsverslagen.



Bijlage: samenstelling focusgroepen

Focusgroepen basisonderwijs		
Kleuteronderwijs	Nederlands	Wiskunde
Marlies Algoet	Jordi Casteleyn	Hilde Rabaut
Eva Dierickx	Fien Loman	Joke Torbeyns
Emke Op't Eynde	Emmelien Merchie	Els Van Emelen
Brecht Peleman	Iris Vansteelandt	Hendrik Van Steenbrugge
Céline Sercu		Michiel Veldhuis
Helena Taelman		Lieven Verschaffel
Joris Van Elsen		Nore Wijns
Bénédicte Vanblaere		

Focusgroepen secundair onderwijs		
Nederlands	Wiskunde	Wetenschappen & technologie
Ine Corteville	Maaïke Bronselaer	Bea Bossuyt
Eva Faes	Tom Dierckx	Hanne Deprez
Charlotte Maekelberghe	Filip Moons	Ann Emonds
Dorien Meskens	Kelly Schedin	Ilse Engelen
Jan T'Sas	Ria Van Huffel	Katrien Goossens
Marieke Vanbuel		Dimitri Govaert
		Nele Vandamme

Focusgroep leerlingenbegeleiding (niveau-overstijgend)	
Leerlingenbegeleiding	
	Jozefien De Leersnyder
	Pol Ghesquière
	Dimokritos Kavadias
	Sara Nijs
	Elke Struyf
	Inge Van de Putte

Bijlage: resultaten van zes jaar CLB- doorlichtingen in een notendop

KWALITEITSBELEID EN KWALITEITSONTWIKKELING		
 71% - Visie en strategisch beleid (n=17)		
 71% - Organisatiebeleid (n=17)		
 62% - Beleid op het vlak van dienstverlening (n=50)		
 50% - Cyclische evaluatie van de kwaliteit (n=50)		
 14% - Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (n=50)		
 70% - Borgen en bijsturen (n=50)		
KERNPROCESSEN		
VRAAGGESTUURDE LEERLINGENBEGELEIDING	AANBODGESTUURDE LEERLINGENBEGELEIDING	VERSTERKEN VAN HET SCHOOLTEAM
 75% - Onthaal en vraag- verheldering (n=8)	 78% - Leerplichtopvolging (n=9)	 19% - Beeldvorming (n=42)
 22% - Handelingsgerichte diagnostiek (n=41)	 44% - Begeleiding anders- talige nieuwkomers (n=9)	 12% - Signaalfunctie (n=42)
 75% - Handelingsgericht advies (n=8)	 50% - Begeleiding buiten- gewoon onderwijs (n=9)	 86% - Consultatieve leerlingenbe- geleiding (n=42)
 88% - Begeleiding (n=8)	 67% - Keuzeprocessen onderwijsloopbaan (n=9)	
 100% - Draaischijffunctie (n=8)	 67% - Trajecten i.f.v. verplichte adviezen (n=9)	
	 100% - Systematische contacten (n=9)	
	 100% - Vaccinaties en profylactische maatregelen (n=9)	

ONDERSTEUNENDE PROCESSEN	
SAMENWERKINGSBELEID	PERSONEELSBELEID EN PROFESSIONALISERING
 50% - Samenwerking met scholen (n=6)	 100% - Selectie en aanwerving (n=2)
 83% - Samenwerking met onderwijsorganisaties (n=6)	 50% - Coaching en beoordeling (n=2)
 67% - Samenwerking met organisaties i.f.v. specifieke doelgroepen (n=6)	 100% - Professionalisering (n=2)
 83% - Samenwerking met andere CLB's (n=6)	 100% - Aanvangsbegeleiding (n=2)
WERKINGSPRINCIPES	
 60% - Multidisciplinariteit (n=50)	
 22% - Proactiviteit (n=50)	
 94% - Subsidiariteit (n=50)	
 92% - Belang van de leerling (n=50)	
 100% - Beroepsgeheim (n=17)	
 94% - Laagdrempelige toegang (n=17)	
 88% - Netoverstijgende samenwerking (n=17)	

Figuur 58: Percentage onderzoeken dat minstens aan de verwachting tegemoetkomt (2018-2024). De ontwikkelingsschalen die deel uitmaakten van de gerichte focus in de periode van 2021 tot en met 2024 staan vetgedrukt.

