



Voeren scholen een kwaliteitsvol gelijkeonderwijskansenbeleid?

**Controle van een vijfde GOK-cyclus in het gewoon secundair onderwijs en
een derde GOK-cyclus in het buitengewoon basis- en secundair onderwijs**

Januari 2018

Inhoud

1	Beleidssamenvatting	3
2	Inleiding	6
3	Onderzoeksaanpak	6
3.1	Onderzoeksvragen	6
3.2	Samenstelling van de steekproef	7
3.3	Opzet van de GOK-controles	8
3.4	Onderzoeksinstrument	8
4	Resultaten	9
4.1	Adviezen	9
4.2	Keuze van de thema's of clusters	9
4.3	De kwaliteit van het GOK-beleid in de scholen	12
4.3.1	Vaststellingen voor de huidige cyclus	12
4.3.2	Wat kenmerkt een sterk GOK-beleid?	18
4.3.3	Welke verschillen in de kwaliteit van het GOK-beleid stellen we vast tussen de huidige en de voorgaande cyclus?	19
4.3.4	Welke verschillen in de kwaliteit van het GOK-beleid stellen we vast tussen scholen gewoon secundair onderwijs, buitengewoon secundair onderwijs en buitengewoon basisonderwijs? ...	20
4.4	Situationele kenmerken	21
4.4.1	Vaststellingen	22
4.4.2	Samenhang tussen situationele kenmerken en de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid	23
4.4.3	Impact van situationele factoren op de kwaliteit van het GOK-beleid	26
5	Conclusie en aanbevelingen	26
6	Bijlage: Instrument GOK-controle	29
7	Literatuurlijst	32

1 Beleidssamenvatting

Voor het gewoon secundair onderwijs liep in het schooljaar 2016-2017 de vijfde GOK-cyclus ten einde. Voor het buitengewoon basis- en secundair onderwijs ging het om de derde cyclus. De overheid verwacht dat scholen hun GOK-werking cyclisch vorm geven: scholen kiezen vanuit een beginsituatie-analyse voor doelen, ondernemen acties om deze te realiseren, evalueren of ze de doelen bereiken en sturen bij. In het derde jaar van de GOK-cyclus bezoekt de onderwijsinspectie een selectie van scholen om na te gaan of scholen deze verwachtingen in de praktijk waarmaken. We hanteerden deze cyclus hetzelfde instrument als voorheen.

Wat voor adviezen kregen de scholen?

Het merendeel van de in deze cyclus onderzochte scholen kreeg een gunstig advies: deze scholen zetten een GOK-werking neer die globaal voldoet aan de verwachtingen die de overheid formuleert, maar waarbij soms nog belangrijke werkpunten aanwezig kunnen zijn. Drie van de 24 bezochte scholen buitengewoon secundair onderwijs, zeven van de 52 bezochte scholen buitengewoon basisonderwijs en acht van de 154 scholen gewoon secundair onderwijs kregen een ongunstig advies: hun GOK-werking beantwoordt niet aan de verwachtingen.

Voor welke thema's kiezen de scholen?

Scholen opteren vooral voor thema's die onmiddellijk in verband lijken te staan met de klaspraktijk. In het gewoon secundair onderwijs blijven preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden/studie- en gedragsproblemen en taalvaardigheidsonderwijs de meest gekozen thema's. De thema's socio-emotionele ontwikkeling en loopbaanbegeleiding van leerlingen worden minder gekozen en intercultureel onderwijs en leerlingen- en ouderparticipatie komt het minst aan bod. Het grote belang van ouderbetrokkenheid en een positieve omgang met diversiteit zoals blijkt uit onderzoek doet de vraag rijzen of een meer expliciete inzet van scholen hierop niet wenselijk is. Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) biedt hiervoor heel wat aanknopingspunten.

Zetten scholen een sterk GOK-beleid neer?

Heel wat scholen zetten een kwalitatief GOK-beleid neer, maar er blijven nog een aantal verbeterpunten. De beginsituatieanalyse vertoont soms nog tekorten en vertrekt nog niet altijd voldoende van objectieve leerlingengegevens. Doelstellingen zijn nog niet altijd concreet genoeg geformuleerd. Scholen vertalen de beginsituatieanalyse soms nog onmiddellijk in acties en niet in duidelijke doelstellingen, wat het moeilijk maakt om de effecten van het GOK-beleid in kaart te brengen. Het ontbreekt scholen nog aan deskundigheid qua zelfevaluatie. Een grote groep scholen kunnen voldoende aantonen dat ze het merendeel van de gestelde doelen op school- en leerlingniveau bereiken. Nog niet alle scholen buitengewoon onderwijs bereiken echter voldoende effecten op leerlingniveau. De effecten op leraar-niveau zijn zowel voor het gewoon als voor het buitengewoon onderwijs het zwakst. In het secundair onderwijs zien we vooruitgang voor heel wat aspecten van de GOK-werking, maar niet voor de zelf-evaluatie noch voor de betrokkenheid van het lerarenteam.

Welke aspecten doen ertoe om een sterk GOK-beleid neer te zetten?

Alle aspecten van het GOK-beleid die de onderwijsinspectie onderzoekt blijken onderling sterk afhankelijk en ook van tel voor de eindbeoordeling die het inspectieteam geeft. Uit de motiveringen bij de adviezen komt de verankering van het GOK-beleid in de totale schoolwerking, gedragen door het hele schoolteam, naar voren als kenmerkend voor een sterk GOK-beleid. Scholen met een afgestemd en geïntegreerd beleid voor gelijkeonderwijskansen, talenbeleid en leerlingenbegeleiding zetten sterke resultaten neer. Een sterk beleidsvoerend en zelfevaluerend vermogen van de school is cruciaal voor een effectief GOK-beleid. Het GOK-beleid kan ook een hefboom worden om kwaliteitszorg schoolbreed vorm te geven. Bij een ongunstig advies speelt de afwezigheid van een coherente aanpak een doorslaggevende rol.

Welke verbanden stellen we vast tussen situationele kenmerken en het GOK-beleid van scholen?

We noteerden een groot aantal directie- en coördinatorenwissels in onze GOK-verslagen (cijfers tussen 30 % en 46 %). Scholen met een stabiel beleidsteam zetten vaker een sterk GOK-beleid neer en maken meer gebruik van interne en externe ondersteuning. In het gewoon secundair onderwijs en in het buitengewoon basisonderwijs stellen we geen verband vast tussen het aantal toegekende GOK-lestijden en de kwaliteit van het GOK-beleid. Inbreng van lesuren uit het reguliere pakket hangt in het gewoon secundair onderwijs wel samen met een kwalitatief GOK-beleid. We kunnen veronderstellen dat de inbreng van uren uit het reguliere pakket wijst op een geïntegreerd GOK-beleid. In het gewoon secundair onderwijs blijkt daarnaast dat scholen met meer leerlingen die aantikken op GOK-kenmerken het in verhouding moeilijker hebben om een sterke GOK-werking neer te zetten. De verklarende waarde van deze situationele kenmerken is beperkt. Andere schoolgerelateerde factoren, zoals het aanwezige beleidsvoerend vermogen, hebben dus een grotere impact op de kwaliteit van het GOK-beleid.

Een wijzigende context in het buitengewoon onderwijs

In een groot aantal scholen gewoon secundair onderwijs is de GOK-werking geïntegreerd in het totale schoolbeleid en maakt het schoolteam sterk gebruik van interne en externe ondersteuning. In vele scholen buitengewoon onderwijs verlopen de verschillende aspecten van de GOK-werking merkbaar minder vlot. Situationele factoren zoals directie- en coördinatorenwissels, instabiliteit/verjonging van het personeelsbestand, structuurwijzigingen en dalende leerlingenaantallen cumuleren in vele scholen buitengewoon onderwijs. Scholen buitengewoon onderwijs met een stabiel beleidsteam, een sterk beleidsvoerend vermogen en een cultuur van kwaliteitszorg (vaak gecombineerd met een sterke handelingsplanmatige werking) zijn beter gewapend om in deze context een kwalitatief GOK-beleid te blijven neerzetten, mede dankzij het geïntegreerde karakter van de GOK-werking in deze scholen. In scholen met een minder sterk en stabiel directieteam dreigt de GOK-werking ondergesneeuwd te raken door nieuwe ontwikkelingen.

Reflectie op de huidige aanpak

Het door de onderwijsinspectie gebruikte onderzoeksinstrument legt net zoals de regelgeving de klemtoon op een aantal procesmatige vereisten. De controle gebeurt los van de doorlichting, wat het af-toetsen van de effecten op de klasvloer en bij de leraren bemoeilijkt.

De positieve resultaten van het gewoon secundair onderwijs zijn deels effectief het gevolg van de toenemende integratie van het GOK-beleid in de totale schoolwerking. De vraag is of ze de heersende schoolcultuur tot op de klasvloer steeds volledig weerspiegelen. De effecten op leraarniveau zijn het meest beperkt en we stellen geen verbetering vast het op vlak van de zelfevaluatie en betrokkenheid van het schoolteam. Daarom pleiten we ervoor dat de GOK-controle in de toekomst geïntegreerd wordt in het reguliere kwaliteitstoezicht door de onderwijsinspectie. Een in de doorlichting geïntegreerd toezicht op het GOK-beleid kan specifiek aandacht besteden aan de concrete doelen die de school stelt op het vlak van gelijke onderwijskansen binnen haar schoolbeleid en welke effecten de school met haar aanpak realiseert tot op de klasvloer.

Tot slot

Wat de zelfevaluatie betreft blijven grote verbeteringen uit. Er is nog steeds flink wat werk aan de winkel zowel wat de kwaliteit van de gegevensverzameling en -analyse, de bijsturing als het betrekken van het schoolteam betreft. Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) legt meer dan voorheen de klemtoon op kwaliteitsontwikkeling en beleidsvoerend vermogen. We hopen dat dit ertoe bijdraagt dat scholen een (nog) meer samenhangend beleid gaan voeren en met het oog op het effectief reduceren van kansongelijkheid voor leerlingen een kwalitatieve beginsituatieanalyse zullen maken, duidelijke en concrete doelen zullen stellen, een kwalitatieve zelfevaluatie zullen uitvoeren en leraren, ouders en leerlingen voldoende zullen betrekken bij het voeren van hun beleid. Hiervoor is het echter nodig dat de overheid duidelijke en expliciete verwachtingen formuleert over de resultaten van een GOK-beleid en hierbij duidelijk de verhouding schetst met de verwachtingen ten aanzien van het talenbeleid en de leerlingenbegeleiding in de scholen.

Aanbevelingen

Voor de overheid

- Formuleer duidelijke en duurzame langetermijnverwachtingen voor het GOK-beleid met betrekking tot doorstroom en gekwalificeerde uitstroom van leerlingen.
 - o Verwacht van scholen dat ze gebruik maken van objectieve gegevens over leerlingen bij het opzetten en evalueren van hun GOK-beleid.
 - o Stimuleer zo een structurele en geïntegreerde aanpak van het gelijke onderwijskansenbeleid met versterkte aandacht voor ouderbetrokkenheid, intercultureel onderwijs, oriëntatie van leerlingen ...
 - o Schets met het oog op de integratie van het GOK-beleid in de totaalwerking van scholen duidelijk de verhouding met de verwachtingen qua talenbeleid en leerlingenbegeleiding.
- Ent op deze verwachtingen een in de doorlichting geïntegreerd toezicht op het GOK-beleid dat vertrekt van de kwaliteitszorg en het beleid van de school en dat reikt tot op de klasvloer.
- Onderzoek de oorzaken van de vele directie- en coördinatorenwissels en besteed hierbij specifieke aandacht aan het buitengewoon onderwijs.

Voor de pedagogische begeleidingsdiensten

- Investeer verder in de versterking van de capaciteit van scholen om zichzelf te evalueren en in het informatiegebruik van schoolteams.
- Begeleid scholen met een laag beleidsvoerend vermogen gericht en ondersteun hen bij het uitwerken van hun GOK-beleid.
- Stimuleer scholen om aan diepgaand en langetermijn-teamleren te doen met de leraren zodat ze de doelen op leraarniveau van hun GOK-beleid bereiken.
- Ondersteun scholen buitengewoon onderwijs verder bij de uitbouw van een duurzame en geïntegreerde GOK-werking.

Voor de scholen

- Integreer het GOK-beleid in de totale schoolwerking, maar verlies de doelgroep hierbij niet uit het oog.
 - o Formuleer duidelijke en concrete doelen op maat van de school en baseer je hiervoor ook op objectieve gegevens over leerlingen.
 - o Vertrek van een waarderende benadering van diversiteit en zet in op een structurele aanpak met aandacht voor effecten.
 - o Ga na aan de hand van harde en zachte data of je de gestelde doelen bereikt en stuw zo je GOK-beleid vooruit.
- Zet in op de betrokkenheid van schoolteam, leerlingen en ouders bij het GOK-beleid en bij de gehele schoolwerking.
- Stimuleer en ondersteun leraren om van elkaar te leren. Zet hiertoe diepgaande en langdurige trajecten uit afgestemd op de schoolcontext.
- Gebruik het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) als houvast om je kwaliteitszorg vorm te geven en bovenstaande aanbevelingen waar te maken.

2 Inleiding

Scholen gewoon en buitengewoon secundair onderwijs en buitengewoon basisonderwijs ontvangen extra lestijden voor het voeren van een gelijkeonderwijskansenbeleid (GOK), mits ze aan een aantal voorwaarden voldoen. De extra lestijden worden telkens toegekend voor een periode van drie schooljaren (= een cyclus). Dit gebeurt op basis van de leerlingenkenmerken, zoals het opleidingsniveau van de moeder, de toekenning van een studietoelage en de thuistaal.¹ Binnen het buitengewoon onderwijs komen enkel scholen met type basisaanbod (type 1 bij de start van de cyclus) en type 3 in aanmerking voor GOK-uren.

Voor het gewoon secundair onderwijs liep in het schooljaar 2016-2017 de vijfde GOK-cyclus ten einde. Voor het buitengewoon basis- en secundair onderwijs ging het om de derde cyclus. In het derde jaar van elke cyclus gaat de onderwijsinspectie na of de aanwending van de aanvullende lestijden kwaliteitsvol verloopt en of de school de doelstellingen bereikt. Het inspectieteam houdt daarbij rekening met de schoolcontext en de leerlingenkenmerken. De onderwijsinspectie gebruikte bij de controles van het schooljaar 2016-2017 dezelfde werkwijze als voorheen.

Het masterplan secundair onderwijs stelt de integratie van de GOK-middelen in de reguliere omkadering in het vooruitzicht, zoals in het gewoon basisonderwijs al gebeurt sinds 1 september 2012. Onderwijsdecreet XXVII voorziet in een overgangsregeling in afwachting van de uitrol hiervan. De toekenning van het aantal GOK-uren in de secundaire scholen wordt verlengd voor het schooljaar 2017-2018. Ook voor het buitengewoon basisonderwijs is de huidige cyclus verlengd gezien de impact van het M-decreet op de leerlingenaantallen van type 1 en type 3.² Een ongunstig advies van de onderwijsinspectie heeft geen invloed op de verlenging van de GOK-middelen voor het schooljaar 2017-2018. De GOK-controles van 2016-2017 hebben dus voornamelijk een stimulerend karakter. We bundelen in dit rapport de resultaten van de controles als informatiebron voor toekomstige beleidskeuzes.

3 Onderzoeksaanpak

Dit rapport brengt verslag uit over de resultaten van de GOK-controles, geordend volgens de geformuleerde onderzoeksvragen. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen maakten we een analyse van de verzamelde gegevens. Waar relevant zetten we hierbij statistische technieken in en legden we verbanden met wetenschappelijk onderzoek. We toetsten de bevindingen vervolgens af via focusgroepen met betrokken inspecteurs (buiten)gewoon basis en secundair onderwijs.

Hieronder overlopen we de onderzoeksvragen, de steekproefsamenstelling, het opzet van de GOK-controles en het gebruikte instrument.

3.1 *Onderzoeksvragen*

Voor dit rapport baseerden we ons op onderstaande onderzoeksvragen.

¹ Voor het gewoon secundair onderwijs zijn vijf gelijkekansenindicatoren van toepassing: naast opleidingsniveau van de moeder, schooltoelage en thuistaal, wordt ook in rekening gebracht of de ouders tot de trekkende bevolking behoren en of de leerling tijdelijk of permanent buiten het gezin verblijft. Om in aanmerking te komen voor extra uren-leraar moet een school voor de eerste graad en OKAN minstens 10 % leerlingen tellen die aantikken, voor de tweede en de derde graad, minstens 25 % (de indicator thuistaal wordt hierbij buiten beschouwing gelaten). Voor het buitengewoon basisonderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs gelden enkel het opleidingsniveau van de moeder en de thuistaal als indicatoren. Om in aanmerking te komen voor extra lessen moet een school buitengewoon onderwijs op 1 februari van het schooljaar voorafgaand aan de cyclus minstens 40 % leerlingen tellen in type 1 en/of 3 die voldoen aan de eerste gelijkekansenindicator.

² Memorie van toelichting bij OD XXVII, 2017.

Adviezen	<ul style="list-style-type: none"> - Welke adviezen kregen scholen buitengewoon basisonderwijs (bubao), buitengewoon secundair onderwijs (buso) en gewoon secundair onderwijs (so)? - Welke verschillen qua advisering bestaan er ten opzichte van de voorgaande cyclus?
Gekozen thema's of clusters	<ul style="list-style-type: none"> - Welke thema's of clusters kozen bubao-, buso- en so-scholen? Welke verschillen treden er op ten opzichte van de voorgaande cyclus?
Kwaliteit van de GOK-werking	<ul style="list-style-type: none"> - Verlopen de beginsituatieanalyse, de keuze van de doelstellingen, de concrete uitvoering en de zelfevaluatie in deze cyclus kwaliteitsvol en kunnen de scholen aantonen dat ze de gestelde doelen op school-, leraar- en leerlingniveau bereiken? - Wat blijkt uit de motiveringen bij het advies kenmerkend voor scholen met een sterke versus een ontoereikende GOK-werking? - Verschilt de kwaliteit van de GOK-werking naargelang het niveau (bubao, buso en so)? - Verschilt de kwaliteit van de GOK-werking naargelang de cyclus (2011-2014 versus 2014-2017)?
Situationele kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> - Welke situationele kenmerken op vlak van leerlingenpopulatie, personeel, structuur en middelen hebben impact op de GOK-werking van bubao-, buso- en so-scholen? Treden er verschillen op ten opzichte van wat we in de in de voorgaande cyclus bezochte scholen vaststelden? - Welke verbanden bestaan er tussen situationele kenmerken en de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid?

3.2 Samenstelling van de steekproef

De GOK-lestijden voor de laatste cyclus zijn toegekend op basis van de kenmerken van de leerlingenpopulatie in het jaar 2013-2014. In het buitengewoon basisonderwijs ontvangen 90 scholen GOK-uren, in het buitengewoon secundair onderwijs 68 scholen en in het gewoon secundair onderwijs 668 scholen.

Om redenen van haalbaarheid beperkten we net zoals in de voorgaande cycli de controles tot een steekproef van scholen. We zorgden telkens voor een evenwichtige spreiding over de netten en regio's. We hanteerden verder de volgende criteria.

- Voor de GOK-controles *buitengewoon basisonderwijs* selecteerden we de scholen die tussen juni 2014 en juni 2017 geen doorlichting, opvolgingscontrole of paritair college kregen.³
- Voor het *buitengewoon secundair onderwijs* maakten we een selectie van scholen die nooit eerder een GOK-controle kregen, die geen controle tijdens de tweede GOK-cyclus kregen of die tijdens de eerste of de tweede GOK-cyclus een ongunstig advies ontvingen.
- Voor het *gewoon secundair onderwijs* maakten we een evenwichtige selectie van scholen met veel, gemiddeld en weinig GOK-uren.⁴ In de steekproef namen we geen scholen op met een positieve evaluatie in de vierde GOK-cyclus of met een gunstig doorlichtingsadvies in de schooljaren 2014-2015, 2015-2016 en 2016-2017.

Dit alles resulteerde voor het buitengewoon basisonderwijs in een steekproef van 52 scholen, voor het buitengewoon secundair onderwijs in een steekproef van 24 scholen en voor het gewoon secundair onderwijs in een steekproef van 154 scholen.

³ Op twee scholen na die we omwille van respectievelijk een deelname aan een tryout van het nieuwe toezichtskader en een communicatieprobleem schraptten uit de steekproef.

⁴ Indeling volgens aantal GOK-lestijden: veel (+34) - gemiddeld (24-33) - weinig (14-18).

3.3 Opzet van de GOK-controles

De regelgeving verwacht dat elke school vanuit een analyse van haar beginsituatie in het eerste schooljaar van de GOK-cyclus een schoolspecifieke visie uitschrijft en aangeeft welke concrete doelstelling(en) ze wil bereiken. In de loop van het tweede trimester van het tweede schooljaar moet elke school zichzelf evalueren met het oog op tijdige bijsturing. De onderwijsinspectie beoordeelt in de loop van het laatste jaar van iedere cyclus de beginsituatieanalyse, de doelenselectie, de concrete uitvoering van acties, de zelfevaluatie en het bereiken van de doelstellingen en formuleert op basis daarvan een gunstig of ongunstig advies. Voor het formuleren van haar advies brengt de onderwijsinspectie dus zowel het gevoerde beleid als de effecten die eruit voortvloeien in rekening.

De inspectieteams die de controles uitvoerden in het gewoon secundair onderwijs waren (op enkele uitzonderingen na) gemengd samengesteld: ze bestonden telkens uit een inspecteur met expertise secundair onderwijs en een inspecteur met ervaring in het basisonderwijs. Voor de controles buitengewoon secundair onderwijs varieerde de teamsamenstelling: een inspecteur met expertise buitengewoon secundair onderwijs werd aangevuld met een inspecteur gewoon secundair onderwijs, basisonderwijs of eveneens buitengewoon secundair onderwijs.⁵ Voor de controles buitengewoon basisonderwijs varieerde de teamsamenstelling niet: het ging telkens om inspecteurs met expertise buitengewoon basisonderwijs.

De controle nam één dag in beslag en bestond uit een mix van gesprekken, documentenanalyses en observaties. Gesprekken met het beleidsteam en GOK-betrokkenen stonden centraal tijdens de controle. Ter illustratie van de gesprekken werden documenten aangereikt door de betrokkenen. We vroegen enkel *documenten* op die de scholen binnen het wettelijk kader van het GOK-beleid moeten hebben: de beginsituatieanalyse, het GOK-beleidsplan en de GOK-zelfevaluatie. Daarnaast kon de school vrijblijvend zaken aanreiken waarmee ze aantoonde hoe het schoolteam zijn GOK-beleid plant, organiseert, uitvoert en evalueert. Het inspectieteam besliste ter plaatse welke *observaties* en eventueel aanvullende gesprekken en documentenanalyses nodig waren.

De school kon zich vrijblijvend voorbereiden op de controle door zich in te schalen aan de hand van het onderzoeksinstrument dat op de website van de onderwijsinspectie ter beschikking staat.

3.4 Onderzoeksinstrument

Het instrument⁶ dat de onderwijsinspectie gebruikt tijdens de GOK-controles is ongewijzigd sinds de eerste GOK-cyclus. Het inspectieteam onderzoekt vijf indicatoren die elk geoperationaliseerd zijn via een aantal variabelen. Het instrument brengt de volgende zaken in kaart:

1. de kwaliteit van de beginsituatieanalyse;
2. de keuze van de doelstellingen binnen één of meerdere thema's;
3. de concrete uitvoering, tot op de klasvloer;
4. de waarde van de zelfevaluatie;
5. het bereiken van de doelstellingen op school-, leraar- en leerlingenniveau.

Het inspectieteam beoordeelt elke variabele op een vierpuntschaal. Aan elk niveau van deze schaal beantwoordt een beoordelende zin. Elke variabele wordt gewaardeerd volgens één van de vier niveaus:

- 1 = onaanvaardbaar
- 2 = dient verder uitgewerkt

⁵ De inspecteurs waardeerden sterk de geboden kansen om ervaring uit te wisselen en de horizon te verruimen. Ook in andere onderzoeken (onder meer het onderzoek Leerlingenbegeleiding) wordt het werken in divers samengestelde teams positief geëvalueerd.

⁶ Het instrument vind je op http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/GOK_1617-WEB-SITE-Instrument_GOK.pdf en in bijlage bij dit rapport.

- 3 = voldoet
- 4 = integratie in het schoolbeleid

De einddoelstelling is een gemotiveerde waardering van het gelijkeonderwijskansenbeleid voor de betrokken school te formuleren.

4 Resultaten

4.1 Adviezen

	Aantal controles	Gunstig advies	Ongunstig advies
Bubao	52	87 %	13 %
Buso	24	88 %	13 %
So	154	95 %	5 %
Totaal	230	92 %	8 %

Figuur 1: Overzicht van de adviezen van de GOK-controles in het bubao, buso en gewoon so (2016-2017).

Zoals de inleiding al vermeldt, wordt met de overgangsmaatregel de toekenning van de extra-lesuren verlengd voor het schooljaar 2017-2018 ongeacht het advies van de onderwijsinspectie. In het gewoon secundair onderwijs krijgen 146 van de 154 bezochte scholen een gunstig advies. In het buitengewoon basisonderwijs is dit het geval voor 45 van de 52 bezochte scholen, in het buitengewoon secundair onderwijs voor 21 van de 24 gecontroleerde scholen. Het merendeel van de bezochte scholen slaagt er dus in een GOK-werking neer te zetten die globaal aan de verwachtingen voldoet die het instrument formuleert (qua GOK-beleid en aantonen van effecten), waarbij weliswaar ook nog werkpunten aanwezig kunnen zijn. Drie van de bezochte buso-scholen en zeven van de bezochte bubao-scholen slagen hier echter niet in. Hetzelfde geldt voor acht van de onderzochte scholen gewoon secundair onderwijs. Het lagere percentage ongunstige adviezen voor scholen gewoon secundair onderwijs (5 %) ten opzichte van de scholen buitengewoon basis- en secundair onderwijs (telkens 13 %) blijkt statistisch niet significant te zijn.

Voor deze cyclus zijn de resultaten voor het gewoon secundair onderwijs iets positiever dan voor de drie voorgaande cycli: toen schommelde het aantal ongunstige adviezen telkens rond de 7 à 8 %.⁷ In het buitengewoon secundair onderwijs ligt het aantal gunstige adviezen nu een 5 à 6-tal % lager dan in de twee voorgaande cycli. Tijdens de eerste cyclus in het buitengewoon basisonderwijs kreeg elke school een gunstig advies, tijdens de tweede cyclus 95 % van de scholen. Tijdens deze cyclus is dit slechts het geval voor 87 % van de bubao-scholen. De verschillen op vlak van advisering tussen de laatste cyclus (2014-2017) en de voorgaande (2011-2014) zijn in statistisch opzicht niet betekenisvol te noemen.

4.2 Keuze van de thema's of clusters

De overheid verwacht dat scholen *buitengewoon onderwijs* doelstellingen bepalen voor minstens één van drie vastgelegde thema's.⁸ Scholen *gewoon secundair onderwijs* kiezen doelstellingen binnen respectievelijk zes of vijf thema's voor de eerste/tweede en derde graad, zo stelt de codex so.⁹ Het bijhorende besluit concretiseert voor het gewoon secundair onderwijs dat de school aan deze thema's kan werken via clusters van gelijkekanseninstrumenten of dat de school zelf haar doelstellingen kan bepalen voor twee thema's. De omzendbrief vermeldt eveneens dat de school ofwel voor een cluster kan opteren ofwel zelf instrumenten kan uitwerken en preciseert dat het in het laatste geval om minstens twee thema's moet gaan. De omzendbrief voor het gewoon secundair onderwijs bevat twee bijlagen

⁷ De eerste GOK-controle in het gewoon secundair onderwijs resulteerde in slechts 2 % ongunstige adviezen.

⁸ Codex secundair onderwijs, Omzendbrief SO/2009/05 (BuSO).

⁹ Codex secundair onderwijs, Besluit van de Vlaamse regering betreffende het geïntegreerd ondersteuningsaanbod in het gewoon secundair onderwijs van 6 september 2002, Omzendbrief SO/2005/07.

met doelenlijsten, die de school moet gebruiken als ze niet voor een cluster opteert. Het Rekenhof (2008) wees al op de onduidelijkheden die ontstaan als je decreet, besluit en omzendbrief naast elkaar legt omtrent het aantal te kiezen thema's en omtrent het begrip doelstelling versus instrument.

Buitengewoon basisonderwijs	
Een gericht aanbod rond taalvaardigheidsonderwijs uitwerken, waarbij de taalvaardigheid, zoals luisteren, spreken, schrijven en begrijpend lezen in functionele contexten, bij leerlingen wordt bevorderd.	77 %
Onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning aanbieden aan ouders.	62 %
De (laagdrempelige) sociale functies opnemen in een netwerk met partners uit andere sectoren.	21 %

Buitengewoon secundair onderwijs	
Een gericht aanbod rond taalvaardigheidsonderwijs uitwerken, waarbij de taalvaardigheid, zoals luisteren, spreken, schrijven en begrijpend lezen in functionele contexten, bij leerlingen wordt bevorderd.	63 %
Onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning aanbieden aan ouders.	71 %
De (laagdrempelige) sociale functies opnemen in een netwerk met partners uit andere sectoren.	33 %

Figuur 2: Overzicht van de in het buitengewoon onderwijs gekozen thema's voor de derde GOK-cyclus (2014-2017).

In het buitengewoon onderwijs ligt de klemtoon op taalvaardigheidsonderwijs en op het bieden van opvoedingsondersteuning aan ouders. Het derde thema '(laagdrempelige) sociale functies opnemen in een netwerk met partners uit andere sectoren' wordt beduidend minder gekozen. We zagen hetzelfde beeld tijdens de voorgaande GOK-cyclus. Zowel het gegeven dat vele scholen buitengewoon onderwijs al over een uitgebreid netwerk beschikken (Onderwijsspiegel 2015) als de voorkeur van scholen voor thema's die dicht bij de klaspraktijk aansluiten kunnen hierbij meespelen (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013; Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012).

Scholen buitengewoon basisonderwijs kiezen iets minder voor opvoedingsondersteuning dan de voorgaande cyclus (toen koos 70 % van de scholen hiervoor). Voor de andere thema's zien we geen noemenswaardige veranderingen. In het buitengewoon secundair onderwijs zien we dat alle thema's wat minder gekozen worden in de tijdens deze cyclus onderzochte scholen (dalingen met 5 tot 15 %). Scholen combineren met andere woorden minder thema's dan de voorgaande cyclus. De daling is het minst uitgesproken voor het bieden van onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning aan ouders.

Gewoon secundair onderwijs	
Thema's eerste graad	
Taalvaardigheidsonderwijs	56 %
Intercultureel onderwijs	15 %
Leerlingen- en ouderparticipatie	14 %
Socio-emotionele ontwikkeling	31 %
Preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden	68 %
Doorstroming en oriëntering	26 %
Thema's tweede en derde graad	
Taalvaardigheidsonderwijs	60 %
Intercultureel onderwijs	15 %
Leerlingen- en ouderparticipatie	11 %
Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen	70 %
Oriëntering bij instroom en uitstroom	29 %

Clusters eerste graad	
Ontwikkelings- en leerachterstanden remediëren en leerwinst realiseren	2 %
Taalvaardigheid van de leerlingen bevorderen	2 %
Een positief zelfbeeld en sociale competentie bij leerlingen stimuleren	2 %
Clusters tweede en derde graad	
Studie- en gedragsproblemen remediëren	3 %
Taalvaardigheid bij leerlingen bevorderen	2 %
Optimale studiekeuze waarborgen en realiseren van efficiënte studiekeuze-, stage- en schoolloopbaanbegeleiding	2 %

Figuur 3: Overzicht van de in het gewoon secundair onderwijs gekozen thema's voor de vijfde GOK-cyclus (2014-2017).

Scholen gewoon secundair onderwijs selecteren net zoals in de voorgaande cycli amper clusters. Preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden/studie- en gedragsproblemen blijven er de meest voorkomende gekozen thema's. Ook taalvaardigheidsonderwijs krijgt opnieuw ruim aandacht. Voor socio-emotionele ontwikkeling en loopbaanbegeleiding van leerlingen geldt dit in veel mindere mate. Intercultureel onderwijs en leerlingen- en ouderparticipatie worden slechts in 15 % of minder van de scholen als thema gekozen.

We zien een iets grotere inzet op preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen en op doorstroming en oriëntering/oriëntering bij instroom en uitstroom dan tijdens de voorgaande cyclus (een toename met ongeveer 10 % in de tweede en derde graad, en ongeveer 5 % in de eerste graad). Voor de thema's intercultureel onderwijs en leerlingen- en ouderparticipatie is er weinig evolutie vast te stellen. Intercultureel onderwijs wordt in deze cyclus iets populairder in de eerste graad, leerlingen- en ouderparticipatie wordt dan weer iets minder gekozen in de tweede en derde graad dan voorheen.

De redenen waarom de clusters weinig populair zijn, werden al in Onderwijsspiegel 2015 en Onderwijsspiegel 2007-2008 aangehaald. Bij de keuze van een cluster bepalen de vastgelegde doelen heel strikt wat moet worden gerealiseerd en is er weinig ruimte voor een aanpak op maat van de school.

Uit de evaluatie van 10 jaar GOK-decreet (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012) bleek dat scholen de voorkeur geven aan thema's die rechtstreeks met hun kernopdracht te maken hebben. Scholen kiezen minder voor thema's die een meer indirecte invloed hebben op het leren van kinderen (zoals leerlingen- en ouderparticipatie en intercultureel onderwijs).

Dat scholen zelden voor de thema's leerlingen- en ouderparticipatie en intercultureel onderwijs kiezen, sluit niet uit dat ze er geïntegreerd binnen andere thema's op inzetten. Het grote belang van ouderbetrokkenheid zoals blijkt uit verscheidene onderzoeken (Rekenhof, 2008 en 2017) doet toch de vraag rijzen of een meer expliciete inzet van scholen hierop niet wenselijk is. Hetzelfde geldt voor leerlingenparticipatie. Dat leerlingen snakken naar meer inspraak kwam duidelijk naar voren uit het onderzoek naar welbevinden dat de onderwijsinspectie in 2016 uitvoerde: meer dan een kwart van de leerlingen in het leerplichtonderwijs mag zelden zijn mening aan de leraren kenbaar maken en volgens 37 % van de leerlingen informeren de leraren weinig of niet naar de mening van leerlingen (Onderwijsspiegel 2016).

In het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) krijgt niet alleen het samenwerken met en betrekken van ouders en andere partners maar ook positief omgaan met diversiteit een voorname rol. Bij de verwachtingen over de vormgeving van het onderwijsleerproces lees je dat het schoolteam bouwt aan een inclusieve cultuur, diversiteit als een normaal gegeven ervaart en deze positief aanwendt in het onderwijsleerproces (in contrast tot een deficitmodel dat diversiteit associeert met problemen en de oorzaak daarvan bij de thuissituatie van deze leerlingen legt). Het referentiekader voor onderwijskwaliteit kwam tot stand op basis van een brede consultatie van stakeholders en een uitgebreide review

van wetenschappelijk onderzoek, beschikbaar voor het publiek in een bronnendocument¹⁰ (Onderwijsinspectie, 2017).

We verwijzen daarnaast graag expliciet naar het MARS-onderzoek, de evaluatie van 10 jaar GOK-decreet en de kwalitatieve studie '10 jaar gelijke onderwijskansen op school: tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen' (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013) om het belang van een positieve omgang met diversiteit te onderbouwen. De basisscholen in de kwalitatieve studie gebruiken de GOK-uren vooral om leerlingen individueel te begeleiden zodat ze kunnen bijbenen met de klasgroep. Binnen deze scholen leven echter nog steeds vooral lineaire opvattingen over het curriculum, die gepaard gaan met het benaderen van leerlingen vanuit een deficitmodel. Juchtmans ziet hier de verklaring waarom tien jaar GOK het zittenblijven en de verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs niet heeft doen dalen. Vandaar haar pleidooi voor een meer waarderende benadering van de leerling als een unieke persoon met een specifieke achtergrond, kennis en belangstelling met als resultaat een positievere en rijkere interactie tussen leerlingen en leraar. Ook het recente MARS - ofwel 'Meertaligheid als Realiteit op School' – onderzoek (Van Avermaet, 2016) stelt vast dat als scholen de thuista(a)len van leerlingen positief benaderen, dit bijdraagt tot de motivatie van de leerlingen (omdat dit het welbevinden en het positieve zelfbeeld stimuleert).

4.3 De kwaliteit van het GOK-beleid in de scholen

4.3.1 Vaststellingen voor de huidige cyclus

In deze rubriek beschrijven we de kwaliteit van het GOK-beleid dat scholen buitengewoon basisonderwijs (bubao), buitengewoon secundair onderwijs (buso) en gewoon secundair onderwijs (so) in de cyclus van 2014-2017 voerden, geordend volgens de in het instrument gebruikte indicatoren en variabelen.

1 Beginsituatieanalyse

	bubao				Buso				so			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Bereik ¹¹	0 %	17 %	40 %	42 %	8 %	21 %	50 %	21 %	3 %	6 %	34 %	56 %
Betrokkenheid	0 %	2 %	27 %	71 %	0 %	4 %	38 %	58 %	3 %	3 %	37 %	58 %

Figuur 4: Kwaliteit van de beginsituatieanalyse in bubao-, buso en so-scholen tijdens de GOK-cyclus van 2014-2017.

Het merendeel van de scholen voert een (vrij) *volledige beginsituatieanalyse* uit. In meer dan 40 % van de scholen bubao en bijna 60 % van de scholen so is de beginsituatieanalyse compleet en wordt er een verband gelegd met het schoolbeleid. In het buso zien we wat minder voorbeelden van goede praktijk op dit vlak. Zowel in bubao als buso vertoont in ongeveer 20 % van de scholen de beginsituatieanalyse tekorten. In deze scholen werden niet alle thema's gescreend. In 8 % van de buso-scholen gebeurde er bovendien geen of slechts een minimale beginsituatieanalyse.

Voor één op vijf scholen so en één op vier scholen bubao vermeldt het inspectieteam expliciet dat het schoolteam een kwaliteitsvolle beginsituatie uitwerkte waarbij het zowel rekening hield met de bevindingen van de teamleden als met objectieve leerlingengegevens. In heel wat scholen gaat het schoolteam nog te weinig uit van objectieve leerlingengegevens en te eenzijdig van perceptie. Voor ongeveer één op vier van de onderzochte buso-scholen en één op vijf van de bubao-scholen wordt dit vermeld in de motivering van het advies, in het so verwijzen inspectieteams hier minder naar. Er ligt dus nog

¹⁰ Zie www.onderwijsinspectie.be en www.mijnschoolisok.be

¹¹ De term 'bereik' verwijst hier naar de volledigheid van de beginsituatieanalyse. De onderwijsinspectie onderzoekt of de school de in de regelgeving vastgelegde thema's screent.

een uitdaging om meer te vertrekken van objectieve leerlinggerelateerde gegevens zoals observatie- en evaluatiegegevens, leerlingenresultaten, attesteringen, resultaten in het vervolgonderwijs ...

In bijna alle scholen wordt het schoolteam gedeeltelijk of volledig betrokken bij het tot stand komen van de beginsituatieanalyse. In ongeveer 60 % van de (bu)so-scholen en 70 % van de bubao-scholen wordt het volledige team betrokken. Het onderzoeksinstrument geeft geen uitsluitsel over hoe de betrokkenheid van het schoolteam wordt gerealiseerd.

Het Rekenhof (2008) stelt dat het GOK-decreet scholen autonomie geeft om zelf een GOK-beleid uit te werken op voorwaarde dat ze een beleidscyclus toepassen. De overheid werkt deze voorwaarde volgens het Rekenhof echter onvolledig uit: ze geeft niet aan hoe scholen hun beginsituatie moeten analyseren en of ze hierbij objectieve gegevens over leerlingen in rekening moeten brengen (en stelt evenmin kwaliteitseisen voor de concrete uitwerking van de doelen en de zelfevaluatie).

In recenter onderzoek (2017) duidt het Rekenhof het draagvlak bij leraren¹² aan als een belangrijke succesfactor van basisscholen met een succesvol GOK-beleid. De evaluatie van 10 jaar GOK-decreet (2012) benoemde de actieve betrokkenheid van leraren als de achillespees van de implementatie van het GOK-decreet. Het GOK-beleid van scholen blijkt nog te veel in handen van een gespecialiseerd team. GOK-leraren zijn nog vaak buitenbeentjes in scholen en de klemtoon ligt op individuele preventie en remediëring eerder dan op een structurele langetermijnaanpak.

2 De keuze van de doelstellingen

	bubao				buso				so			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Inhoud en bereik ¹³	2 %	13 %	52 %	33 %	0 %	21 %	54 %	25 %	0 %	2 %	49 %	49 %
Verband met beginsituatieanalyse	0 %	13 %	54 %	33 %	4 %	8 %	63 %	25 %	2 %	3 %	49 %	45 %
Betrokkenheid	2 %	27 %	44 %	27 %	0 %	33 %	25 %	42 %	1 %	27 %	41 %	31 %

Figuur 5: Kwaliteit van de keuze van de doelstellingen in bubao-, buso- en so-scholen tijdens de GOK-cyclus van 2014-2017.

In zo goed als alle so-scholen zijn de *doelstellingen op leerling-, leraar- en schoolniveau* uitgewerkt. De helft van deze scholen heeft een zorgvuldig uitgewerkt systeem van doelstellingen dat verbanden legt tussen leerling-, leraar- en schoolniveau. Eén op vijf onderzochte buso-scholen en één op zeven onderzochte bubao-scholen werkte de doelstellingen niet uit op de drie niveaus. De doelstellingen zijn niet altijd voldoende SMART (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdsgebonden) geformuleerd. Dit vinden we in respectievelijk 20 %, 29 % en 11 % van de bubao-, buso- en so-scholen terug in de motivering van het advies.

De grote meerderheid van de scholen legt bij de keuze van de doelstellingen voldoende het *verband met de beginsituatieanalyse*. Vooral het gewoon secundair onderwijs doet dat uitstekend. Nog een aanzienlijk aantal scholen, met name in het buitengewoon onderwijs, vertaalt de beginsituatieanalyse in acties, maar niet in concrete doelstellingen op leerling-, leraar- en schoolniveau.

In meer dan één op vier van de bezochte scholen is het schoolteam op de hoogte van de gekozen doelstellingen, maar werd het niet betrokken bij de keuze ervan. In twee op vijf buso-scholen gebeurde

¹² Naast ouderbetrokkenheid en een kwaliteitsvol leerlingvolgsysteem.

¹³ 'Inhoud en bereik' verwijst hier naar de uitwerking van de doelstellingen op leerling-, leraar- en schoolniveau voor de gekozen thema's.

de keuze van de doelstellingen daarentegen met actieve *inbreng van het schoolteam*. Sommige scholen maken de bedenking hoe haalbaar en wenselijk het is om het volledige schoolteam actief te betrekken bij de keuze van de doelstellingen en vinden het door de onderwijsinspectie gehanteerde criterium in dat opzicht te veeleisend. In de praktijk werkt vaak een kerngroep binnen de school de doelstellingen uit, presenteert deze en verzamelt er feedback op (bijvoorbeeld via een enquête of via consultatie van de vakgroepen).

In het GOK-decreet en de omzendbrieven ontbreken duidelijke en samenhangende doelstellingen en resultaatsverwachtingen, zowel op beleids- als op schoolniveau (Onderwijspiegel 2015 en 2005; Rekenhof, 2008 en 2017; Poesen-Vandeputte, 2012; Juchtmans, 2013). In de omzendbrief worden als doelgroep de kansarme leerlingen benoemd, het decreet stelt dat het gelijkeonderwijskansenbeleid alle leerlingen ten goede moet komen. De overheid formuleert haar concretere doelstellingen meer op (individuele) zorg gericht dan de generieke doelen.

Als scholen hun doelstellingen onvoldoende concreet en op maat formuleren, hypothekeert dit de volgende fasen van het proces van de GOK-werking. Het is niet mogelijk tot een degelijke evaluatie te komen en bij te sturen als er geen duidelijke doelen zijn bepaald. Ook op geheel andere domeinen zien we dat het ondoordacht knippen en plakken van doelen uit doelenlijsten niet bijdraagt tot een goede klaspraktijk en onderwijskwaliteit, maar enkel leidt tot planlast (Juchtmans, 2013; Rekenhof, 2008 en 2017; Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012). Het belang van het doordacht selecteren van doelen afgestemd op het leerlingenpubliek en de lokale context en het eraan koppelen van gerichte acties om deze te verwezenlijken kan niet genoeg benadrukt worden. De door de overheid ter beschikking gestelde doelenlijsten verdienen in dat opzicht ook een evaluatie.

3 Concrete uitvoering

	bubao				buso				So			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Acties op leerling-, leraar- en schoolniveau	2 %	17 %	54 %	27 %	0 %	25 %	46 %	29 %	1 %	1 %	49 %	49 %
Aanwending van GOK-lestijden	0 %	19 %	35 %	46 %	0 %	17 %	46 %	38 %	0 %	6 %	26 %	68 %
Interne/externe ondersteuning	0 %	25 %	42 %	33 %	4 %	13 %	50 %	33 %	0 %	8 %	32 %	60 %

Figuur 6: Kwaliteit van de concrete uitvoering van het GOK-beleid in bubao-, buso en so-scholen tijdens de GOK-cyclus van 2014-2017.

Bijna alle gewone secundaire scholen werken de gekozen *acties* uit op leerling-, leraar- en schoolniveau en in functie van de gekozen doelstellingen. De helft van deze scholen heeft een uitgewerkt systeem van acties dat verbanden legt tussen de drie niveaus. Voor bubao en buso zien we een wat gematigder beeld voor de concrete uitvoering tot op de klasvloer: 17 tot 25 % van de buo-scholen werkt de gekozen acties niet op school-, leraar- en leerlingniveau uit. Deze scholen kunnen onvoldoende aantonen dat de GOK-lestijden worden ingezet op de drie niveaus.

Bijna 20 % van de buo-scholen wendt de *GOK-lestijden* slechts gedeeltelijk aan voor acties om de gekozen doelstellingen te realiseren. Hetzelfde geldt voor 6 % van de scholen gewoon secundair onderwijs. Meer dan twee op drie so-scholen zijn op dit vlak voorbeelden van goede praktijk en wenden de GOK-lestijden aan voor acties die geïntegreerd zijn in de totale schoolwerking.

Meer dan 90 % van de so-scholen maken geregeld gebruik van *interne en/of externe ondersteuning* en 60 % van deze scholen doet dat in sterke mate. Voor buso en bubao is dat laatste slechts in één op drie van de scholen het geval. Scholen gewoon secundair onderwijs kunnen rekenen op een breed netwerk en gerichte ondersteuning. Veel van deze scholen maken functioneel gebruik van interne en externe

deskundigheid om de doelen uit het actieplan te realiseren. In het buitengewoon onderwijs was er door omstandigheden niet steeds een ondersteuningsaanbod op maat beschikbaar.

4 De zelfevaluatie

	bubao				buso				so			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Gegevensverzameling	4 %	29 %	42 %	25 %	0 %	50 %	33 %	17 %	0 %	19 %	58 %	23 %
Analyse van de gegevens	2 %	31 %	46 %	21 %	0 %	29 %	33 %	38 %	0 %	21 %	48 %	31 %
Verbetering en bijsturing	2 %	35 %	46 %	17 %	4 %	29 %	38 %	29 %	0 %	20 %	54 %	26 %
Betrokkenheid	2 %	25 %	54 %	19 %	4 %	25 %	54 %	17 %	3 %	18 %	62 %	17 %

Figuur 7: Kwaliteit van de zelfevaluatie in bubao-, buso en so-scholen tijdens de GOK-cyclus van 2014-2017.

Heel wat scholen pakken de zelfevaluatie grondig aan. Ongeveer 20 % van de scholen gewoon secundair onderwijs verzamelt echter weinig gegevens over de gekozen doelstellingen, analyseert de verzamelde gegevens onvoldoende, formuleert slechts een beperkt aantal voorstellen tot verbetering of bijsturing en betreft het schoolteam slechts gedeeltelijk bij het zelfevaluatieproces. Voor het buitengewoon onderwijs schommelden deze aantallen rond de 30 %, uitgezonderd de gegevensverzameling die het laat afweten in de helft van de buso-scholen.

Heel wat schoolteams slagen er dus nog steeds moeilijk in om bij de zelfevaluatie de effecten duidelijk in kaart te brengen en op basis hiervan bij te sturen. Scholen evalueren vooral acties en minder de gestelde doelen. Het feit dat de doelstellingen vaak nog onvoldoende concreet geformuleerd zijn draagt hiertoe bij. Scholen zetten soms meer in op de kwantiteit dan de kwaliteit van de evaluatie en we zien dan ook een zekere enquêtemoeheid optreden. Er wordt te weinig nagedacht over het doelgericht inzetten van andere manieren van meten (zoals taalscreening, klasobservaties bij activerende werkvormen, functioneringsgesprekken, leerlingvolgsysteem ...). Scholen maken niet altijd gebruik van objectieve gegevens over leerlingen voor de zelfevaluatie, zelfs als ze kiezen voor thema's als doorstroom en oriëntering of preventie en remediëring.

Het uitvoeren van een kwaliteitsvolle zelfevaluatie vereist een specifieke deskundigheid. Dat er nog werk aan de winkel is qua datageletterdheid van scholen blijkt uit heel wat onderzoeken. Schoolleiders en leraren zoeken hoe ze informatie kunnen aanwenden om hun onderwijsprocessen en -resultaten te optimaliseren en missen hiervoor nog vaardigheden. Leraren ervaren vaak ook slechts een geringe professionaliseringsbehoefte op het vlak van informatiegebruik (Van Gasse, 2015). Ook het onderzoek naar zorg voor risicoleerlingen dat de onderwijsinspectie uitvoerde (Onderwijsspiegel, 2015) stelde vast dat scholen nog niet bezig zijn met doorgedreven datagebruik. Een grote moeilijkheid ligt volgens het onderzoek in het leggen van verbanden tussen acties (op het vlak van bijvoorbeeld talenbeleid en leerbegeleiding) enerzijds en effecten onder de vorm van leerlingresultaten op school en de slaagcijfers in het hoger onderwijs of tewerkstelling anderzijds. Scholen gebruiken concreet hun leerlingvolgsysteem weinig als tool om gegevens te genereren over de effecten van hun acties.

Het Rekenhof (2008) wijst erop dat de overheid de scholen niet vraagt bij hun zelfevaluatie het effect na te gaan van hun GOK-beleid op de doorstroming en de gekwalificeerde uitstroom. Het begrip leerwinst is bovendien niet gedefinieerd en reglementering over een leerlingvolgsysteem ontbreekt.

Met de integratie van GOK-middelen in de reguliere financiering in het gewoon basisonderwijs verdwenen alle expliciete verwachtingen vanuit de overheid op vlak van kwaliteitszorg voor het GOK-beleid. De onderwijsinspectie (Onderwijsspiegel 2014) stelde vast dat door het wegvallen van de verplichting om doelen te formuleren en acties uit te zetten, basisscholen de achterliggende systematiek en planmatige aanpak dikwijls verlieten. Het gelijkeonderwijskansenbeleid van scholen dreigt zo te

vervagen. Scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen die de nodige expertise ontwikkelden bewaren wel de systematiek voor hun totale werking. Het gevaar dreigt dat verschillen tussen scholen hierdoor vergroten.

Het Rekenhof (2008) concludeerde dat scholen dankzij het GOK-beleid beleidsmatiger handelden en dat de aandacht voor zorg en gelijke onderwijskansen toenam. De huidige regelgeving voor het basisonderwijs, die het GOK-lestijdenpakket integreert in de basisomkadering, zorgt er weliswaar voor dat scholen het GOK-beleid kunnen opvatten als resultaat van het hele onderwijsgebeuren, maar heeft als nadeel dat dit beleid minder expliciet aandacht krijgt in de schoolwerking, zo stelt het Rekenhof (2017). Het Rekenhof wijst erop dat het feit dat de regelgeving weinig specifieke vereisten stelt, het risico met zich meebrengt dat scholen sommige inspanningen verwaarlozen zoals de uitvoering van een beleids-cyclus. In de Onderwijspiegel 2015 stelden we dat 37 % van de basisscholen slechts in beperkte mate zicht heeft op de effecten van het zorg- en gelijkeonderwijskansenbeleid en 7 % van de scholen zich helemaal geen beeld kan vormen van wat het zorg- en GOK-beleid oplevert.

Het recente GOK-onderzoek van het Rekenhof (2017) bevroeg directies en zorgcoördinatoren van basisscholen over de factoren die volgens hen bijdragen tot het welslagen van hun GOK-beleid. Basisscholen met een effectief GOK-beleid¹⁴ antwoorden vooral vanuit een procesmatige benadering op de vraag terwijl minder succesvolle scholen de klemtoon op de deskundigheid van het (zorg)team en op professionalisering leggen. Concreet verwijzen succesvolle scholen duidelijk meer naar ouderbetrokkenheid, visieontwikkeling, interne kwaliteitszorg, doelgerichte aanpak, draagvlak bij leraren en ouderbetrokkenheid (voor deze laatste factor is het verschil het grootste).

Vanaf 2018 trekt de onderwijsinspectie het veld in met een vernieuwd kwaliteitstoezicht: Inspectie 2.0. Ingrediënten zijn onder meer minimale gemeenschappelijke kwaliteitsverwachtingen in een referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) en het interne kwaliteitsbeleid centraler in het externe kwaliteitstoezicht. Zo hopen we een kwaliteitszorg- en zelfevaluatiecultuur in de scholen te stimuleren.

5 Bereiken van de doelstellingen

	bubao				buso				so			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Effect op schoolniveau	0 %	23 %	62 %	15 %	4 %	13 %	83 %	0 %	0 %	17 %	71 %	12 %
Effect op leraarniveau	8 %	25 %	56 %	12 %	13 %	38 %	50 %	0 %	0 %	24 %	73 %	3 %
Effect op leerlingniveau	0 %	25 %	56 %	19 %	8 %	29 %	63 %	0 %	0 %	10 %	81 %	10 %

Figuur 8: Bereiken van de doelstellingen op school-, leraar- en leerlingniveau in bubao-, buso en so-scholen tijdens de GOK-cyclus van 2014-2017.

Een grote groep scholen bereikt het merendeel van de gestelde doelen op schoolniveau en leerlingniveau. Eén op vier bubao-scholen bereikt echter slechts een beperkt aantal doelen op leerlingniveau. En meer dan één op drie buso-scholen sorteert beperkte of geen effecten op dat vlak. De effecten op leraarniveau zijn in het algemeen het zwakste. 13 % van de buso-scholen en 8 % van de bubao-scholen realiseerden geen doelen op leraarniveau.

We maken twee kanttekeningen bij deze resultaten. Ten eerste is het voor inspectieteams niet eenvoudig om de effecten van het GOK-beleid in kaart te brengen binnen het bestek van de GOK-controles zoals ze nu worden georganiseerd conform het huidige regelgevend kader. Als scholen steken laten vallen op het vlak van de beginsituatieanalyse, het formuleren van concrete doelen op school-, leraar- en leerlingniveau en de zelfevaluatie, bemoeilijkt dit de beoordeling door het inspectieteam van het bereiken van de doelen. Een reguliere doorlichting biedt het inspectieteam meer kansen om zicht te

¹⁴ Vastgesteld aan de hand van vier indicatoren (percentage leerlingen zonder vertraging, doorstroom naar 1A, attestering in 1A of 1B en percentage leergebieden met voldoende in inspectieverslag).

krijgen op de effecten van het beleid van de school tot op de klasvloer (en tot in de leraarskamer). Ten tweede zullen scholen die minder ambitieuze doelen formuleren (of dit nu ingegeven is vanuit een zeker realisme of pragmatisme) ook sneller alle of het merendeel van de gestelde doelen bereiken. De geregistreerde gegevens maken geen onderscheid op dit vlak.

De Onderwijsspiegel 2005 stelde dat scholen het soms nalieten het personeel volledig te betrekken bij de ontwikkeling van het GOK-beleid. De doelstellingen werden ook niet altijd op leraarniveau uitgewerkt. Leraren bleken niet altijd tuk op leraargerichte doelen op schoolniveau geformuleerd en ervaren deze soms als een bedreiging voor hun autonomie binnen de klasmuren.

De evaluatie van 10 jaar GOK-beleid (Poesen-Vandeputte, 2012) meldt 'dat er wel vorderingen merkbaar zijn, maar dat de GOK-cultuur nog te weinig is doorgedrongen tot in alle vezels van het onderwijs'. Zowel een gelijkekansenperspectief als een zorgperspectief komen voor bij de uitwerking in de basisscholen in de kwalitatieve studie '10 jaar gelijke onderwijskansen op school: tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen' (Juchtmans, 2013). De scholen in de casestudy hebben bovendien geen expliciete aandacht voor gelijke onderwijskansen binnen het zorgbeleid dat ze uitbouwen. Leerachterstand wordt in deze context zelden als een uiting van sociale ongelijkheid gezien, en de school zelden beschouwd als een hefboom om deze structurele ongelijkheid weg te werken, wat nochtans één van de doelstellingen van het GOK-decreet is. De onderzoekers pleiten ervoor dat de overheid een duidelijke visie op GOK vooropstelt die aansluit bij de in toenemende mate leerlinggerichte en preventieve didactische benadering in scholen en deze verbreedt en structureel verankert. De uitdaging bestaat er volgens hen in bovenvermelde benadering door te trekken naar evaluatie en oriëntering van leerlingen, schoolorganisatie en het team hier via teamleren diepgaand bij te betrekken (Poesen-Vandeputte, 2012).

Uit onderzoek naar de aanwending van de werkingsmiddelen (Groenez et al., 2015) blijkt dat scholen basis- en secundair onderwijs deze middelen vooral inzetten in het verlengde van het zorgbeleid op school dat zich hoofdzakelijk richt op (meestal remediërende) acties om de leerachterstand van individuele leerlingen weg te werken en om in financieel opzicht te compenseren voor onbetaalde schoolfacturen van kansarme leerlingen. *'Waar de overheid vertrekt vanuit een gelijkekansenperspectief, en dus op een structurele, preventieve implementatie ervan hoopte (zie omzendbrief), verdedigen vooral de leraren het liefdadigheidsperspectief, waar compensatie gezien wordt als het remediëren van individuele noden (leerachterstand, leerstoornissen en financiële noden).'*

Ook het Rekenhof (2008) meldt dat scholen nauwelijks een onderscheid maken tussen hun zorg- en hun GOK-beleid en pleit ervoor dat zowel op macro- als op schoolniveau duidelijke doelstellingen worden geformuleerd voor het gelijkeonderwijskansenbeleid waarbij het perspectief van doorstroom en gekwalificeerde uitstroom van leerlingen niet uit het oog wordt verloren.

Juchtmans (2013) ziet het herwaarderen van het lerarenberoep - met centraal de boodschap dat leraren een bepalende rol hebben voor de toekomst van leerlingen - en de inzet op diepgaand en lange-termijnleren in team als belangrijke schakels om de gelijke onderwijskansen van leerlingen te verbeteren. Eenmalige kortdurende professionaliseringssessies volstaan hiertoe niet. Ze verwijst naar onderzoek waaruit blijkt dat in slecht presterende concentratiescholen leraren zich geïsoleerd voelen.

4.3.2 Wat kenmerkt een sterk GOK-beleid?

De in het instrument opgenomen variabelen vertonen op een enkele uitzondering na¹⁵ onderling allen betekenisvolle samenhangen die variëren van matig tot sterk. De variabelen van het instrument vertonen allen ook een (matigere) samenhang met het advies.¹⁶ Ze blijken er dus allemaal toe te doen om een krachtig GOK-beleid neer te zetten. De betrokkenheid bij de beginsituatieanalyse vertoont een mindere samenhang met sommige variabelen. De samenhang met het advies is echter niet minder sterk.

Uit de motiveringen bij de adviezen komt de *verankering van het GOK-beleid in de totale schoolwerking, gedragen door het hele schoolteam*, naar voren als kenmerkend voor een sterk GOK-beleid. Scholen ervaren zelf draagvlak bij leraren als een belangrijk werkpunt. Sommige scholen signaleren een zekere enquêtemoetheid. Heel wat scholen gingen dan ook creatief aan de slag om leraren meer te betrekken.

De school investeert sterk in een onderbouwd en gedragen gelijkeonderwijskansenbeleid dat spoort met het pedagogisch project en dat resulteert in een sterker welbevinden (so).

Alle teamleden zijn doordrongen van de schoolvisie en passen deze consequent toe (bubao).

De GOK-werking krijgt duidelijk gestalte vanuit een verbredend draagvlak. Dit biedt perspectieven om meer en meer samen school te maken vanuit een gezamenlijke visie (bubao).

Er worden aanwijsbare effecten bereikt dankzij de betrokkenheid van de ouders en leerlingen bij diverse relevante acties. De duidelijke effecten van het GOK-beleid zijn het gevolg van een sterk GOK-team en het zelfevaluerend vermogen van de school. Op schoolniveau zijn heel wat effecten gerealiseerd. Ook op leerlingniveau heeft de school aantoonbare effecten bereikt. Op leraar- en ouder niveau is de betrokkenheid sterk toegenomen. De school heeft de intentie om op leraar- en ouder niveau zowel doelen als acties verder te concretiseren (buso).

Het GOK-beleid maakt integraal deel uit van het cyclisch proces van handelingsplanning (bubao).

Figuur 9: Citaten uit de motiveringen van adviezen van 2016-2017.

Een sterk beleidsvoerend en zelfevaluerend vermogen van de school zijn cruciaal voor een effectief GOK-beleid. Het GOK-beleid kan ook een hefboom worden om kwaliteitszorg schoolbreed vorm te geven.

De GOK-werking resulteert in een kwaliteitsvol cyclisch proces, breed gedragen door het hele team. De structurele benadering draagt bij tot een verhoogde taalvaardigheid die in de school- en de klaswerking duidelijk tot uiting komt (bubao).

Het GOK-beleidsplan is een goed praktijkvoorbeeld. De doelen werden gekoppeld aan concrete acties, verwachte resultaten en een wijze van effectmeting. Hierdoor kon de school de zelfevaluatie en eindevaluatie uitvoeren op een doeltreffende manier. Het GOK-team is sterk responsief ingesteld, wat leidt tot een voortdurende verbetering van de GOK-werking. De school heeft de meeste doelen op leerling-, leraar- en schoolniveau gerealiseerd (gewoon so).

¹⁵ De samenhang met de betrokkenheid bij de beginsituatieanalyse, met name in het buitengewoon secundair onderwijs, is in verhouding wat minder sterk.

¹⁶ Voor aspecten als betrokkenheid, zelfevaluatie en bereiken van de doelen op leraarniveau zijn in de beperkte steekproef van het buitengewoon secundair onderwijs de samenhangen met het advies niet significant.

De wijze waarop de GOK-werking vorm en inhoud krijgt, getuigt van een stevige dynamiek en is een voorbeeld van goede praktijk. De school staat voor de uitdaging om deze wijze van aanpak aan te wenden als hefboom voor de verdere uitbreiding van de kwaliteitszorg (so).

Figuur 10: Citaten uit de motiveringen van adviezen van 2016-2017.

Tijdens de georganiseerde focusgroepen geven inspecteurs aan dat scholen vaak op twee sporen werken met verschillende werkgroepen (bijvoorbeeld een werkgroep gelijke onderwijskansen en een werkgroep talenbeleid) en de relatie tussen deze werkgroepen onvoldoende leggen. Het gaat om een artificiële opsplitsing terwijl de achterliggende doelstellingen dezelfde zijn. Omgekeerd stellen we vast dat scholen die kiezen voor een integratie van de verschillende werkgroepen mooie resultaten boeken. De aanwezigheid van een stabiele kerngroep die het GOK-beleid uitbouwt, kan steun bieden aan de directie en maakt een taakverdeling mogelijk waarbij expertise efficiënt wordt ingezet en verspreid. Coördinatoren die al langere tijd rond GOK werken kunnen expertise opbouwen en bijdragen tot de integratie van het GOK-beleid in het algemene beleid van de school en de nodige afstemming tussen de GOK-werking, de vormgeving van de leerlingenbegeleiding en het gevoerde talenbeleid van de school.

Uit de motiveringen van de adviezen komen een aantal verbeterpunten naar voren die ook bij gunstige adviezen vaak voorkomen. Scholen bouwen nog niet altijd voldoende planmatig een GOK-werking uit. De GOK-werking houdt nog niet altijd voldoende rekening met de schoolspecifieke context. De doelstellingen worden niet altijd voldoende SMART geformuleerd waardoor schoolteams te weinig worden aangezet tot het afbakenen van concrete acties en ze geen objectief zicht hebben op de bereikte effecten. Een keuze voor te uitgebreide of te vage doelstellingen maakt het moeilijk om bij de zelfevaluatie de effecten duidelijk in kaart te brengen. Hierdoor missen scholen kansen tot bijsturing.

Bij een ongunstig advies speelt de afwezigheid van een coherente aanpak een doorslaggevende rol. Als motivering voor een ongunstig advies worden vaak een ontbrekende of weinig kwaliteitsvolle beginsituatieanalyse en onvoldoende concrete en samenhangende doelen vermeld. Inspectieteams verwijzen ook naar een gebrek aan visie-ontwikkeling, beleidskracht en draagvlak bij het team met als gevolg weinig of sterk leraarafhankelijke effecten op leerlingenniveau.

Inspectieteams vermelden tot slot ook in de motiveringen regelmatig de moeilijke context waarin scholen zich bevinden (dalende leerlingenaantallen, directie- en coördinatorenwissels ...) en de impact hiervan op het GOK-beleid.

4.3.3 Welke verschillen in de kwaliteit van het GOK-beleid stellen we vast tussen de huidige en de voorgaande cyclus?¹⁷

In de huidige cyclus zetten scholen *gewoon secundair onderwijs* gemiddeld een kwaliteitsvoller GOK-beleid op. De volgende aspecten zijn beter uitgewerkt dan in de voorgaande cyclus:

- het bereik van de beginsituatieanalyse;
- de inhoud en het bereik van de gekozen doelstellingen en het verband van deze doelstellingen met de beginsituatieanalyse;
- de concrete uitvoering (de acties op leerling-, leraar- en schoolniveau, de aanwending van de GOK-lestijden én het gebruik van interne en externe ondersteuning);
- de effecten op leraar- en leerlingenniveau.

¹⁷ Om deze vraag te beantwoorden vergeleken we de resultaten van respectievelijk de scholen gewoon secundair onderwijs, buitengewoon secundair onderwijs en buitengewoon basisonderwijs voor de huidige en de voorgaande cyclus. We onderzochten of de populatiegemiddeldes en/of -proporties significant verschilden.

De kwaliteit van de zelfevaluatie lijkt echter te stagneren: voor de kwaliteit van de gegevensverzameling en -analyse, de verbetering en bijsturing op basis daarvan en de betrokkenheid van het schoolteam erbij kunnen we geen vooruitgang vaststellen. Lerarenteams zijn ook niet meer betrokken dan voorheen bij de beginsituatieanalyse of bij de keuze van de doelstellingen. De betrokkenheid bij de beginsituatieanalyse ligt zelfs iets lager dan de voorgaande cyclus. Tot slot stellen we ook qua effecten op schoolniveau geen significante verbetering vast.

Voor scholen *buitengewoon basisonderwijs* kunnen we enkel voor betrokkenheid bij de beginsituatieanalyse een significant verschil vaststellen: schoolteams blijken in deze cyclus gemiddeld meer betrokken dan voorheen. De beperkte steekproefgrootte maakt dat de lagere scores, die voor zo goed als alle andere variabelen aanwezig zijn, in statistisch opzicht niet significant zijn. We kunnen de vastgestelde verschillen in resultaten tussen de cyclus niet naar de populatie van Vlaamse scholen buitengewoon basisonderwijs doortrekken. De vraag of deze al dan niet een minder goed GOK-beleid neerzetten dan voorheen blijft onbeantwoord.

In de 24 scholen *buitengewoon secundair onderwijs* die we tijdens deze cyclus bezochten is de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid zichtbaar minder sterk: minder scholen zetten een goede praktijk neer op vlak van de beginsituatieanalyse en ook de concrete uitvoering en de zelfevaluatie zijn minder sterk. Statistisch gezien kunnen we dit enkel bevestigen voor de betrokkenheid bij de beginsituatieanalyse. Scholen die pas tijdens deze cyclus een GOK-beleid opstartten en/of een eerste controle van de onderwijsinspectie kregen zijn relatief sterk vertegenwoordigd in de steekproef. Dit zorgt ervoor dat we de resultaten met de nodige voorzichtigheid moeten interpreteren.

4.3.4 Welke verschillen in de kwaliteit van het GOK-beleid stellen we vast tussen scholen gewoon secundair onderwijs, buitengewoon secundair onderwijs en buitengewoon basisonderwijs?¹⁸

Scholen *buitengewoon basisonderwijs* doen het in deze cyclus gemiddeld merkbaar minder goed dan scholen *gewoon secundair onderwijs* voor:

- de keuze van de doelstellingen (inhoud en bereik en aansluiting met de beginsituatieanalyse);
- de concrete uitvoering van het GOK-beleid (de genomen acties op leerling-, leraar- en schoolniveau, de aanwending van de GOK-lestijden én het gebruik van interne en externe ondersteuning);
- de bijsturing en verbetering op basis van de zelfevaluatie.

Een grotere groep scholen buitengewoon basisonderwijs dan gewoon secundair onderwijs realiseert bovendien slechts een beperkt aantal doelen op leerlingniveau. Scholen buitengewoon basisonderwijs doen het dan weer beter dan scholen gewoon secundair onderwijs wat de betrokkenheid van het schoolteam bij de beginsituatieanalyse betreft.

Vergeleken met scholen *gewoon secundair onderwijs* is er een merkbaar grotere groep *buso-scholen* die de doelstellingen en acties onvoldoende uitwerkte, weinig gegevens over de doelen verzamelde en de doelen (op leraar- en leerlingenniveau) onvoldoende bereikte.¹⁹ Vergeleken met *bubao-scholen* zien we een grotere groep *buso-scholen* met een onvoldoende betrokkenheid bij de beginsituatieanalyse, de andere verschillen zijn statistisch niet significant.

¹⁸ Om deze vraag te beantwoorden vergeleken we de resultaten die de scholen gewoon secundair onderwijs, buitengewoon secundair onderwijs en buitengewoon basisonderwijs deze cyclus behaalden. We onderzochten of de populatiegemiddeldes en/of -proporties significant verschilden tussen de verschillende groepen scholen.

¹⁹ Zelfs als we de buso-scholen in de steekproef die al in een voorgaande cyclus een ongunstig advies kregen buiten beschouwing laten.

De context wijzigde de laatste jaren op verschillende vlakken voor scholen buitengewoon onderwijs. Scholen bevinden zich in een veranderingstraject. In het luik situationele kenmerken (3.4) gaan we hier verder op in. Scholen secundair onderwijs waren de laatste jaren minder aan veranderingen onderhevig. Het GOK-beleid kent binnen het gewoon secundair onderwijs bovendien een langere traditie.

Voor de hogere betrokkenheid in het buitengewoon basisonderwijs kunnen de verschillen in schaalgrootte deels een verklaring bieden. Mogelijk ligt er ook een gedeeltelijke verklaring in het feit dat het inspectieteam de bij de schoolteams aanwezige bereidheid om te investeren in gelijke kansen op deze wijze valoriseert. Het instrument van de onderwijsinspectie biedt weinig informatie over de kwaliteit van de beginsituatieanalyse. Welke gegevens de school gebruikt, wordt niet systematisch in kaart gebracht. Een ‘papieren’ consultatie van het schoolteam kan dus eventueel ook tot een hoge score leiden, zonder dat er sprake is van een diepgaande betrokkenheid. Ook het feit dat de betrokkenheid bij de zelfevaluatie in de bezochte scholen buitengewoon basisonderwijs wat lager ligt dan in de bezochte scholen secundair onderwijs en dat de effecten op leraarniveau er wat meer gespreid zijn kan in die richting wijzen.

4.4 *Situationele kenmerken*

De regelgeving vereist dat de onderwijsinspectie bij haar oordeel rekening houdt met de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie. Het inspectieteam neemt in overleg met het schoolteam de meest relevante situationele factoren die impact hebben op de GOK-werking, vooraan op in het verslag. Het kan gaan om factoren van verscheidene aard die de leerlingen, het personeel, de structuur en de toegekende middelen van scholen betreffen.

Gewoon secundair onderwijs		
Specifieke leerlingenpopulaties	groot aantal leerlingen met leerachterstand	45 %
	grote groep leerlingen die in het gezin geen Nederlands spreken	34 %
	achtergestelde omgeving	29 %
	groeïende taalheterogeniteit	25 %
Personeel	directiewissel(s)	36 %
	inbreng van uren uit lestijdenpakket voor de GOK-werking	36 %
	coördinatorenwissel(s)	28 %
	sterke verjonging van het lerarenkorps	27 %
Structuur	deelname aan projecten met meerwaarde voor GOK-werking	25 %

Buitengewoon secundair onderwijs		
Specifieke leerlingenpopulaties	achtergestelde omgeving	83 %
	grote groep leerlingen die in het gezin geen Nederlands spreken	42 %
	toename groep moeders met een lage opleiding	42 %
	onstabiele leerlingenpopulaties: neveninstromers en uitstromers	29 %
	groeïende taalheterogeniteit	25 %
	toename werkloosheid ouders	25 %
Personeel	coördinatorenwissel(s)	46 %
	onstabiel personeelsbestand (opeenvolgende wissels, veel tijdelijke vervangingen)	38 %
	sterke verjonging van het lerarenkorps	33 %
	wijziging verdeling toegekende GOK-lestijden	33 %

	directiewissel(s)	33 %
Structuur	deelname aan projecten met meerwaarde voor GOK-werking	46 %
Middelen	daling van het leerlingenaantal met 10 % of meer op 2 jaar	33 %

Buitengewoon basisonderwijs		
Specifieke leerlingpopulaties	groeïende taalheterogeniteit	46 %
	grote groep leerlingen die in het gezin geen Nederlands spreken	33 %
	achtergestelde omgeving	31 %
	toename groep moeders met een lage opleiding	31 %
	zeer veel nationaliteiten	27 %
	meer dan 30 % niet-Belgen	27 %
Personeel	onstabiel personeelsbestand (opeenvolgende wissels, veel tijdelijke vervangingen)	38 %
	coördinatorenwissel(s)	29 %
	directiewissel(s)	29 %
Structuur	ingrepen in de structuur van de school	50 %
	deelname aan projecten met meerwaarde voor GOK-werking	25 %
Middelen	daling van het leerlingenaantal met 10 % of meer op 2 jaar	50 %

Figuur 11: Situationele kenmerken die in minstens 25 % van de onderzochte scholen relevant zijn voor de GOK-werking, telkens gerangschikt van meest naar minst vermeld.

Hieronder presenteren we eerst de meest opvallende vaststellingen, vervolgens de belangrijkste samenhangen tussen situationele kenmerken en de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid en tot slot de impact van bepaalde situationele kenmerken op het gevoerde GOK-beleid.

4.4.1 Vaststellingen

De als relevant aangehaalde situationele factoren zijn overwegend dezelfde als bij de voorgaande GOK-controles. In het buitengewoon onderwijs zien we een aantal specifieke tendensen.

Leerlingenkenmerken en toegekende middelen

Achtergestelde omgeving, een *grote groep leerlingen met andere thuistaal* en *toenemende taalheterogeniteit* zijn nog steeds belangrijke factoren met impact op de GOK-werking van scholen, ongeacht of het om buitengewoon of gewoon secundair of buitengewoon basisonderwijs gaat. Binnen het gewoon secundair onderwijs wordt daarnaast vaak verwezen naar *een grote groep leerlingen met leerachterstand*.

Respectievelijk één op twee en één op drie van de onderzochte bubao- en buso-scholen verwijzen naar een *daling van het leerlingenaantal met meer dan 10 % op twee jaar tijd*. In het buitengewoon secundair onderwijs wordt *achtergestelde omgeving* tijdens deze cyclus veel meer dan voorheen genoemd als een relevante situationele factor. In het buitengewoon basisonderwijs wordt een *toename van de taalheterogeniteit* dan weer vaker vermeld dan tijdens de voorgaande cyclus.

Personeelskenmerken en wijzigingen in structuur

In ongeveer 30 tot 40 % van de tijdens deze cyclus onderzochte scholen vermelden inspectieteams in de verslagen *directie- en coördinatorenwissels* als relevante situationele kenmerken. In het buitengewoon secundair onderwijs verwijzen teams zelfs in 46 % van de scholen naar coördinatorenwissels.

De afgelopen twee schooljaren heeft de school twee maal enkele maanden geen directeur gehad. De huidige directeur is slechts kort in dienst. De GOK-werking is onder andere daardoor weinig planmatig

verlopen. De leraren en vooral de coördinatoren hebben zoveel mogelijk rechtgetrokken, maar de expertise ontbreekt om doelgericht te werken.

Figuur 12: Citaat uit de motivering van het advies van een GOK-verslag gewoon secundair onderwijs (2016-2017).

Directie- en coördinatorenwissels hebben een invloed op de beleidskracht van scholen. Ook in de Onderwijsspiegel 2015 vermeldden we al dat frequente wissels niet bevorderlijk zijn voor het behoud en de ontwikkeling van expertise binnen scholen. De vervanging van coördinatoren kan een weerslag hebben op de uitbouw van GOK-beleid, op de ondersteuning van leraren en op het tot op de klasvloer realiseren van gelijke onderwijskansen voor leerlingen. Dit neemt niet weg dat het aanstellen van nieuwe coördinatoren voor het GOK-beleid ook een teken kan zijn van een nieuwe impuls die directieteams aan het GOK-beleid binnen hun school willen geven. Een goede overdracht is hierbij essentieel, maar vraagt een sterk beleidsvoerend vermogen. In de praktijk stellen we vast dat directie- en coördinatorenwissels regelmatig tot een latere opstart van de GOK-cyclus leiden, vertragingen van een jaar zijn hierbij niet uitzonderlijk.

In het buitengewoon basis- en secundair onderwijs wordt in bijna 40 % van de scholen een *gebrek aan stabiliteit van het personeelsbestand* vermeld als een factor met impact op het GOK-beleid. In ongeveer één op drie scholen gewoon en buitengewoon secundair onderwijs wordt verwezen naar een sterke *verjonging van het lerarenkorps*. Beide gegevens stellen de scholen voor uitdagingen qua expertise-overdracht en -opbouw. De helft van de scholen buitengewoon basisonderwijs melden bovendien *ingrepen aan de structuur*: de recente introductie van het type basisaanbod en type 9 vraagt veel energie van deze scholen.

4.4.2 Samenhang tussen situationele kenmerken en de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid

We brachten de samenhang in kaart tussen een aantal relevante situationele kenmerken en de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid.²⁰ Als graadmeter voor de kwaliteit van het gevoerde beleid gebruikten we de totaalscore voor de verschillende variabelen van het GOK-instrument. We zoomen vervolgens in op de verschillende aspecten van de GOK-werking waarvoor we specifiekere verbanden konden vaststellen. We wijzen erop dat we voor deze analyse gebruik maakten van situationele gegevens die scholen en inspectieteams aangaven als het meest relevant voor de GOK-werking, wat maakt dat we de nodige voorzichtigheid in acht moeten nemen bij de interpretatie ervan. Voor het aantal toegekende GOK-lestijden, de OKI-waarden en het gegeven of het al dan niet om een 'nieuwe' GOK-school gaat, gebruikten we centraal beschikbare gegevens.

Gewoon secundair onderwijs

Er treedt een eerder zwakke negatieve samenhang op tussen het zich voordoen van *directiewissels* en de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid. Deze samenhang is merkbaar aanwezig voor elk van de vijf onderzochte indicatoren. De samenhang met een beperkter gebruik van interne en externe ondersteuning is de sterkste. We constateren daarnaast een eerder zwakke negatieve samenhang tussen enerzijds de aanwezigheid van directiewissels en anderzijds de kwaliteit van de beginsituatieanalyse (het bereik ervan), de gekozen doelstellingen (betrokkenheid van het team en verband met de beginsituatieanalyse), de concrete aanwending van de GOK-middelen, de zelfevaluatie (betrokkenheid van het team en verbetering/bijsturing) en de gerealiseerde effecten (op leraarniveau en in mindere mate op leerling- en schoolniveau). Voor *coördinatorenwissels* stellen we in het gewoon secundair onderwijs geen significante samenhang vast op een specifieke (zwakke) samenhang met de betrokkenheid van het lerarenteam bij de zelfevaluatie na.

Al in eerder onderzoek (Onderwijsspiegel, 2005) concludeerden we dat de impact van de toegekende GOK-middelen sterk varieert van school tot school en de meerwaarde van de GOK-werking veeleer

²⁰ We gebruikten hiertoe een geschikte maat (namelijk een Spearmanrangcorrelatiecoëfficiënt) en toetsten telkens de significantie van de samenhang.

afhankelijk is van de aanwezige deskundigheid binnen het team en van de mate waarop de school creatief met haar autonomie omgaat dan van het aantal toegekende GOK-lestijden. We stellen ook tijdens deze cyclus geen samenhang vast tussen de grootte van het aan de scholen toebedeelde pakket *GOK-lestijden* en de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid (noch het beleid in zijn globaliteit noch de verschillende onderliggende indicatoren). De *inbreng van uren uit het reguliere lespakket* heeft wel een merkbaar positief verband met de kwaliteit van de GOK-werking. Dit geldt met name voor de concrete uitvoering van het GOK-beleid (de uitwerking van genomen acties, de aanwending van de GOK-lestijden en de inzet van interne en externe ondersteuning) en voor de zelfevaluatie (de kwaliteit van de gegevensanalyse en uitgesprokenere verbetering of bijsturing op basis daarvan). Ook het bereik van de doelen op leraarniveau is beter in scholen die uren van het reguliere lespakket inbrengen voor de GOK-werking. Inbreng van uren uit het reguliere pakket kan wijzen op een geïntegreerd GOK-beleid waarbij acties opgenomen worden in het 'gewone' schoolgebeuren en bijsturen deel uitmaakt van de schoolcultuur. Scholen waar coördinatorenwissels en directiewissels voorkomen, investeren minder vaak uren uit het reguliere pakket in de GOK-werking.

We onderzochten (enkel in het gewoon secundair onderwijs) bijkomend of er een verband bestaat tussen de *socio-economische samenstelling van de leerlingpopulatie* en de globale kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid. We gebruikten hiervoor de OKI-waarden²¹ van de scholen. Uit de gegevens blijkt er een zwak negatief verband te bestaan (onder meer met de uitvoering van de acties en het bereiken van de doelstellingen op leerlingenniveau). Scholen met een grotere groep leerlingen die aantikken op OKI-kenmerken blijken het dus in verhouding moeilijker te hebben om een sterk GOK-beleid neer te zetten.

Buitengewoon basisonderwijs

De aanwezigheid van *directiewissels* vertoont een matig tot zwak - maar betekenisvol - negatief verband met de kwaliteit van de beginsituatieanalyse (bereik en betrokkenheid van het schoolteam), de keuze van de doelstellingen (inhoud en bereik en verband met de beginsituatieanalyse), de concrete uitvoering van de acties en het gebruik van interne/externe ondersteuning, de gegevensverzameling in het kader van de zelfevaluatie en het bereik van de doelstellingen op leraar- en leerlingenniveau. De (negatieve) samenhang is het sterkst voor de volgende elementen van het gevoerde GOK-beleid (gerangschikt volgens dalende sterkte van de samenhang): de inzet van interne en externe ondersteuning, de inhoud en het bereik van de gekozen doelstellingen, het bereiken van de doelstellingen op leraarniveau en de betrokkenheid van leraren bij de beginsituatieanalyse. Scholen met directiewissels nemen ook merkelijk minder deel aan projecten met meerwaarde voor de GOK-werking.

De aanwezigheid van *coördinatorenwissels* vertoont een matig negatieve samenhang met het bereik van de beginsituatieanalyse, de inhoud en het bereik van de gekozen doelstellingen, de concrete uitvoering van de acties, het gebruik van interne en externe ondersteuning, de gegevensanalyse in het kader van de zelfevaluatie en het bereiken van de doelen op leraar- en leerlingenniveau. De (negatieve) samenhang met het gebruik van interne en externe ondersteuning is ook hier het meest prominent aanwezig.

We stellen net zoals in het gewoon secundair onderwijs geen samenhang vast tussen de grootte van het aan de scholen toebedeelde pakket *GOK-lestijden* en de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid, noch globaal, noch voor de verschillende onderliggende indicatoren.

²¹ De onderwijskansarmoede-indicator (OKI) van een school wordt berekend door het aantal leerlingenkenmerken (thuisstaal, opleidingsniveau moeder, buurtindicator, schooltoelage) waarop de leerlingen aantikken te delen door het totale aantal leerlingen van de school. Voor het buitengewoon onderwijs beschikten we niet onmiddellijk over een vergelijkbare indicator.

Onderzoek wijst op het belang van continuïteit in het GOK-beleid (Rekenhof, 2017 en Onderwijsspiegel, 2005). Zeven van de onderzochte bubao-scholen zijn ‘nieuwe’ GOK-scholen die tijdens de voorgaande cyclus geen GOK-lestijden ontvingen.²² Deze nieuwe GOK-scholen zetten een zeer zwak tot zeer sterk GOK-beleid neer. Voor de concrete uitvoering van de acties kunnen we een beperkte (positieve) samenhang vaststellen met het aantal jaren dat de school een GOK-beleid voert. Voor de andere variabelen zien we zwakke tot zeer zwakke samenhangen die echter niet significant zijn.

Buitengewoon secundair onderwijs

De beperkte steekproef buitengewoon secundair onderwijs (24 scholen) draagt er toe bij dat we minder snel significante verbanden zullen vaststellen tussen situationele factoren en de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid. We doen in het buitengewoon secundair onderwijs bovendien enkele vaststellingen die afwijken van de bevindingen in het gewoon secundair onderwijs en het buitengewoon basisonderwijs. In het buitengewoon secundair onderwijs stellen we wat *directiewissels* betreft enkel een significant verband vast met een minder volledige beginsituatieanalyse. Het verband met de kwaliteit van de uitvoering van de acties is er randsignificant. Als directiewissels uitblijven, treden er opvallend genoeg meer coördinatorenwissels op. Deze *coördinatorenwissels*²³ vertonen een matig sterke samenhang met een beter bereik van de beginsituatieanalyse, een kwalitatievere gegevensanalyse in het kader van de zelfevaluatie en het bereik van de doelstellingen op schoolniveau. Een mogelijke verklaring kan zijn dat een aantal stabiele directies tijdens de laatste cyclus coördinatoren aanstelden die meer aandacht besteedden aan een procesmatige aanpak en zo bijdroegen tot een kwaliteitsverhoging van het gevoerde GOK-beleid.

Het *aantal toegekende GOK-uren* correleert in het buitengewoon secundair onderwijs matig positief met de inhoud en het bereik van de gekozen doelstellingen, de gegevensverzameling in het kader van de zelfevaluatie en het bereiken van doelen op leraarniveau.²⁴ Alle vijftien onderzochte scholen met meer dan tien lestijden werken al meer dan één cyclus aan hun GOK-beleid. Op één school na kregen ze alle al in de loop van de eerste en/of de tweede cyclus een controle door de onderwijsinspectie. Vier van de negen scholen met tien of minder uren beschikten tijdens de voorgaande cyclus niet over GOK-lestijden. Slechts één van de negen scholen met tien of minder uren kreeg al eerder een GOK-controle. We kunnen veronderstellen dat scholen die al langer aan hun GOK-beleid werken beter scoren voor de bovengenoemde zaken. Daarnaast kan een bezoek van de onderwijsinspectie duidelijker maken wat de verwachtingen van de overheid precies inhouden en een stimulerend effect sorteren.

²² 12 van de 90 scholen bubao die tijdens de huidige GOK-cyclus lestijden ontvangen zijn ‘nieuwe’ GOK-scholen. Deze scholen zijn dus niet oververtegenwoordigd in de steekproef.

In de steekproef gewoon secundair onderwijs ontvingen slechts twee scholen in de voorgaande cyclus geen GOK-lestijden. Dat was het geval voor 4 % van alle scholen gewoon secundair onderwijs met GOK-lestijden in de huidige cyclus. Het beperkte aantal maakt het onmogelijk om voor het gewoon secundair onderwijs te onderzoeken of ‘nieuwe’ GOK-scholen aanvankelijk een minder sterk GOK-beleid neerzetten.

²³ We zien in elf scholen coördinatorenwissels: drie scholen werden nooit eerder gecontroleerd, vier van deze scholen ontvingen tijdens de eerste cyclus een gunstig advies en werden in de tweede cyclus niet gecontroleerd, twee van deze scholen ontvingen in de voorgaande cyclus geen GOK-lestijden en twee scholen kregen een ongunstig advies.

²⁴ Scholen buitengewoon onderwijs brengen zelden of nooit uren uit het reguliere lespakket in voor de GOK-werking. Als er ruimte is gaan deze uren meestal naar paramedici of leerlingenbegeleiding. We zien soms wel het omgekeerde fenomeen waarbij uren van paramedici of leraren worden aangevuld met GOK-uren.

4.4.3 Impact van situationele factoren op de kwaliteit van het GOK-beleid

We gingen tot slot na wat de voorspellende waarde is van een aantal situationele factoren voor de globale kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid.²⁵ Voor het merendeel van de kenmerken die leerlingen, personeel, structuur of middelen betreffen, kunnen we weinig of geen invloed vaststellen op de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid. We stellen in het gewoon secundair onderwijs een beperkte maar significante negatieve invloed vast van directiewissels op de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid en een (nog iets beperktere) positieve invloed van inbreng van uren uit het reguliere lespakket. In het buitengewoon basisonderwijs beïnvloeden zowel directie- als coördinatorenwissels het gevoerde GOK-beleid negatief. De modellen hebben een beperkte verklaringskracht, wat erop duidt dat andere factoren, zoals het beleidsvoerend vermogen van de school, een belangrijker impact hebben op de kwaliteit van het gevoerde GOK-beleid.

5 Conclusie en aanbevelingen

Het merendeel van de in deze cyclus onderzochte scholen kreeg een gunstig **advies**: deze scholen zetten een GOK-werking neer die globaal voldoet aan de verwachtingen van de overheid, maar waarbij soms nog belangrijke werkpunten aanwezig kunnen zijn. Drie van de 24 bezochte scholen buitengewoon secundair onderwijs, zeven van de 52 bezochte scholen buitengewoon basisonderwijs en acht van de 154 scholen gewoon secundair onderwijs kregen een ongunstig advies: hun GOK-werking beantwoordt niet aan de verwachtingen.

Scholen opteren vooral voor **thema's** die onmiddellijk in verband lijken te staan met de klaspraktijk. In het gewoon secundair onderwijs blijven preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden/studie- en gedragsproblemen en taalvaardigheidsonderwijs de meest gekozen thema's. De thema's socio-emotionele ontwikkeling en loopbaanbegeleiding van leerlingen worden minder gekozen en intercultureel onderwijs en leerlingen- en ouderparticipatie komt het minst aan bod. Het grote belang van ouderbetrokkenheid en een positieve omgang met diversiteit zoals blijkt uit onderzoek doet de vraag rijzen of een meer expliciete inzet van scholen hierop niet wenselijk is. Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) biedt hiervoor heel wat aanknopingspunten.

Heel wat scholen zetten een **kwalitatief GOK-beleid** neer, maar er blijven nog een aantal verbeterpunten. De beginsituatieanalyse vertoont soms nog tekorten en vertrekt nog niet altijd voldoende van objectieve leerlingengegevens. Doelstellingen zijn nog niet altijd concreet genoeg geformuleerd. Scholen vertalen de beginsituatieanalyse soms nog onmiddellijk in acties en niet in duidelijke doelstellingen, wat het moeilijk maakt om de effecten van het GOK-beleid in kaart te brengen. Het ontbreekt scholen nog aan deskundigheid qua zelfevaluatie. Een grote groep scholen kunnen voldoende aantonen dat ze het merendeel van de gestelde doelen op school- en leerlingniveau bereiken. Nog niet alle scholen buitengewoon onderwijs bereiken echter voldoende effecten op leerlingniveau. De effecten op leraar-niveau zijn zowel voor het gewoon als voor het buitengewoon onderwijs het zwakst. In het secundair onderwijs zien we vooruitgang voor heel wat aspecten van de GOK-werking, maar niet voor de zelfevaluatie noch voor de betrokkenheid van het lerarenteam.

Alle aspecten van het GOK-beleid die de onderwijsinspectie onderzoekt blijken onderling sterk afhankelijk en ook van tel voor de eindbeoordeling die het inspectieteam geeft. Uit de motiveringen bij de adviezen komt de verankering van het GOK-beleid in de totale schoolwerking, gedragen door het hele schoolteam, naar voren als kenmerkend voor een sterk GOK-beleid. Een sterk beleidsvoerend en zelf-evaluerend vermogen van de school is cruciaal voor een effectief GOK-beleid. Het GOK-beleid kan ook een hefboom worden om kwaliteitszorg schoolbreed vorm te geven. Bij een ongunstig advies speelt

²⁵ We onderzochten dit aan de hand van een meervoudige lineaire regressieanalyse. Voor het buitengewoon secundair onderwijs leverde de analyse geen betrouwbare resultaten op. Het beperkte aantal controles speelt daarbij een rol.

de afwezigheid van een coherente aanpak een doorslaggevende rol. Als motivering voor een ongunstig advies worden vaak een ontbrekende of weinig kwaliteitsvolle beginsituatieanalyse en onvoldoende concrete en samenhangende doelen vermeld. Inspectieteams verwijzen ook naar een gebrek aan visie-ontwikkeling, beleidskracht en draagvlak bij het team met als gevolg weinig of sterk leraarafhankelijke effecten op leerlingenniveau.

In een groot aantal scholen gewoon secundair onderwijs is de GOK-werking geïntegreerd in het totale schoolbeleid en maakt het schoolteam sterk gebruik van interne en externe ondersteuning. In vele scholen buitengewoon onderwijs verlopen de verschillende aspecten van de GOK-werking merkbaar minder vlot. Situationele factoren zoals directie- en coördinatorenwissels, instabiliteit/verjonging van het personeelsbestand, structuurwijzigingen en dalende leerlingenaantallen cumuleren in vele scholen buitengewoon onderwijs. Scholen buitengewoon onderwijs met een stabiel beleidsteam, een sterk beleidsvoerend vermogen en een cultuur van kwaliteitszorg (vaak gecombineerd met een sterke handelingsplanmatige werking) zijn beter gewapend om in deze context een kwalitatief GOK-beleid neer te zetten, mede dankzij het geïntegreerde karakter van de GOK-werking in deze scholen. In scholen met een minder sterk en stabiel directieteam dreigt de GOK-werking ondergesneeuwd te raken door nieuwe ontwikkelingen. Het gevaar bestaat dat de kloof tussen sterke en zwakke scholen groter wordt.

We noteerden een groot aantal directie- en coördinatorenwissels in onze GOK-verslagen (cijfers tussen 30 % en 46 %). Scholen met een stabiel beleidsteam zetten vaker een sterk GOK-beleid neer en maken meer gebruik van interne en externe ondersteuning. Scholen met een onstabiel beleidsteam brengen minder expertise binnen in de school en verspreiden de intern aanwezige deskundigheid minder. In het gewoon secundair onderwijs en in het buitengewoon basisonderwijs stellen we geen verband vast tussen het aantal toegekende GOK-lestijden en de kwaliteit van het GOK-beleid. In het buitengewoon secundair onderwijs zien we wel een samenhang, maar we kunnen deze terugbrengen naar de 'leeftijd' van het gevoerde GOK-beleid: 'nieuwe' GOK-scholen buso ontvangen meestal minder GOK-lestijden. Inbreng van lesuren uit het reguliere pakket hangt in het gewoon secundair onderwijs samen met een kwalitatief GOK-beleid. We kunnen veronderstellen dat inbreng van uren uit het reguliere pakket wijst op een geïntegreerd GOK-beleid. In het gewoon secundair onderwijs blijkt daarnaast dat scholen met meer leerlingen die aantikken op GOK-kenmerken het in verhouding moeilijker hebben om een sterke GOK-werking neer te zetten. De verklarende waarde van deze situationele kenmerken is beperkt. Dit duidt erop dat andere schoolgerelateerde factoren, zoals het aanwezige beleidsvoerend vermogen, een grotere impact hebben op de kwaliteit van het GOK-beleid.

Het door de onderwijsinspectie gebruikte onderzoeksinstrument legt net zoals de regelgeving de klemtoon op een aantal procesmatige vereisten die echter - zoals het Rekenhof stelde - niet volledig dekkend zijn. De controle gebeurt los van de doorlichting, wat het aftoetsen van de effecten op de klasvloer en bij de leraren bemoeilijkt. Dit creëert het risico dat scholen de verwachtingen van de overheid eerder formalistisch invullen. De positieve resultaten van het gewoon secundair onderwijs zijn deels effectief het gevolg van de toenemende integratie van het GOK-beleid in de totale schoolwerking. De vraag is of ze de heersende schoolcultuur steeds tot op de klasvloer volledig weerspiegelen. De effecten op leraarniveau zijn het meest beperkt en we stellen geen verbetering vast het op vlak van de zelfevaluatie en betrokkenheid van het schoolteam. Daarom pleiten we ervoor dat de GOK-controle in de toekomst geïntegreerd wordt in het reguliere kwaliteitstoezicht door de onderwijsinspectie. Een in de doorlichting geïntegreerd toezicht op het GOK-beleid kan specifiek aandacht besteden aan de concrete doelen die de school stelt op het vlak van gelijke onderwijskansen binnen haar schoolbeleid en welke effecten de school met haar aanpak realiseert. De integratie zal het aftoetsen van de gestelde doelen aan wat er op de klasvloer gerealiseerd wordt vergemakkelijken.

Wat de zelfevaluatie betreft blijven grote verbeteringen uit. Er is nog steeds flink wat werk aan de winkel zowel wat de kwaliteit van de gegevensverzameling en -analyse, de bijsturing als het betrekken van het schoolteam betreft. Onderzoek verwijst eensgezind naar het cruciale belang van draagvlak bij

het schoolteam voor een effectief GOK-beleid. Het betrekken van het personeel bij de beginsituatie-analyse en de zelfevaluatie is een belangrijke stap om dit te bewerkstelligen. Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) legt meer dan voorheen de klemtoon op kwaliteitsontwikkeling en beleidsvoerend vermogen. We hopen dat dit ertoe bijdraagt dat scholen een (nog) meer samenhangend beleid gaan voeren en met het oog op het effectief reduceren van kansenongelijkheid voor leerlingen een kwalitatieve beginsituatieanalyse zullen maken, duidelijke en concrete doelen zullen stellen, een kwalitatieve zelfevaluatie zullen uitvoeren en leraren, ouders en leerlingen voldoende zullen betrekken bij het voeren van hun beleid. Hiervoor is het echter nodig dat de overheid duidelijke en expliciete verwachtingen formuleert over de resultaten van een GOK-beleid en hierbij duidelijk de verhouding schetst met de verwachtingen ten aanzien van het talenbeleid en de leerlingenbegeleiding in de scholen.

Aanbevelingen voor de overheid

- Formuleer duidelijke en duurzame langetermijnverwachtingen voor het GOK-beleid met betrekking tot doorstroom en gekwalificeerde uitstroom van leerlingen.
 - o Verwacht van scholen dat ze gebruik maken van objectieve gegevens over leerlingen bij het opzetten en evalueren van hun GOK-beleid.
 - o Stimuleer zo een structurele en geïntegreerde aanpak van het gelijkeonderwijskansenbeleid met versterkte aandacht voor ouderbetrokkenheid, intercultureel onderwijs, oriëntatie van leerlingen...
 - o Schets met het oog op de integratie van het GOK-beleid in de totaalwerking van scholen duidelijk de verhouding met de verwachtingen qua talenbeleid en leerlingenbegeleiding.
- Ent op deze verwachtingen een in de doorlichting geïntegreerd toezicht op het GOK-beleid dat vertrekt van de kwaliteitszorg en het beleid van de school en dat reikt tot op de klasvloer.
- Onderzoek de oorzaken van de vele directie- en coördinatorenwissels en besteed hierbij specifieke aandacht aan het buitengewoon onderwijs.

Aanbevelingen voor de pedagogische begeleidingsdiensten

- Investeer verder in de versterking van de capaciteit van scholen om zichzelf te evalueren en in het informatiegebruik van schoolteams.
- Begeleid scholen met een laag beleidsvoerend vermogen gericht en ondersteun hen bij het uitwerken van hun GOK-beleid.
- Stimuleer scholen om aan diepgaand en langetermijn-teamleren te doen met de leraren zodat ze de doelen op leraarniveau van hun GOK-beleid bereiken.
- Ondersteun scholen buitengewoon onderwijs verder bij de uitbouw van een duurzame en geïntegreerde GOK-werking.

Aanbevelingen voor de scholen

- Integreer het GOK-beleid in de totale schoolwerking, maar verlies de doelgroep hierbij niet uit het oog.
 - o Formuleer duidelijke en concrete doelen op maat van de school en baseer je hiervoor ook op objectieve gegevens over leerlingen.
 - o Vertrek van een waarderende benadering van diversiteit en zet in op een structurele aanpak met aandacht voor effecten.
 - o Ga na aan de hand van harde en zachte data of je de gestelde doelen bereikte en stuw zo je GOK-beleid vooruit.
- Zet in op de betrokkenheid van schoolteam, leerlingen en ouders bij het GOK-beleid en bij de gehele schoolwerking.
- Stimuleer en ondersteun leraren om van elkaar te leren. Zet hiertoe diepgaande en langdurige trajecten uit afgestemd op de schoolcontext.
- Gebruik het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) als houvast om je kwaliteitszorg vorm te geven en bovenstaande aanbevelingen waar te maken.

6 Bijlage: Instrument GOK-controle

1. Beginsituatieanalyse

Bereik

- Er is een minimale beginsituatieanalyse. 1
- De beginsituatie vertoont tekorten. 2
- Er is een vrij volledige beginsituatieanalyse. 3
- De beginsituatieanalyse is volledig en legt verbanden met het schoolbeleid. 4

Betrokkenheid

- De beginsituatieanalyse is niet bekendgemaakt aan het schoolteam. 1
- Het schoolteam werd minstens geïnformeerd over de beginsituatieanalyse. 2
- Het schoolteam werd gedeeltelijk betrokken bij het tot stand komen van de beginsituatieanalyse. 3
- Het schoolteam werd volledig betrokken bij het tot stand komen van de beginsituatieanalyse. 4

2. De keuze van de doelstellingen

Inhoud en bereik

- De school heeft geen van de aangereikte clusters gekozen of geen concrete, samenhangende doelstellingen geformuleerd voor minstens twee van de aangereikte thema's. 1
- De doelstellingen zijn niet op leerling-, leraar- en schoolniveau uitgewerkt. 2
- De doelstellingen zijn op leerling-, leraar- en schoolniveau uitgewerkt. 3
- De school heeft een systeem van doelstellingen dat verbanden legt tussen leerling-, leraar- en schoolniveau. 4

Verband met beginsituatieanalyse

- Er is geen aanwijsbaar verband tussen de beginsituatieanalyse en de gekozen doelstellingen. 1
- Het verband tussen de beginsituatieanalyse en de gekozen doelstellingen is weinig relevant. 2
- Het verband tussen de beginsituatieanalyse en de gekozen doelstellingen voldoet. 3
- De gekozen doelstellingen sporen met een kwaliteitsvolle beginsituatieanalyse op maat van de school. 4

Betrokkenheid

- Het schoolteam is niet op de hoogte van de gekozen doelstellingen. 1
- Het schoolteam is op de hoogte van de gekozen doelstellingen. 2
- Het schoolteam werd betrokken bij de keuze van de doelstellingen en steunt ze. 3
- De keuze van de doelstellingen gebeurde met actieve inbreng van het schoolteam. 4

Concrete uitvoering

- De school heeft de doelstellingen niet in concrete acties vertaald. 1
- De gekozen acties zijn niet op leerling-, leraar- en schoolniveau uitgewerkt. 2
- De gekozen acties zijn op de leerling-, leraar- en schoolniveau uitgewerkt. 3
- De school heeft een uitgewerkt systeem van acties dat verbanden legt tussen leerling-, leraar- en schoolniveau. 4

3. Aanwending van GOK-lestijden

- De school wendt de GOK-lestijden niet aan voor acties om de gekozen doelstellingen te realiseren. 1

- De school wendt de GOK-lestijden gedeeltelijk aan voor acties om de gekozen doelstellingen te realiseren. 2
- De school wendt de GOK-lestijden aan voor acties om de gekozen doelstellingen te realiseren. 3
- De school wendt de GOK-lestijden aan voor acties, die opgenomen zijn in de totale schoolwerking. 4

4. De zelfevaluatie

Interne/externe ondersteuning

- De school maakt geen gebruik van interne en/of externe ondersteuning. 1
- De school maakt in beperkte mate gebruik van interne en/of externe ondersteuning. 2
- De school maakt in voldoende mate gebruik van interne en/of externe ondersteuning. 3
- De school maakt in sterke mate gebruik van interne en/of externe ondersteuning. 4

Gegevens

- De school heeft geen gegevens verzameld m.b.t. de gekozen doelstellingen. 1
- De school heeft weinig gegevens verzameld m.b.t. de gekozen doelstellingen. 2
- De school heeft voldoende gegevens verzameld m.b.t. de gekozen doelstellingen. 3
- De school heeft volledig en systematisch gegevens verzameld m.b.t. de gekozen doelstellingen. 4

Analyses

- De school heeft de gegevens niet geanalyseerd. 1
- De school heeft de verzamelde gegevens beperkt geanalyseerd. 2
- De school heeft de verzamelde gegevens voldoende geanalyseerd. 3
- De school heeft de verzamelde gegevens grondig geanalyseerd. 4

Verbetering en bijsturing

- De school heeft geen voorstellen tot verbetering of bijsturing geformuleerd. 1
- De school heeft een beperkt aantal voorstellen tot verbetering of bijsturing geformuleerd. 2
- De school heeft voldoende voorstellen tot verbetering of bijsturing geformuleerd. 3
- De school heeft grondig werk gemaakt van het formuleren van voorstellen tot verbetering of bijsturing. 4

Betrokkenheid

- Het schoolteam was helemaal niet betrokken bij het zelfevaluatieproces. 1
- Het schoolteam was slechts gedeeltelijk betrokken bij het zelfevaluatieproces. 2
- Het schoolteam was voldoende betrokken bij het zelfevaluatieproces. 3
- Het schoolteam heeft het zelfevaluatieproces grondig gedragen. 4

5. Bereiken van de doelstellingen

Effect op schoolniveau

De school heeft nog geen doelen gerealiseerd op schoolniveau.

1

De school heeft een beperkt aantal doelen gerealiseerd op schoolniveau.

2

De school heeft de meeste doelen gerealiseerd op schoolniveau.

3

De school heeft alle doelen gerealiseerd op schoolniveau.

4

Effect op leraarniveau

De school heeft nog geen doelen gerealiseerd op leraarniveau.

1

De school heeft een beperkt aantal doelen gerealiseerd op leraarniveau.

2

De school heeft de meeste doelen gerealiseerd op leraarniveau.

3

De school heeft alle doelen gerealiseerd op leraarniveau.

4

Effect op leerlingniveau

De school heeft nog geen doelen gerealiseerd op leerlingniveau.

1

De school heeft een beperkt aantal doelen gerealiseerd op leerlingniveau.

2

De school heeft de meeste doelen gerealiseerd op leerlingniveau.

3

De school heeft alle doelen gerealiseerd op leerlingniveau.

4

7 Literatuurlijst

GROENEZ, S., JUCHTMANS, G., SMET, M. & STEVENS, C. (2015). *Evaluatie van het Financieringsdecreet van 2008: Eindrapport*. Leuven: HIVA.

JUCHTMANS G. & VANDENBROUCKE A. (2013). *10 jaar gelijke onderwijskansen op school: tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen* (Research paper SSL/2013.01/2.3.2). Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.

Memorie van toelichting bij OD XXVII. (2017) (<https://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2016-2017/g1146-1.pdf>). Brussel: Vlaamse regering.

POESEN-VANDEPUTTE M. & NICAISE I., (red.). (2012). *Tien jaar Gok-decreet. Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (Research paper SSL/2012.03/5.1). Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.

REKENHOF. (2008). *Gelijke kansen in het gewoon basis- en secundair onderwijs (Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement)*. Brussel.

REKENHOF. (2017). *Gelijke onderwijskansen in het gewoon basisonderwijs (Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams parlement)*. Brussel.

VAN AVERMAET P. (red.). (2016). *MARS Meertaligheid Als Realiteit op School (Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming)*.

VAN GASSE, R.; VANHOOF, J.; MAHIEU, P. & VAN PETEGEM P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leraren*. Antwerpen: Garant.

VLAAMSE ONDERWIJSINSPECTIE. (2005). *Gelijke onderwijskansen voor iedereen? Onderwijsspiegel*. Brussel, p. 29-128.

VLAAMSE ONDERWIJSINSPECTIE. (2007-2008). *GOK II. Onderwijsspiegel*. Brussel, p. 49-68.

VLAAMSE ONDERWIJSINSPECTIE. (2012). *GOK: over doelen, acties en de vraag of ze de doelgroep iets opleveren. Onderwijsspiegel*. Brussel, p. 46-58.

VLAAMSE ONDERWIJSINSPECTIE. (2015). *GOK-controle in het buitengewoon basisonderwijs. Onderwijsspiegel*. Brussel, p. 84-89.

VLAAMSE ONDERWIJSINSPECTIE. (2015). *GOK-controle in het secundair en buitengewoon secundair onderwijs. Onderwijsspiegel*. Brussel, p. 91-102.

VLAAMSE ONDERWIJSINSPECTIE. (2015). *Het Nederlandstalig onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Onderwijsspiegel*. Brussel, p. 113-171.

VLAAMSE ONDERWIJSINSPECTIE. (2016). *Scholen en Onderwijsinspectie: kwaliteit in dialoog, Onderwijsspiegel*. Brussel, p. 189-192.

VLAAMSE ONDERWIJSINSPECTIE. (2016). *Referentiekader voor Onderwijskwaliteit*. Brussel. http://mijnschoolisok.be/wp-content/uploads/OK_brochure_online.pdf

VLAAMSE ONDERWIJSINSPECTIE. (2017). *Bronnendocument referentiekader voor Onderwijskwaliteit*. Brussel. http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK_bronnendoc_LOW.pdf

COLOFON

Samenstelling

Onderwijsinspectie

Verantwoordelijke uitgever

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

Wettelijk depot

D/2018/3241/046

Copyright

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