

Vlaams Ministerie
van Onderwijs en Vorming

Onderwijsinspectie
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL

doorlichtingssecretariaat@ond.vlaanderen.be
www.onderwijsinspectie.be

Verslag over de doorlichting van Gemeentelijke Basisschool - De Kangoeroe te Antwerpen

Hoofdstructuur bao

	Instellingsnummer	7252
	Instelling	Gemeentelijke Basisschool - De Kangoeroe
directeur		Natalie DEPPE
adres		Ruggeveldlaan 699 - 2100 DEURNE
telefoon		03-324.60.55
fax		03-325.86.79
e-mail		basis.ruggeveldlaan@so.antwerpen.be
website/URL		www.kangoeroeschool.be
	Bestuur van de instelling	128728 - AGB Stedelijk Onderwijs Antwerpen te ANTWERPEN 1
adres		Grote Markt 1 - 2000 ANTWERPEN 1
	Scholengemeenschap	119677 - Noord 1 te ANTWERPEN 6
adres		Offerandestraat 60 - 2060 ANTWERPEN 6
	CLB	114215 - Stedelijk CLB Antwerpen te ANTWERPEN 1
adres		Lange Gasthuisstraat 24 - 2000 ANTWERPEN 1
	Dagen van het doorlichtingsbezoek	7/11/2011, 8/11/2011, 10/11/2011, 14/11/2011
	Einddatum van het doorlichtingsbezoek	14/11/2011
	Datum bespreking verslag met de instelling	21/12/2011
	Samenstelling inspectieteam	
	Inspecteur-verslaggever	Dirk Janssens
	Teamleden	Marcella Vanderhenst

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	3
1. SAMENVATTING	5
2. FOCUS VAN DE DOORLICHTING.....	6
2.1 Leergebieden in de focus	6
2.2 Procesindicatoren of -variabelen in de focus	6
3. VOLDOET DE SCHOOL AAN DE ERKENNINGSVOORWAARDEN?	6
3.1 Kleuteronderwijs: Nederlands	6
3.2 Kleuteronderwijs: wereldoriëntatie	8
3.3 Lager onderwijs: Nederlands	9
3.4 Lager onderwijs: wereldoriëntatie	11
4. BEWAAKT DE SCHOOL DE EIGEN KWALITEIT?	13
4.1 Begeleiding	13
5. ALGEMEEN BELEID VAN DE SCHOOL	16
6. STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL	17
6.1 Wat doet de school goed?	17
6.2 Wat kan de school verbeteren?	18
6.3 Wat moet de school verbeteren?	19
7. ADVIES	19
8. REGELING VOOR HET VERVOLG	19

INLEIDING

Dit verslag is het resultaat van de doorlichting van uw instelling¹ door de onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap. Het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009 geeft haar de opdracht hiertoe.

Tijdens een doorlichting gaat de onderwijsinspectie na of de instelling de erkenningsvoorwaarden respecteert, of ze op systematische wijze haar eigen kwaliteit bewaakt en of ze zelfstandig de tekorten kan remediëren.

Het advies in dit verslag heeft betrekking op alle erkenningsvoorwaarden uitgezonderd de voorwaarden betreffende hygiëne, veiligheid en woonbaarheid.

Vanaf het schooljaar 2011-2012 vindt de controle op de erkenningsvoorwaarden betreffende woonbaarheid, veiligheid en hygiëne gelijktijdig met de doorlichting plaats. Deze controle op woonbaarheid, veiligheid en hygiëne resulteert in een afzonderlijk verslag. Alle verslagen worden gepubliceerd op www.doorlichtingsverslagen.be.

Het referentiekader dat de onderwijsinspectie gebruikt bij een doorlichting is opgebouwd rond de componenten context, input, proces en output:

- context: de omgevingskenmerken en de kenmerken van administratieve, materiële, bestuurlijke en juridische aard die de instelling karakteriseren
- input: kenmerken van het personeel en van de leerlingen of cursisten van de instelling
- proces: initiatieven die een instelling neemt om output te realiseren, rekening houdend met haar context en input
- output: de resultaten die de instelling met haar leerlingen of cursisten bereikt.

Meer info over het CIPPO-referentiekader vindt u op www.onderwijsinspectie.be.

De doorlichting bestaat uit drie fases: het vooronderzoek, het doorlichtingsbezoek en de verslaggeving.

Tijdens het vooronderzoek selecteert de onderwijsinspectie de onderwijsdoelstellingen en de procesindicatoren of -variabelen die het inspectieteam onderzoekt tijdens het doorlichtingsbezoek.

Tijdens het doorlichtingsbezoek verzamelt het inspectieteam bijkomende informatie via observaties, gesprekken en analyse van documenten.

Het resultaat van de doorlichting is het doorlichtingsverslag.

Het doorlichtingsverslag vangt aan met een voor het brede publiek toegankelijke samenvatting. Het vervolgt met een beschrijving van de doorlichtingsfocus.

Tijdens een doorlichting zoeken de onderwijsinspecteurs een antwoord op drie onderzoeksvragen:

- In welke mate voldoet de instelling aan de onderwijsdoelstellingen? (het erkenningsonderzoek)
- In welke mate onderzoekt en bewaakt de instelling op een systematische manier de kwaliteit van de processen zodat deze bijdragen tot het bereiken/nastreven van de onderwijsdoelstellingen? (het kwaliteitsonderzoek)
- Is er in de instelling een algemeen beleid dat het mogelijk maakt om zelfstandig tekorten weg te werken? (het onderzoek 'algemeen beleid')

In drie hoofdstukken geeft de onderwijsinspectie een antwoord op deze vragen.

¹ Instelling: onderwijsinstelling of CLB (Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, artikel 2, 11°). Onderwijsinstelling: een pedagogisch geheel waar onderwijs georganiseerd wordt en waaraan een uniek instellingsnummer toegekend is (Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, artikel 2, 13°).

Om de kwaliteit van de processen in kaart te brengen gebruikt de onderwijsinspectie een kwaliteitswijzer. Het inspectieteam gaat met de kwaliteitswijzer na of de instelling bij haar activiteiten aandacht heeft voor

- doelgerichtheid: welke doelen stelt de instelling voorop?
- ondersteuning: welke ondersteunende initiatieven neemt de instelling om efficiënt en doelgericht te werken?
- doeltreffendheid: worden de doelen bereikt en gaat de instelling dit na?
- ontwikkeling: heeft de instelling aandacht voor nieuwe ontwikkelingen?

Meer informatie over de kwaliteitswijzer vindt u eveneens op www.onderwijsinspectie.be.

Wat de instelling goed doet, wat de instelling kan verbeteren en wat de instelling moet verbeteren komt aan bod bij 'Sterktes en zwaktes van de instelling'.

Het doorlichtingsverslag eindigt met een advies dat betrekking heeft op alle of op afzonderlijke structuuronderdelen van de instelling. De onderwijsinspectie kan drie adviezen uitbrengen:

- een gunstig advies: het inspectieteam adviseert gunstig over de verdere erkenning van de instelling of van structuuronderdelen
- een beperkt gunstig advies: het inspectieteam adviseert gunstig over de erkenning van de instelling of van structuuronderdelen als de instelling binnen een bepaalde periode voldoet aan de voorwaarden vermeld in het advies
- een ongunstig advies: het inspectieteam adviseert om de procedure tot intrekking van de erkenning van de instelling of van structuuronderdelen op te starten.

Bij een ongunstig advies beoordeelt de onderwijsinspectie bovendien of de instelling de vastgestelde tekorten zelfstandig kan wegwerken.

Binnen een termijn van dertig kalenderdagen na ontvangst van het definitieve verslag informeert de directeur van de instelling leerlingen, ouders en/of cursisten over de mogelijkheid tot inzage. De directeur van het centrum voor leerlingenbegeleiding informeert de centrumraad.

Binnen de dertig kalenderdagen na ontvangst moet de directeur van de instelling het verslag volledig bespreken tijdens een personeelsvergadering. Het bestuur van de instelling of zijn gemandateerde tekent het verslag voor gezien. Het bestuur stuurt het binnen dertig kalenderdagen na ontvangst terug naar de onderwijsinspectie en maakt eventueel melding van zijn opmerkingen.

De instelling mag het verslag niet gebruiken voor publicitaire doeleinden.

Meer informatie?

www.onderwijsinspectie.be en www.doorlichtingsverslagen.be

1. SAMENVATTING

De Stedelijke Basisschool 'De Kangoeroe' kent sinds enkele jaren een wijzigende instroom van leerlingen. Deze veranderende situatie vormt voor het schoolteam een wezenlijke uitdaging op pedagogisch-didactisch vlak. De school heeft het echter moeilijk om te komen tot een gedeelde en hedendaagse visie over onderwijs voor de wijzigende leerlingengroep, over de rol van elk teamlid daarin en over de wijze waarop het onderwijsleeraanbod en -proces moeten worden gerealiseerd. Dit leidt - vooral in de lagere afdeling - tot grote verschillen in de kwaliteit waarmee leerkrachten hun opdracht(en) uitvoeren en in de mate waarin ze bereid zijn om als teamlid positief mee te werken aan de ontwikkeling van de school- en klaswerking.

Tijdens de doorlichting werden de leergebieden Nederlands en wereldoriëntatie en de procesindicatoren leerbegeleiding en sociale en emotionele begeleiding onderzocht.

De leerkrachten van de kleuterafdeling streven de leerplandoelen voor Nederlands en wereldoriëntatie voldoende na via de planning en uitwerking van thema's. Vooral Nederlands krijgt een centrale plaats omwille van de beperkte talige beginsituatie van een toenemend aantal kleuters. Ook wereldoriëntatie krijgt via de themawerking een duidelijke plaats in het aanbod.

De meeste leerkrachten slagen er in om op een passende manier om te gaan met de (ontwikkelings)verschillen tussen de kleuters. De ambulante en de GOK-leerkracht (Gelijke OnderwijsKansen) bieden hierbij ondersteuning aan de leerkrachten. Ondanks deze aanpak maken een aantal leerkrachten nog weinig systematisch werk van een doordacht en passend aanbod dat aansluit bij de taal- en cultuurverschillen van de kleuters. De ontwikkeling van een hedendaagse visie op taalverwerving en -ontwikkeling en de uitvoering van bijbehorende aanpassingen aan de huidige klaswerking bieden kansen om het onderwijsaanbod en -proces nog te versterken.

In de lagere afdeling slagen de meeste leerkrachten erin om de domeinen van Nederlands voldoende aan bod te laten komen. Ze hechten hierbij in de eerste plaats belang aan lezen, spelling en taalbeschouwing. De domeinen luisteren, spreken en (creatief) schrijven krijgen bij sommige leerkrachten eveneens een duidelijke plaats in het aanbod terwijl andere leerkrachten hieraan minder doelbewust en doelgericht werken.

De planning, uitvoering en evaluatie van het onderwijsleeraanbod voor wereldoriëntatie vertoont grote verschillen. De leerplanrealisatie voor wereldoriëntatie voldoet op dit moment in de lagere afdeling niet. De vrij grote vrijheid van de leerkrachten om eigen keuzes te maken hypothekeert de realisatie van het leerplan. Voor de domeinen mens en techniek slagen de leerkrachten er alsnog niet in om een doelgericht, doeltreffend en geïntegreerd aanbod te realiseren.

Het team van de lagere afdeling slaagt er nog niet in om de leerbegeleiding op een degelijke manier te organiseren en uit te voeren. De zorgvisie en de zorgstructuur van de school zijn niet richtinggevend voor de leerbegeleiding. Het team heeft het moeilijk om op een passende wijze om te gaan met de wijzigende leerlingenkenmerken. De wijze waarop leerkrachten omgaan met verschillen tussen leerlingen en waarop ze passende begeleiding voorzien voor kinderen met moeilijkheden zijn niet overal diepgaand. Het zorgteam slaagt er zeer moeilijk in om op leerkrachten- en schoolniveau voorgenomen acties volledig te realiseren. De verbetering ervan is op dit moment een zeer belangrijk werkpunt.

De school besteedt geleidelijk meer aandacht aan de sociale en emotionele begeleiding. Het team wil beter leren omgaan met 'moeilijk gedrag'. Opmerkelijk hierbij is dat de meeste leerkrachten vooral dit 'moeilijk gedrag' bij de leerlingen leggen en zeer weinig kritisch kijken naar hun eigen verantwoordelijkheid hierin. Het team, in het bijzonder in de lagere afdeling, beschikt niet over een actuele, kindgerichte visie, afspraken en procedures om de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen op te nemen.

Het schoolteam slaagt er op dit moment nog niet in om 'samen school te maken' om zo veranderingen of vernieuwingen door te voeren. Het beleid van de school leidt niet tot een gelijkgerichte onderwijspraktijk, gebaseerd op een passende visie op hedendaags, kwaliteitsvol onderwijs. Om tegemoet te (kunnen) komen aan de huidige maatschappelijke verwachtingen zijn de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van de school én de systematische verbetering van de pedagogisch-didactische aanpak, in het bijzonder in de lagere afdeling, zeer noodzakelijk. Het initiatief om deel te nemen aan een ondersteuningsproject van het schoolbestuur is hierbij een eerste stap. Essentieel om hierin te slagen, zijn echter ook een voldoende veranderings- en vernieuwingsbereidheid én een positief engagement van alle teamleden om op een professionele manier dit ontwikkelingsproces samen te dragen en te ondersteunen.

2. FOCUS VAN DE DOORLICHTING

Op basis van het vooronderzoek en in het kader van een gedifferentieerde doorlichting heeft de inspectie leergebieden en procesindicatoren/procesvariabelen geselecteerd voor onderzoek tijdens de doorlichtingsbezoeken.

2.1 Leergebieden in de focus

Kleuteronderwijs

Nederlands
wereldoriëntatie

Lager onderwijs

Nederlands
wereldoriëntatie

2.2 Procesindicatoren of -variabelen in de focus

Onderwijs

Begeleiding

Leerbegeleiding
Socio-emotionele begeleiding

3. VOLDOET DE SCHOOL AAN DE ERKENNINGS-VOORWAARDEN?

Het onderzoek naar het voldoen aan de erkenningsvoorwaarden levert voor de geselecteerde leergebieden het volgende op:

3.1 Kleuteronderwijs: Nederlands

Voldoet

Motivering

- Het team van de kleuterafdeling bevindt zich op dit moment in een heroriëntering van het onderwijsleeraanbod en -proces via de invoering van een planningsinstrument van de onderwijskoepel. De leerkrachten gebruikten in het verleden de leerplannen als referentiekader om doelen en inhoud te selecteren. Op dit moment vormt het gebruik

van het nieuwe instrument nog een uitdaging voor de leerkrachten om op een degelijke wijze de 'overgang' van de selectie van leerplandoelen naar de meer concreet geformuleerde doelen van het nieuwe instrument te maken.

- Het gebruik van het nieuwe instrument leidt geleidelijk tot een meer kritische analyse van het bestaande thematisch aanbod. Naast dit instrument gebruiken de leerkrachten meerdere relevante en passende naslagwerken voor de uitwerking van de thema's. Algemeen ervaren de leerkrachten dat deze nieuwe benadering een positieve invloed heeft op de bepaling van het onderwijsleeraanbod en -proces. Dit geldt zowel voor de geregeld weerkerende activiteiten, de specifieke activiteiten binnen het thema als voor de hoekenwerking. De meeste leerkrachten trachten op deze wijze in kaart te brengen of de leeftijdspecifieke doelen voor alle leergebieden uitdrukkelijk aan bod komen. De mate waarin ze oog hebben voor het bereikte (leer)effect en voor de didactische frequentie waarmee deze doelen aan bod komen, is nog veeleer beperkt.
- De realisatie van het onderwijsleerproces vertoont duidelijke verschillen. De meeste leerkrachten slagen erin om een doelbewust en doelgericht aanbod te voorzien waarbij zowel activiteiten, materialen en hoeken impliciet en expliciet heel wat ontwikkelingskansen en -mogelijkheden aan de kleuters bieden. Dit komt opvallend sterk tot uiting bij de oudste kleuters door de doordachte en doelgerichte uitbouw van een zeer gevarieerd en rijk aanbod van hoeken en materialen. De onderwijsstijl van de meeste leerkrachten is algemeen begeleidend en stimulerend. De kleuters worden door hen uitgedaagd om zelf initiatieven te nemen om te exploreren en te experimenteren en om zelf tot oplossingen te komen. Tevens bieden de leerkrachten de kleuters kansen om de eigen mondelinge taalvaardigheid bij het onderwerp verder te ontwikkelen. Via een ontwikkelingsgerichte dialoog stimuleren ze het denken van de kleuters. Ze benutten gericht kansen om met kleuters te reflecteren over hun denken en handelen. De meeste leerkrachten benutten de heterogeniteit binnen de verschillende groepen om de interactie tussen kleuters te stimuleren.
- Enkele leerkrachten experimenteren op dit moment met een andere groeperingsvorm via een verregaande geïntegreerde samenwerking binnen hun leeftijdsgroep. Ze delen het aanbod op in activiteiten enerzijds gericht op de meer cognitieve en anderzijds op de meer muzisch-motorische ontwikkeling. In de meer cognitief gerichte activiteiten werken ze structureel met deelgroepen voor Nederlands.
- De thematische benadering resulteert in een werkelijkheidsgericht en probleemstellend onderwijs. De leef- en beleavingswereld van de kleuters en kalender- en/of seizoensgebonden gebeurtenissen zijn naast ontwikkelingsgegevens hierbij richtinggevend. Deze benadering leidt algemeen tot een horizontaal samenhangend aanbod waarbij de verschillende leergebieden op een geïntegreerde wijze worden benaderd. Het leergebied Nederlands neemt daarbij geleidelijk een meer centrale plaats in, voornamelijk omwille van de wijzigende talige beginsituatie van een toenemend aantal kleuters. De meeste leerkrachten hebben daarbij oog voor de functionaliteit van de aangeleerde kennis en vaardigheden.
- Algemeen krijgen de verschillende domeinen binnen Nederlands voldoende aandacht. De domeinen luisteren en spreken krijgen in de meeste groepen intentioneel aandacht tijdens de geregelde kringgesprekken en tijdens de vele interactieve werk- en speelmomenten. Ook het additioneel aanbod bij nevenactiviteiten en in de hoeken daagt kleuters uit tot taalgebruik. Afhankelijk van de leeftijdsgroep krijgen ontlukend of voorbereidend lezen en schrijven en taalbeschouwing eveneens een plaats in het aanbod.
- De leerkrachten brengen de ontwikkeling van de kleuters in kaart via geregelde observaties en de periodieke screening van aspecten uit het (digitale) kindvolgsysteem. Deze informatie is naast de leeftijdspecifieke doelen uit het planningsinstrument mede bepalend voor het (vervolg)aanbod in de thema's, de hoeken en het nevenaanbod maar ook voor het aanbod binnen de zorgwerking.
- De mate waarin de leerkrachten rekening houden met verschillen tussen en specifieke noden van kleuters varieert. De meeste leerkrachten differentiëren in verwachtingen,

waarbij ze afhankelijk van de beginsituatie van de kleuter verwachtingen stellen aan de woordenschat, de woordvorming en de zinsstructuren bij de individuele kleuters. De leerkrachten stellen streefwoordenschat voorop met het oog op een graduele opbouw van de taalontwikkeling. Afhankelijk van de individuele leerkracht krijgen ook differentiatie in materialen, moeilijkheidsgraad en begeleiding een plaats. Occasioneel organiseren leerkrachten eveneens een gericht aanbod voor een homogene of heterogene deelgroep.

- Voor minder talige of anderstalige kleuters trachten de meeste leerkrachten nog veeleer intuïtief en vanuit hun ervaring via woordenschatontwikkeling in te zetten op taalverwerving. Waar nodig bieden sommige leerkrachten ondersteuning via gebaren en visuele voorstellingen. Voor kleuters met Nederlands als thuistaal ligt de focus in het aanbod op verdere taalontwikkeling en -verrijking. Sinds de aanvang van dit schooljaar zet het team sterker in op 'taalvaardigheid'. De wijze waarop de uitwerking van dit nieuwe GOK-thema moet leiden tot een versterkte benadering van de doelen voor Nederlands is nog onduidelijk. De ontwikkeling van een gezamenlijk gedragen, actuele visie op 'taalopvoeding' dient nog te gebeuren. Het team staat hierbij voor de uitdaging om op een doeltreffende manier om te (leren) gaan met taalachterstanden van en taalverschillen tussen kleuters. Hoewel de meeste leerkrachten het onderwijsaanbod en -proces trachten aan te passen aan de wijzigende kenmerken van de kleuters behoort onder meer de doelbewuste en graduele ontwikkeling van receptief-mondelinge (luisteren) en van productieve vaardigheden (spreken) nog niet tot het gezamenlijk gedachtengoed van de leerkrachten.
- Hoewel de aandacht meer en meer uitgaat naar differentiatie en - indien nodig – remediëring, realiseren leerkrachten zich het toenemend belang van preventieve maatregelen om een onderwijsleeraanbod op maat van de groep of deelgroepen te voorzien. Indien nodig krijgen kleuters - vooral klasintern - additionele ondersteuning en begeleiding van de ambulante leerkracht en/of van de GOK-leerkracht. Kleuters met specifieke noden worden besproken via het filteroverleg en het multidisciplinair overleg (MDO) waarmee de school meer en meer probeert om uitgesproken zorgvragen van kleuters in kaart te brengen, te diagnosticeren en erbij passende interventies te voorzien. Anderstalige kleuters worden gedurende de eerste periode op school opgenomen in een taalbadklasje waarbij de focus zeer sterk ligt op de verwerving en/of uitbreiding van de woordenschat. Globaal kan de zorgverbredende aanpak nog aan diepgang winnen via de verdere implementatie van het 'handelingsgericht werken'.
- De mate waarin leerkrachten intentioneel reflecteren over de kwaliteit van de uitgevoerde activiteiten en het leereffect ervan verschilt sterk. Terwijl sommige leerkrachten kritisch de eigen praktijk onder de loep nemen met het oog op de optimalisering van het onderwijsleeraanbod en -proces, staan anderen weinig stil bij hun eigen perceptie op kleuteronderwijs en de eigen concretisering ervan.
- De doelmatigheid van het onderwijs kan nog worden verhoogd door de relatie tussen de leerdoelen uit het planningsinstrument en het kindvolgsysteem te optimaliseren. Een verdere afstemming en verfijning van het kindvolgsysteem op de (leeftijdspecifieke) leerdoelen biedt hiertoe heel wat kansen.

3.2 Kleuteronderwijs: wereldoriëntatie

Voldoet

Motivering

- Net als voor Nederlands gebruiken de leerkrachten voor wereldoriëntatie geleidelijk het recent ingevoerde planningsinstrument van de onderwijskoepel. De thematische benadering van het onderwijsleerproces biedt heel wat kansen om doelen van wereldoriëntatie na te streven. Deze benadering resulteert in een voldoende werkelijkheidsgericht en samenhangend onderwijsleeraanbod. De leef- en beleevingswereld van de kleuters en kalender- of seizoensgebonden gebeurtenissen zijn hierbij richtinggevend. De overgang van het gebruik van het leerplan als

referentiekader naar het nieuwe instrument biedt de leerkrachten ook hier de mogelijkheid om de selectie van doelen, inhouden en werkvormen kritisch te analyseren en bij te sturen waar nodig. Het gebruik van het nieuwe planningsinstrument voor wereldoriëntatie biedt net zoals bij Nederlands kansen om het aanbod intentioneel te bewaken, de frequentie waarmee doelen aan bod komen te optimaliseren, een meer verfijnde graduele opbouw in het aanbod te ontwikkelen en de evaluatie duidelijker aan te sluiten bij de planning en de uitvoering.

- De begeleidende onderwijsstijl van de meeste leerkrachten biedt kleuters kansen tot exploreren en experimenteren. Vooral in de klassen van de oudste kleuters is er een opvallend rijk aanbod van doe-activiteiten. De leerkrachten trachten de werkelijkheidswaarde van het aanbod te verhogen door de inbreng van realia in de klas en leeruitstappen in de onmiddellijke omgeving. Het thematisch aanbod bevat voldoende variatie en samenhang. De meeste leerkrachten spelen flexibel in op de leefwereld en de dynamiek van de eigen klasgroep.
- De thematische benadering leidt tot de impliciete verwevenheid van vele aspecten van wereldoriëntatie in het aanbod. De meeste leerkrachten slagen erin om een krachtige leeromgeving te creëren waarbij de kleuters naast het specifieke aanbod vele ontwikkelingskansen krijgen via de bij het thema verrijkte hoeken. Het aanbod in de hoeken nodigt veelal uit tot samen ontdekkend leren. Tijdens keuzemomenten bieden de meeste leerkrachten heel wat kansen aan de kleuters tot zelfstandigheid en zelfsturing, onder meer in het nevenaanbod dat aansluit bij het thema. Het experiment met een andere groeperingsvorm binnen een grote leeftijdsgroep creëert een ruim en doordacht aanbod voor kleuters om handelend inhouden te verkennen en inzichten te verwerven.
- De ontwikkeling van tijds- en ruimtebegrippen krijgt structureel heel wat aandacht. Het flexibel en frequent gebruik van tijds-kaders binnen de dagelijkse praktijk draagt wezenlijk bij tot inzichten bij de kleuters over het verloop van de dag en de opeenvolging en duur van de activiteiten. Ook het domein natuur krijgt geregeld in seizoensgebonden thema's een duidelijke plaats in het aanbod. De mate waarin de domeinen technologie, mens en maatschappij binnen de thema's aan bod komen, kan nog worden geoptimaliseerd. Het domein technologie krijgt zo nog een vrij cursorische plaats, terwijl de domeinen mens en maatschappij nog meer impliciet in het aanbod verweven zitten.
- Opvallend in de kleuterafdeling is het gedeelte van de onderwijstijd dat besteed wordt aan verzorgende en opvoedende activiteiten, gerelateerd aan gezondheid en hygiëne. De effectieve onderwijstijd kan nog worden geoptimaliseerd via een kritische analyse van de feitelijke toestand en de ontwikkeling van een graduele opbouw in de vooropgestelde doelen. Deze optimalisering creëert tegelijk extra tijd en ruimte voor de organisatie van het reguliere onderwijsaanbod.
- Net zoals voor Nederlands verwerven de leerkrachten een zicht op de ontwikkeling van de kleuters via geregelde observaties en de screenings op basis van het kindvolgsysteem. De verdere verruiming van de actuele focus op 'preventie en remediëring' en 'taalvaardigheid' naar wereldoriëntatie biedt nog mogelijkheden om ook binnen dit leergebied uitdrukkelijker preventief, gedifferentieerd of remediërend te werken.

3.3 Lager onderwijs: Nederlands

Voldoet

Motivering

- De leerkrachten gebruiken een actueel onderwijsleerpakket dat algemeen richtinggevend is voor het onderwijsleeraanbod en -proces. Het vrij consequent gebruik ervan garandeert tot op zekere hoogte een evenwichtige benadering van de meeste domeinen.

- De mate waarin leerkrachten activiteiten voor luisteren en spreken organiseren, is sterk afhankelijk van de eigen perceptie op het belang ervan. Terwijl sommige leerkrachten zich doelbewust houden aan het aanbod en de graduele opbouw in het onderwijsleerpakket, vertrekken andere leerkrachten vanuit de idee dat luisteren en spreken geregeld in de dagelijkse praktijk kansen krijgen en besteden ze minder expliciet aandacht aan het realiseren van de bijbehorende leerdoelen.
- Het leesonderwijs krijgt een zeer duidelijke plaats in de hele afdeling. Het team investeert sterk in het aanvankelijk/technisch lezen en in de opvolging ervan via de afname van een genormeerde toets. Naast de reguliere lessen in de klassen voorziet het team in leesondersteuning, zowel verstrekt door leerlingen (tutorlezen) als door de klas- en/of GOK-leerkracht binnen gedifferentieerde activiteiten. Daarnaast krijgt het begrijpend lezen eveneens heel wat aandacht. Leerkrachten gebruiken daarbij materiaal uit het onderwijsleerpakket en/of andere tekstbronnen. De leerkrachten gebruiken voor de evaluatie van begrijpend lezen meer zelfgemaakte toetsen dan de beschikbare toetsen van het onderwijsleerpakket, naar eigen zeggen omwille van de moeilijkheidsgraad ervan. Het team heeft de intentie om het boekenaanbod op school geleidelijk uit te breiden. De stopzetting van de plaatselijke openbare bibliotheek leidde in eerste instantie tot een mobiel bibliotheekaanbod, dat algemeen als te beperkt werd ervaren. Met de uitbreiding van het aanbod op school wil het team de leerlingen sterker stimuleren tot lezen.
- Spelling krijgt eveneens een structurele plaats in het aanbod. De leerkrachten gebruiken een onderwijsleerpakket om een gradueel opgebouwd aanbod te voorzien. Hun aandacht gaat daarbij zowel uit naar de verankering van woordpakketten als naar de ontwikkeling van schrijfstrategieën. Naast de specifieke lessen in de klas krijgt de inoefening van de woordpakketten ook een vaste plaats in de huistaken en/of in het aanbod binnen het hoeken- en/of contractwerk. Op die manier wil het team de spellingsvaardigheid bij de leerlingen optimaliseren.
- Het aanbod voor (creatief) schrijven wordt sterk bepaald door de leerkracht(en) binnen het leerjaar. De meeste leerkrachten ervaren de lessen in het onderwijsleerpakket als te moeilijk voor hun leerlingen en bepalen zelf de onderwerpen en de verwachtingen voor de leerlingen. Meerdere leerkrachten trachten hierbij in te spelen op de leefwereld van de kinderen of het actuele aanbod voor wereldoriëntatie en trachten het talig-creatieve aspect een nog meer uitgesproken plaats te geven binnen deze lessen.
- Voor het domein taalbeschouwing baseren de leerkrachten hun aanbod grotendeels op het onderwijsleerpakket. Daardoor ontstaat zowel continuïteit in doelen, inhouden als in aanpak wat voor de meeste leerlingen een duidelijk positief effect heeft op de verwerving van kennis, inzichten en vaardigheden.
- Ondanks het vrij consequent gebruik van het onderwijsleerpakket is het opvallend dat de hierin aanwezige strategieën minder expliciet, structureel en gradueel worden gebruikt. De mate waarin kinderen gestimuleerd worden om strategieën in te zetten bij luisteren, lezen, spreken en schrijven verschilt tussen de leerjaren. Ook de aandacht voor '(inter)-culturele gerichtheid en taalgebruik' kan nog duidelijk worden verhoogd.
- Ook de mate waarin leerkrachten erin slagen om een degelijk (in)zicht te verwerven op de vorderingen van de leerlingen voor de verschillende domeinen vertoont grote verschillen. Hoewel de meeste leerkrachten de middelen in het onderwijsleerpakket gebruiken om fouten te inventariseren, zijn er grote verschillen in de mate waarin deze informatie wordt benut om een diepgaande analyse te maken en hierbij aansluitend doelgerichte leerbegeleiding te voorzien. Sommige leerkrachten slagen erin om bijbehorende en passende vormen van differentiatie en remediëring te voorzien, terwijl andere leerkrachten veeleer intuïtief een vrij algemene aanpak van vastgestelde tekorten voorstaan. Afhankelijk van de individuele leerkracht voorzien ze differentiatie in tempo, hoeveelheid en/of begeleiding of hergroeperen ze hun leerlingen om - al dan niet klasdoorbrekend en al dan niet ondersteund door de GOK-leerkracht - bijkomend te oefenen of te remediëren.

- De geleidelijk veranderende leerlingenkenmerken gedurende de voorbije jaren vormden voor het team van de lagere afdeling echter nog weinig of geen aanleiding om op teamniveau de pedagogisch-didactische aanpak voor Nederlands te bespreken, te actualiseren en af te stemmen op deze instroom. Er zijn dan ook wezenlijke verschillen in leerkrachtenstijl, klaspraktijk en de wijze waarop leerkrachten omgaan met verschillen tussen en specifieke zorgvragen van de leerlingen. Meerdere leerkrachten hanteren het onderwijsleerpakket vanuit de perceptie dat het gezamenlijk vorderen op basis van de leerjaarspecifieke leerdoelen globaal kan worden behouden. Deze perceptie staat echter in toenemende mate in contrast met de beginsituatie en de meer uitgesproken - vooral talige - noden van een groeiend aantal leerlingen. Ook de mate waarin klasleerkrachten hierin verantwoordelijkheid opnemen, is sterk verschillend. Het team startte recent een 'taalbadklasje' op voor anderstalige leerlingen om hen ad hoc te ondersteunen in de verwerving van elementaire aspecten van het Nederlands.
- Sinds de aanvang van dit schooljaar staan 'preventie en remediëring' en 'taalvaardigheidsonderwijs' centraal in de GOK-werking, onder meer vanuit het algemeen aanvoelen dat er dringend actie moet worden ondernomen om tegemoet te komen aan de wijzigende instroom. De school beschikt hierbij evenwel niet over een duidelijke visie en over een algemeen draagvlak om deze prioriteiten samen concreet uit te werken. Het is dan ook voor de meeste teamleden niet duidelijk op welke wijze en met welke verwachtingen deze thema's zullen worden aangepakt.

3.4 Lager onderwijs: wereldoriëntatie

Voldoet niet

Motivering

- Na de vorige doorlichting opteerde het team ervoor om een onderwijsleerpakket te gebruiken om de volledigheid van en de verticale samenhang in het aanbod te garanderen. Na de invoering leidde het gebruik ervan evenwel tot verschillen in tevredenheid bij de leerkrachten. Het team van de lagere afdeling stelde algemeen vast dat het strikt en volledig gebruik van het onderwijsleerpakket binnen de voorziene onderwijstijd zowel henzelf als de leerlingen onder druk zette.
- Deze algemene vaststelling leidde tot de keuze om binnen elk leerjaar een selectie te maken uit de inhouden in het onderwijsleerpakket. Tegelijk besliste het team om geregeld een jaarthema uit te werken waarin één of meerdere domeinen van wereldoriëntatie doorheen de school gradueel worden uitgewerkt. Leerkrachten kregen also de verantwoordelijkheid om individueel of in samenspraak met de parallelcollega('s) het onderwijsleeraanbod voor hun leerjaar te bepalen.
- Opmerkelijk is dat het team nog niet over een expliciete visie op dit leergebied beschikt. De actuele visie op wereldoriëntatie zoals vooropgesteld in de eindtermen en het leerplan vormt nog geen richtinggevend referentiekader voor de huidige onderwijspraktijk. De algemene principes en de doelen van het leerplan vormen voor de meeste leerkrachten geen richtsnoer om het onderwijsaanbod en -proces te plannen, uit te voeren en kritisch te evalueren en/of bij te sturen. De meeste leerkrachten selecteren doelen en inhouden uit het onderwijsleerpakket dan ook veeleer vanuit een eigen perceptie op het leergebied en vanuit een inschatting van de interesses van de leerlingen voor bepaalde inhouden. Ze bepalen daarnaast autonoom welke doelen en inhouden ze vanuit hun eigen perceptie relevant vinden. Deze vrij individuele benadering van het leergebied leidde geleidelijk tot duidelijke verschillen in de volledigheid van het onderwijsleeraanbod en de kwaliteit van het onderwijsleerproces, zowel naar de selectie van doelen en inhouden als naar de keuze van passende werkvormen.
- Sommige leerkrachten blijven het onderwijsleerpakket vrij strikt volgen waardoor tot op zekere hoogte de relevantie van het aanbod wordt gegarandeerd terwijl anderen het onderwijsleerpakket veeleer als een inhoudelijke bron naast andere bronnen gebruiken. Het actuele aanbod is afhankelijk van de mate waarin de leerkracht(en) de

leerplandoelen al dan niet doelbewust en doelgericht hanteren en doelmatig en doeltreffend realiseren. In alle leerjaren beschikken de leerkrachten over jaarplannen waarin in grote lijnen de thema's en een aantal inhouden worden opgesomd. Deze jaarplannen vormen een grove doorgaande lijn over de leerjaren heen. Het team beschikt niet over een meer verfijnde en continue leerlijn waarbij zowel (leerplan)doelen als bijbehorende inhouden richtinggevend kunnen zijn voor de leerjaarspecifieke invulling.

- Afhankelijk van het gebruik van het onderwijsleerpakket en/of het leerplan als referentiekader(s) varieert de didactische aanpak echter van een sterke focus op kennisverwerving en -reproductie en het correct invullen van werkbladen tot een intentionele aandacht voor actief, interactief en coöperatief ontdekken en verwerken van relevante leerinhouden.
- Hoewel de leerkrachten intuïtief en vanuit hun eigen perceptie algemeen relevante inhouden selecteren voor de domeinen tijd, ruimte, natuur en maatschappij wordt de realisatie van de doelen voor deze domeinen geregeld gehypothekeerd door de didactische aanpak. De meeste leerkrachten hebben in de eerste plaats weinig oog voor de kwaliteit van de didactische aanpak en de graduele opbouw en de didactische frequentie waarmee (leerplan)doelen aan bod dienen te komen. Meerdere leerkrachten benaderen daarnaast het onderwijsleerproces veeleer cursorisch in plaats van thematisch. Inhouden primeren geregeld op het creëren van leerkansen voor de leerlingen om kennis, inzichten en vaardigheden te verwerven. Deze didactische aanpak staat duidelijk in contrast met onder meer het door de schoolvisie centraal gestelde principe 'actief leren'. In meerdere leerjaren besteden leerkrachten manifest te weinig aandacht aan het ervaren, exploreren en experimenteren en de ontwikkeling van een bijbehorende onderzoekshouding door de leerlingen.
- De domeinen mens en techniek krijgen in het aanbod meestal een te beperkte plaats. De meeste leerkrachten zijn weinig op de hoogte van de doelen en inhouden van beide domeinen. Voor het domein mens leidt dit algemeen tot een zeer beperkte en weinig doelbewuste aanpak van de leerlijnen 'sociale cognitie' en 'sociale vaardigheden'. De aandacht voor het creëren van een positieve omgangssfeer en het hanteren van werkvormen voor het gericht stimuleren van sociale ontwikkeling zijn dan ook veeleer beperkt. Daardoor worden leerlingen in de meeste klassen heel wat ontwikkelingskansen op socio-emotioneel en sociaal gebied onthouden. Deze beperkte aandacht komt tot uiting in het klas- en schoolklimaat. Het klasklimaat is niet in alle klassen fundamenteel gericht op de ontwikkeling van een positief zelfbeeld en op het positief stimuleren van sociaal gedrag waardoor leerlingen weinig leerkansen krijgen om sociaal te (leren) functioneren.

Het recent door de overheid en de onderwijskoepel geactualiseerde domein 'techniek' vormt geen referentiekader voor de leerkrachten. Het team implementeerde de nieuwe eindtermen/leerplandoelen nog niet in hun aanbod. Hoewel de meeste leerkrachten occasioneel aandacht besteden aan aspecten van techniek zijn de leerlijnen 'techniek begrijpen', 'techniek hanteren', 'techniek duiden' en 'attitudes' voor hen geen vertrouwd gegeven. Ook wanneer aspecten ervan aan bod komen, is de mate waarin het domein geïntegreerd binnen wereldoriëntatie wordt benaderd nog veeleer beperkt.

- Om de realisatie van het leergebied terug meer op schoolniveau bespreekbaar te maken, nam de werkgroep gezondheid het initiatief om dit schooljaar prioritair en met het hele team het gezondheidsbeleid uit te werken. De verschillende aspecten van het gezondheidsbeleid werden verkend en via een leerkrachtenbevraging in kaart gebracht. Het team onderneemt dit schooljaar meerdere acties, zoals onder meer de sensibilisering van de leerlingen voor gezonde voeding en de stimulering van een gezonde gewoontevorming. Daarnaast besteedt het team eveneens aandacht aan de uitwerking van verkeerseducatie via onder meer fietscontroles, de stimulering van een grotere zichtbaarheid in het verkeer,... Op die manier hoopt het intern leiderschap geleidelijk meer openheid te creëren om de ontwikkeling van gelijkgerichtheid in 'denken en doen' voor dit leergebied een duidelijke impuls te geven.

- De relatieve autonomie van de leerkrachten leidt ook tot duidelijke verschillen in de visie op en de uitvoering van de evaluatie van de vorderingen van de leerlingen. De evaluatie spoort immers sterk met de wijze waarop de leerkrachten het onderwijsleeraanbod en -proces plannen. In sommige leerjaren is de evaluatie nagenoeg afwezig of veeleer beperkt tot de reproductie van kennis. Leerkrachten in andere leerjaren evalueren al dan niet via het gebruik van de toetsen uit het onderwijsleerpakket naast feitenkennis ook inzichten en vaardigheden. De mate waarin de ontwikkeling van vaardigheden en attitudes, die niet meteen 'meetbaar' zijn, wordt geëvalueerd is algemeen nog veeleer beperkt. Deze interne verschillen resulteren dan ook in een zeer verschillende wijze waarop leerkrachten feedback geven en rapporteren over de vorderingen, gaande van een cijfermatige beoordeling op toetsen tot een meer diepgaande terugkoppeling over verworven kennis en ontwikkelde inzichten en vaardigheden. De al dan niet beperkte evaluatiegegevens worden nog niet benut om voor wereldoriëntatie zorgbrede of zorgverbredende initiatieven op te zetten of om niet bereikte doelen in het vervolgtraject terug op te nemen.
- Ondanks de degelijke resultaten op toetsen wereldoriëntatie ontwikkeld door de onderwijskoepel staat het team voor de fundamentele uitdaging om zowel onderwijsinhoudelijk als didactisch de realisatie van het leergebied wereldoriëntatie te optimaliseren. Het gebruik van het leerplan om via visieontwikkeling en leerplanstudie de gelijkgerichtheid in 'denken en doen' te verhogen én om de doelgerichtheid van het aanbod bij te sturen, vormt hierbij een belangrijke hefboom.

4. BEWAAKT DE SCHOOL DE EIGEN KWALITEIT?

Het onderzoek naar de kwaliteit en de kwaliteitsbewaking van de geselecteerde procesindicatoren of -variabelen levert het volgende op:

4.1 Begeleiding

4.1.1 Leerbegeleiding

De school staat voor wat betreft de kwaliteitsbewaking van deze indicator/variabele aan het begin van een ontwikkelingsproces.

Motivering

- Hoewel de school beschikt over een actuele, schooleigen zorgvisie, geënt op het pedagogisch project van het Stedelijk Onderwijs van Antwerpen, slaagt de school er niet in om hiervoor een algemeen draagvlak binnen het team te creëren. De zorgvisie bevat duidelijke en relevante doelen gebaseerd op fundamentele uitgangspunten om op een kwaliteitsvolle manier zorgbreed en zorgverbredend te werken, een transparante zorgpiramide waarin de verschillende fasen en de bijbehorende opdrachten van de teamleden duidelijk worden beschreven en over een passende zorgstructuur om de communicatie over en de bespreking van de ontwikkeling van leerlingen doelgericht te laten verlopen.
- De school beschikt daarenboven over een beduidend aantal GOK-lestijden en uren zorgcoördinatie die kunnen worden ingezet op leerling-, leerkrachten- en schoolniveau om de zorgwerking te coördineren, uit te werken en te ondersteunen. Een zorgteam tracht geleidelijk meer een beleidsvoorbereidende en -ondersteunende rol te spelen waarbij de focus ligt op de verdere ontwikkeling van een kwaliteitsvolle zorgwerking. Vooral in de lagere afdeling is er hiervoor weinig draagvlak.
- Ondanks deze gunstige voorwaarden slaagt vooral het team van de lagere afdeling er niet in om tot een samenhangende zorgwerking op de verschillende niveaus te komen. Dit blijkt onder meer uit de geringe mate waarin de acties uit het GOK-plan van de voorbije jaren werden gerealiseerd en uit de grote verschillen in de kwaliteit en de diepgang waarmee zorgbrede en zorgverbredende acties door de leerkrachten worden

opgenomen en uitgevoerd. De recente bijsturing van het GOK-plan voor dit schooljaar leeft niet sterk binnen het team. De acties zijn vooral gericht op een ad hoc tegemoetkoming aan de verzuchtingen van teamleden en minder vanuit een expliciete visie op de aanpak van de zorgwerking voor de eigen schoolpopulatie.

- Hoewel de zorgstructuur, onder meer via het filteroverleg en het multidisciplinair overleg, heel wat kansen biedt om zorgvragen van kinderen te bespreken, samen te reflecteren over passende klas- of schoolinterne interventies en hierover duidelijke afspraken over de taakverdeling te maken, overweegt in de besluitvorming vooral de verwijzing naar externe hulpverleners en/of ouders.
- Zowel moeilijkheden in het verleden op beleidsmatig vlak als wezenlijke verschillen in de perceptie op de eigen verantwoordelijkheden als leerkracht en als teamlid liggen aan de basis van de huidige, beperkte zorgbrede en zorgverbredende werking in de school. Duidelijke en manifeste verschillen in visie over de concrete invulling ervan hypothekeken een gezamenlijk engagement om de huidige toestand te doorbreken.
- Binnen het team is er enerzijds een beperkte veranderingsbereidheid en een sterke gerichtheid op de eigen, individuele opdracht en tot een bestendiging van hun autonomie van de klasleerkracht. Het intern leiderschap vindt het anderzijds moeilijk om duidelijke, bindende verwachtingen te stellen, hierbij effectieve opvolging en bijbehorende coaching en/of begeleiding te voorzien.
- Het team heeft dan ook de voorbije jaren weinig gelijkgerichte initiatieven genomen om de draagkracht van de zorgwerking en van de individuele leerkrachten te versterken. Opmerkelijk is hierbij het geringe aantal acties om inzicht te verwerven in de algemeen gangbare ontwikkelingen op dit terrein, hieruit passende organisatorische en onderwijsinhoudelijke maatregelen te nemen en op een structurele manier de deskundigheid van de leerkrachten binnen de eerstelijnszorg te verhogen.
- Het geringe innoverend vermogen van de school gedurende de voorbije jaren leidt tot de huidige situatie waarbij de leerkrachten zich niet echt realiseren dat leerbegeleiding, i.c. kwaliteitsvolle preventie, differentiatie en remediëring, algemeen inherent is aan de opdracht van klasleerkrachten. Illustratief hiervoor is het relatief grote aantal doorverwijzingen naar externe hulpverleners en de inschakeling van ouders om hun kind(eren) bij te werken via extra oefenbundels.
- Ook de algemeen verspreide visie dat additionele lestijden, i.c. GOK-lestijden, zowel op school-, leerkrachten- als op leerlingenniveau moeten bijdragen tot zowel de kwaliteit van de zorgwerking binnen de school, de deskundigheid van de leerkrachten als tot de verdere ontwikkeling van de leerlingen behoort nog niet tot het gedachtengoed van de meeste leerkrachten.
- Bij meerdere leerkrachten in beide afdelingen leeft de sterke perceptie dat hun draagkracht als klasleerkracht op dit moment wordt overschreden. Hun argumenten hiervoor zijn de kenmerken van de wijzigende en meer multiculturele schoolpopulatie en het aantal specifieke problematieken van de leerlingen. Deze aspecten zijn evenwel zeker niet van die aard dat een degelijk uitgebouwde zorgwerking hieraan niet tegemoet kan komen.
- Het intern leiderschap nam het initiatief om met het schoolteam deel te nemen aan een DRIB-project waarbij via externe ondersteuning voorzien door het schoolbestuur een stapsgewijze ontwikkelingstraject wordt uitgezet om de draagkracht van het team te verhogen. Eén van de prioritaire werkpunten is in dit project 'differentiëren - GOK'. Na een uitgebreide analyse van de feitelijke toestand wordt dit schooljaar werk gemaakt van de concrete uitvoering van het project. Om aan de verzuchtingen van het team tegemoet te komen, investeert het intern leiderschap de additionele lestijden vooral op leerlingenniveau waardoor de klasleerkrachten tot op zekere hoogte worden ontlast. De kans dat leerkrachten deze maatregelen als een vaststaand gegeven op langere termijn beschouwen, is echter zeer groot. Het inzicht dat deze maatregelen tijdelijk zijn met het oog op het creëren van ruimte om de draagkracht van de klasleerkrachten via deskundigheidsbevordering te verhogen zodat ze op termijn deze leerbegeleiding beter kunnen opnemen, is nog niet aanwezig.

- De realisatie van een degelijk zorgbeleid is algemeen nog zeer beperkt. De eigen zorgvisie wordt weinig geconcretiseerd en gelijkgericht uitgevoerd zodat een samenhangende, doelgerichte zorg met heel het team niet lukt. De mate waarin leerkrachten via kwaliteitsvolle preventie, differentiatie en remediëring omgaan met verschillen tussen leerlingen en met specifieke noden van leerlingen gebeurt algemeen te weinig doordacht, planmatig en diepgaand.

4.1.2 *Sociale en emotionele begeleiding*

De school staat voor wat betreft de kwaliteitsbewaking van deze indicator/variabele aan het begin van een ontwikkelingsproces.

Motivering

- Eén van de prioriteiten voor dit schooljaar is 'anders omgaan met moeilijk gedrag'. Volgens het team hebben meer en meer leerlingen het moeilijk om op school door hen vooropgesteld gedrag te vertonen. De school neemt, mee aangestuurd door een werkgroep, initiatieven om via vormings- en overlegmomenten te evolueren naar een andere aanpak van moeilijk gedrag en van pestgedrag in de klas en op school.
- Uit de bevraging uitgevoerd als eerste stap in het DRIB-project gaven vorig schooljaar zowel het schoolteam, de ouders als de leerlingen (van de lagere afdeling) aan dat er een sterke nood is aan een optimalisering van de schoolsfeer, de leerkrachtenstijl en van de wederzijdse erkenning tussen leerkrachten en ouders.
- Het schoolteam beschikt op dit moment niet over voldoende inzichten in de maatschappelijke verwachtingen naar scholen over de ontwikkeling van 'sociale cognitie' en 'sociale vaardigheden' bij leerlingen, noch over duidelijke afspraken over de concretisering van de basisprincipes in de eigen schoolvisie zoals 'totale persoonlijkheidsontwikkeling' en 'actief leren'. De mate waarin leerkrachten er dan ook in slagen om hiertoe respectievelijk een positief en stimulerend klimaat en een bijbehorende krachtige leeromgeving voor de leerlingen te creëren, is algemeen nog veeleer beperkt, in het bijzonder in meerdere klassen in de lagere afdeling.
- Uit gesprekken blijkt dat de leerkrachten tot op heden vooral momentaan en op een eigen wijze omgaan met minder wenselijk of minder aanvaardbaar (sociaal) gedrag waarbij meerdere leerkrachten vooral geneigd zijn om vrij repressief op te treden. Het team is algemeen weinig gericht op de begeleiding van leerlingen in de ontwikkeling van sociale cognitie en het aanleren van sociale vaardigheden maar veeleer op 'ordehandhaving' vanuit een eigen perceptie op de wijze waarop leerlingen zich hoe dan ook moeten gedragen. Individuele leerkrachten nemen wel initiatieven om de sociale context van de klasgroep in kaart te brengen, om de socio-emotionele ontwikkeling en/of de sociale vaardigheden van leerlingen te screenen. Indien nodig trachten ze passende interventies op te zetten om leerlingen te stimuleren in hun ontwikkeling. Fundamenteel is eveneens de ontwikkeling van een grondhouding van erkenning van de eigenheid van elk individueel kind en van een ontmoetende omgangsstijl. Op schoolniveau krijgt een 'kinderraad' een plaats om onder meer problemen op schoolniveau positief aan te pakken en om leuke, sfeerbevoornde activiteiten te organiseren.
- Het team nam nog geen initiatieven om op schoolniveau de verschillen in pedagogisch-didactische aanpak te bespreken waardoor een kritische reflectie over de impact ervan op het gedrag van leerlingen nog niet gebeurde. Hierdoor worden kansen gemist om de eigen leerkrachtenstijl en de onderwijskundige benadering te optimaliseren, onder meer met het oog op preventie van gedragsmoeilijkheden of -problemen en op het bieden van een passende, positieve en ontwikkelingsgerichte aanpak van de ontwikkeling van de sociale vaardigheden bij de leerlingen.
-

5. ALGEMEEN BELEID VAN DE SCHOOL

Het onderzoek naar het algemeen beleid van de school levert volgende vaststellingen op:

- De schoolcontext wijzigde de voorbije jaren sterk. De wijzigende leerlingenstroom met een toenemend aantal kinderen met een andere thuistaal en/of een andere socio-economische status stelde het schoolteam voor de fundamentele uitdaging om de pedagogisch-didactische aanpak in vraag te stellen en bij te sturen om tegemoet te komen aan de reële beginsituatie van deze leerlingen.
- De leerkrachten van de kleuterafdeling slagen er algemeen in om op een degelijk manier hun onderwijsleeraanbod en -proces aan te passen aan de kenmerken en de eigenheid van hun kleuters. Ondanks de beperkte gezamenlijke overlegmomenten slagen de leerkrachten erin om via onderlinge afstemming meer gelijkgerichtheid in 'denken en doen' te creëren. Leerkrachten vinden elkaar in hun bezorgdheid om de ontwikkeling van de kleuters, in de invoering van het nieuwe planningsdocument en in de algemeen geldende thematische, onderwijskundige benadering van hun praktijk.
- Het team van de lagere afdeling slaagde er evenwel niet in om op een adequate, gezamenlijke manier te reageren op bovenvermelde uitdaging. Ondanks de gestaag groeiende noodzaak om de pedagogisch-didactische werking te heroriënteren, lukte het team er niet in om tot een pro-actieve en ontwikkelingsgerichte aanpassing en actualisering van het onderwijsaanbod en -proces te komen. Interne meningsverschillen over de onderwijskundige en organisatorische werking van de school leidden tot een zeer onduidelijke beleidscontext waarin de autonomie van teamleden sterk primeert op de gezamenlijke doelgerichtheid. Deze situatie leidde tot een impasse op beleidsmatig en onderwijskundig gebied in de lagere afdeling. Deze impasse komt onder meer tot uiting in de zeer beperkte realisatie van de in 2008 vooropgestelde acties in het GOK-plan, in het beperkte beleidsvoerend vermogen van de school en in het zeer geringe draagvlak om 'samen school te maken'.
- Het team van de lagere afdeling slaagt er niet in om op een open en constructieve wijze de individuele percepties en verworvenheden uit het verleden te overstijgen. Dit komt onder meer tot uiting in de zeer beperkte mate waarin het team kan communiceren en overleggen over onderwijskundige aspecten. Het gebrek aan een veilige, open en constructieve sfeer tijdens overlegmomenten en de beperkte bereidheid om de eigen perceptie te overstijgen, hypothekeren het ontwikkelingsproces van de school.
- Het intern leiderschap trachtte de voorbije jaren via de ontwikkeling van het GOK-plan en van schooleigen visieteksten (zoals onder meer een schoolvisie en zorgvisie) en via de terbeschikkingstelling van additionele middelen de impasse in de lagere afdeling te doorbreken en impulsen tot verandering/vernieuwing te geven. Deze indirecte manier van richting geven aan de werking leidde slechts in beperkte mate tot effectieve resultaten. Ook de structurele organisatie van een kern-/zorgteam en werkgroepen leidde niet tot een ruimer en sterker beleidsmatig draagvlak met impact op onderwijskundig gebied. Het intern leiderschap slaagt er tot op heden niet in om bovenvermelde impasse te doorbreken en op een daadkrachtige manier de richting aan te geven, innovaties structureel in te voeren, op te volgen en te ondersteunen en de koers te bewaken.
- De school ontwikkelde nog geen structureel kwaliteitszorgsysteem dat kan bijdragen tot een kritische analyse van de onderwijskundige of organisatorische werking van de school. Het team beschikt over een zeer beperkt reflecterend vermogen om op een open, constructieve en kritische manier de eigen werking en het eigen functioneren in vraag te stellen. Hierdoor worden heel wat kansen gemist om op een gestructureerde manier bijstellingen of vernieuwingen uit te voeren. Illustratief hiervoor is dat het algemeen aanvoelen dat de wijzigende instroom nieuwe uitdagingen voor de school creëert, nog geen aanleiding is geweest om hiervoor op een planmatige en gecoördineerde manier acties te ondernemen. De school heeft weinig oog voor beeldvorming op lange(re) termijn van de evolutie van leerachterstanden en de

outcomes in het vervolgonderwijs waardoor heel wat informatie over de effectiviteit van het onderwijs niet wordt benut om de school- en klaswerking kritisch te analyseren en bij te sturen waar nodig geacht.

- De beperkte beleidskracht van de school komt duidelijk tot uiting in de realisatie van het GOK-plan. De mate waarin deze additionele lestijden bijdroegen tot een kwaliteitsverhoging van aspecten op school-, leerkrachten en leerlingenniveau is veeleer beperkt. Het draagvlak voor het beleidsplan was veeleer beperkt waardoor vele acties werden stopgezet, onder meer door de uit het verleden gegroeide negatieve houding van meerdere leerkrachten ten aanzien van zorgverbreding en GOK.
- De moeilijke beleidscontext hypothekeert duidelijk het ontwikkelingsproces van de school, maar ook de algemene realisatie van hedendaags kwaliteitsvol onderwijs. Zolang de teamleden elkaar te weinig uitdrukkelijk vinden én erkennen als professionals die een gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen voor de leerlingen én voor de school, wordt de verdere ontwikkeling van de onderwijskundige en organisatorische aspecten van de school afgeremd. De huidige context leidt tot het onvoldoende fundamenteel bespreken van vernieuwingen en het maken van concrete afspraken bij de implementatie ervan. Op teamniveau slaagt men er immers niet in om tijdens personeelsvergaderingen of pedagogische studiedagen tot een diepgaand, taakgericht en open gesprek te komen met het oog op het samen school maken. Het team lukt er dan ook niet in om te komen tot duidelijke en bindende afspraken voor een gestructureerde en diepgaande aanpak van onderwijskundige items, zodat een systematische bijsturing, verandering of vernieuwing op onderwijskundig vlak weinig kansen maakt. Deze context creëert dan ook een vorm van 'vrijblijvendheid' waarbij individuele leerkrachten autonoom kunnen kiezen hoe ze concreet gestalte geven aan het onderwijsleerproces.
- Het intern leiderschap vroeg en verkreeg ondersteuning vanuit het schoolbestuur via het DRIB-project. De hierbij geboden externe ondersteuners voerden vorig schooljaar een diepgaande bevraging van het schoolteam, de ouders en de leerlingen (van de lagere afdeling) uit. De analyse van deze bevraging resulteerde in meerdere zeer confronterende conclusies op onderwijskundig en organisatorisch gebied. Dit initiatief leidde tot een begeleidingstraject waarin een aantal prioritaire acties werden vooropgesteld. Deze acties zijn gericht op de implementatie van meer doelgerichte en kwaliteitsvolle differentiatie, een andere leerkrachtenstijl en van een gezondheidsbeleid en op de realisatie van een bijgestuurd GOK-plan. Ook voor deze acties blijkt er echter een zeer klein draagvlak binnen het team van de lagere afdeling aanwezig te zijn. Hoewel individuele teamleden hun bezorgdheid uiten over de huidige situatie slagen ze er niet in om als team tot een consensus en een gezamenlijk gedragen aanpak van deze acties te komen.
- Eén van de meest essentiële uitdagingen voor de school bestaat er op dit moment in om het beleidsvoerend vermogen sterk te verhogen én om op een systematische wijze de pedagogisch-didactische werking aan te passen op basis van de hedendaagse visie op kwaliteitsvol onderwijs en de bijbehorende maatschappelijke verwachtingen. Cruciaal om hierin te slagen, zijn onder meer ook een voldoende veranderings- en vernieuwingsbereidheid én een positief engagement van alle teamleden om op een professionele manier dit ontwikkelingsproces samen te dragen en te ondersteunen.

6. STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL

6.1 Wat doet de school goed?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- De leerkrachten in de kleuterafdeling streven voldoende de leerplandoelen voor Nederlands en wereldoriëntatie na.

- De leerkrachten van de lagere afdeling realiseren via het gebruik van een actueel onderwijsleerpakket de leerplandoelen voor de meeste domeinen van Nederlands.

6.2 Wat kan de school verbeteren?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- De verdere invoering van het nieuwe planningsinstrument biedt in de kleuterafdeling kansen om het onderwijsleeraanbod en -proces verder te optimaliseren mits blijvende aandacht voor de volledigheid en de didactische frequentie waarmee de doelen aan bod komen.
- In de kleuterafdeling kan het team de taalverschillen tussen de kleuters nog structureler en systematischer aanpakken door het onderwijsaanbod en -proces te baseren op de actuele visie en inzichten omtrent taalverwerving en de bijbehorende inhouden en werkvormen te implementeren.
- Het intentioneel gebruik van de leerplandoelen voor spreken, luisteren en (creatief) schrijven kan in de lagere afdeling de doelgerichtheid én doeltreffendheid voor deze domeinen verhogen. Ook de gezamenlijke ontwikkeling van een graduele benadering van 'strategieën' en '(inter)culturele gerichtheid' (en taalgebruik) kan een meerwaarde betekenen voor het aanbod Nederlands.

Wat betreft de kwaliteit/kwaliteitsbewaking van de processen:

- De leerbegeleiding kan nog sterk aan kwaliteit winnen. Ondanks de actuele zorgvisie slaagt de school er nog niet in om een structurele en gezamenlijk gedragen zorgwerking te realiseren. De doelgerichtheid waarmee de zorgwerking wordt uitgevoerd, kan zowel op school-, leerkrachten- als leerlingenniveau nog sterk groeien. Dit geldt zowel voor de opdracht van de klasleerkrachten als voor de inzet van de zorg- en GOK-lerstijden. Deze uitdaging vereist onder meer de bereidheid van het team om individueel en gezamenlijk kritisch te reflecteren over het eigen werk, samen relevante veranderingen/vernieuwingen aan te pakken en gericht interne ondersteuning en opvolging te creëren en de effecten geregeld te evalueren.
- De sociale en emotionele begeleiding vereist de implementatie van een actuele visie op de emotionele en sociale ontwikkeling van leerlingen en van de bijbehorende pedagogisch-didactische aanpak, zoals onder meer een positieve benadering van de leerlingen vanuit een erkennende en ontmoetende leerkrachtenstijl, het doordacht gebruik van actuele werkvormen en de graduele ontwikkeling van sociale cognitie en sociale vaardigheden.

Wat betreft het algemeen beleid:

- Het beleidsvoerend vermogen van de school kan worden verhoogd via de gezamenlijke implementatie van de actuele visie op leren en onderwijzen en de structurele aanpak van de bijbehorende vernieuwingen in het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkrachten. Het schoolteam staat voor de essentiële uitdaging om samen school te maken waarbij het belang van de ontwikkeling van de leerlingen centraal staat. Dit impliceert de ontwikkeling van gezamenlijke doelgerichtheid, in het bijzonder het verlaten van de eigen perceptie en standpunten om op basis van de hedendaagse maatschappelijke verwachtingen het onderwijsleeraanbod en -proces te richten op het creëren van maximale ontplooiingskansen voor alle leerlingen.
- Bovenvermelde uitdaging impliceert naast de ontwikkeling van een open en professionele beleidscontext een planmatig ontwikkelingstraject waarbij onder meer overleg, professionalisering, coaching, ondersteuning en opvolging belangrijke hefboomen voor succes vormen.

6.3 Wat moet de school verbeteren?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- De leerplanrealisatie voor wereldoriëntatie in de lagere afdeling voldoet niet. Het team staat voor de uitdaging om via visieontwikkeling de nodige gelijkgerichtheid te creëren om de leerplandoelen voor alle domeinen doelgericht en doeltreffend aan te pakken via de optimalisering van het onderwijsleeraanbod en -proces. Hierbij dienen zowel de ontwikkeling van inzichten, vaardigheden en attitudes als kennisverwerving een duidelijke plaats in de planning, het aanbod, de evaluatie en de zorg te krijgen. Deze verwachtingen impliceren onder meer een structurele aandacht voor 'actief en fundamenteel leren' waarbij het aanbod gebaseerd is op het leerplan én op de beginsituatie van de leerlingen.

7. ADVIES

In uitvoering van het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009 is het advies voor erkenning

GUNSTIG

voor kleuteronderwijs.

BEPERKT GUNSTIG

Lager onderwijs

omwille van onvoldoende bereiken van de leergebiedgebonden eindtermen of nastreven van de attitudinale eindtermen voor wereldoriëntatie

8. REGELING VOOR HET VERVOLG

Het bestuur van de instelling moet **vanaf 1 december 2014** kunnen aantonen dat de tekorten met een beperkt gunstig in voldoende mate werden geremedieerd.

Namens het inspectieteam, de inspecteur-verslaggever

Dirk Janssens

Datum van verzending aan de directie en het bestuur van de instelling:

Voor kennisname
Het bestuur of zijn gemandateerde

Naam: