



Vlaams
Parlement

vergadering **C207**
zittingsjaar 2015-2016

Woordelijk Verslag

Commissievergadering

Commissie voor Onderwijs

van 28 april 2016

INHOUD

VRAAG OM UITLEG van Ingeborg De Meulemeester aan Hilde Crevits, viceminister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Onderwijs, over een tussentijdse stand van zaken van de Inspectie 2.0 en het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (ROK)

– 1757 (2015-2016)

GEDACHTEWISSELING over de Onderwijsspiegel 2016 (jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie)

– 79 (2015-2016)

3

VRAAG OM UITLEG van Ingeborg De Meulemeester aan Hilde Crevits, viceminister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Onderwijs, over een tussentijdse stand van zaken van de Inspectie 2.0 en het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (ROK) – 1757 (2015-2016)

GEDACHTEWISSELING over de Onderwijsspiegel 2016 (jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie) – 79 (2015-2016)

Voorzitter: mevrouw Kathleen Helsen

De voorzitter: Collega's, deze namiddag hebben wij de Onderwijsspiegel op het programma staan. We starten de bespreking daarover met een voorstelling door de heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal van de Vlaamse onderwijsinspectie. Daarna kunnen wij vragen stellen zowel aan de inspecteur-generaal als aan de minister.

– Jos De Meyer wordt als verslaggever aangeduid.

De heer Viaene heeft het woord.

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie: Voorzitter, leden, dank u wel dat u ons uitnodigt om ons jaarlijks verslag te komen voorstellen in deze commissie. Het is voor ons een genoegen dat te kunnen doen, omdat wij denken dat wat wij presenteren in de Onderwijsspiegel wel degelijk belangrijk is voor het Vlaamse onderwijs. We brengen daarin verschillende elementen aan die scholen en het beleid kunnen helpen om een en ander te optimaliseren.

In mijn presentatie staat veel informatie, maar ik zal er snel doorheen gaan. Ze kan u helpen de samenvatting van de Onderwijsspiegel gedetailleerd en snel terug te vinden en de headlines eruit te halen.

De Onderwijsspiegel bevat een aantal grote hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk is het resultaat van alle doorlichtingen die wij doen. Een honderdveertigtal inspecteurs doorkruisen het Vlaamse land, van kleuteronderwijs tot centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB), deeltijds kunstonderwijs (dko), voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) en alle leerplichtonderwijs. De resultaten van alle doorlichtingen presenteren wij in het eerste stuk.

Het tweede deel bevat een aantal diepgravende onderzoeken. Wij willen meer informatie halen uit de data die wij verzamelen op een of andere manier, ofwel door meerdere jaren samen te leggen ofwel door de data die beschikbaar zijn meer te exploreren. Daar zijn verschillende luiken in.

Het derde deel is een kort stukje waar we minimaal rapporteren over een aantal andere opdrachten en we verwijzen naar waar je daar meer informatie over kunt vinden, bijvoorbeeld de opdrachten die wij doen in samenspraak met Inburgering. Het vierde deel is een blik op de toekomst.

Ik start met de doorlichtingen. In het schooljaar 2014-2015 waarover wij rapporteren, hebben wij 399 scholen doorgelicht. De resultaten, waarbij wij scholen een 'gunstig', een 'beperkt gunstig' of een 'ongunstig' advies geven, zijn vergelijkbaar met de voorgaande jaren. Zowat een kleine helft van de scholen krijgt een gunstig advies, zonder voorbehoud, namelijk 194 scholen. Ik denk dat het nog nooit zo perfect verdeeld is als nu, want 195 scholen krijgen advies 2, beperkt in de tijd gunstig. Ze moeten dus in drie jaar tijd op eigen kracht iets rechtzetten. 10 scholen of 2,5 procent krijgen een advies 3.

Ik kijk meer in detail naar de verschillende onderwijsniveaus, en start bij het gewoon basisonderwijs. Het kleuteronderwijs geeft een vrij homogeen positief beeld. Bij het lager onderwijs is er meer variatie. De minst goede scores zijn die van muzische vorming en wereldoriëntatie. Dat is niet nieuw, het is een herhaling van voorgaande jaren. De meest positieve zijn Frans, Nederlands en wiskunde, waar we ook de voorgaande jaren geen problemen over signaleerden.

Bij buitengewoon basisonderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs (buso) wil ik een punt onder uw aandacht brengen. We vinden dat voor de cyclische handelingsplanmatige werking zoals die in het buitengewoon onderwijs wordt uitgerold, een tandje moet worden bijgestoken. Dat is vaak onvoldoende afgestemd op de opleidingsresultaten die we van leerlingen verwachten. Bij het buitengewoon basisonderwijs type 2 of buso opleidingsvorm 1 (OV), de leerlingen met een verstandelijke beperking of die niet op opleidingsinhouden focussen, merken we dat die handelingsplanmatige aanpak wel zeer goed werkt, dus zolang men hoofdzakelijk kan focussen op opvoeding, ondersteuning en zorg. Als het gaat over inhoud bijbrengen, is het moeilijker. Wij merken in meer dan de helft van de gevallen voor het basisonderwijs dat dit ondermaats is, en voor OV2, OV3 en OV4, is het zelfs sterker.

Ik kom tot andere onderwijsniveaus, volwassenenonderwijs, dko en ik voeg daar ook CLB aan toe. Voor het CLB is er globaal een positief beeld. Wij willen onder de aandacht brengen dat de ondersteuning van scholen in een beleid rond prioritaire doelgroepen vaak nog beter kan. Wij merken dat CLB's vraaggestuurd en leerlinggericht zeer goed presteren, tot tevredenheid van scholen, maar voor het ondersteunen van het schoolbeleid scoren ze minder sterk.

Het volwassenonderwijs geeft een globaal positief beeld, maar met sterke verschillen tussen centra: soms is het heel goed en soms is het uitvallend over bijna de hele lijn. Over het dko heb ik bijna niets dan goede dingen te zeggen. Men bereikt de leerplandoelstellingen in de overgrote meerderheid van de instellingen.

Voor het domein van leren en werken is er de laatste tijd terecht vrij veel aandacht. Het gaat dan over het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso) en ook over de SYNTRA-leertijd, waar we een gelijkaardig onderzoek uitvoeren met dezelfde standaarden. De omschakeling naar een onderwijsaanbod dat voldoet aan het bereiken van de onderwijsdoelen verloopt moeizaam. Sinds het decreet op leren en werken, waarmee men aan het dbso en aan de leertijd dezelfde bevoegdheid heeft gegeven wat het uitreiken van diploma's en getuigschriften betreft, vragen wij ook dat ze dezelfde doelen realiseren. Maar dat loopt dus moeilijk. We merken dat het voor het deeltijds beroepsonderwijs vooral inzake het project algemene vakken (PAV) en beroepsgerichte vorming vaak fout loopt: twee op vijf voldoen, maar drie op vijf niet. Globaal hebben we in het jaar waarover we hier rapporteren vijf centra voor deeltijds beroepsonderwijs bezocht; één kreeg een gunstig, drie een beperkt gunstig en één een ongunstig advies. Bij SYNTRA hebben we maar één centrum onderzocht, maar het is het derde op rij dat we onderzoeken en ook het derde dat een ongunstig advies meekrijgt. Naar wij denken, is daar nog veel werk te doen om gelijke doelstellingen, zoals die ook in het leerplichtonderwijs en in het voltijds onderwijs aan bod komen, op eenzelfde niveau te kunnen aanbieden en evalueren. Dat is vandaag nog niet gerealiseerd en zit nu in een verbetertraject, zoals dat altijd gebeurt na een ongunstig advies.

Dan kom ik tot het secundair onderwijs in het algemeen. Daar is het globaal beeld hetzelfde als in andere jaren: één school op drie krijgt van ons een gunstig advies. Als we meer in detail kijken naar de verschillende structuuronderdelen, zie je dat 64 procent van de onderzochte structuuronderdelen positief geëvalueerd wordt. Als we in een school vier of vijf structuuronderdelen onderzoeken,

kan het zijn dat er vier voldoen en maar één niet voldoet. Op basis van delibératie kunnen de inspecteurs dan zeggen dat het een advies 2 wordt. Daarin ligt het verschil tussen het aantal adviezen 1 en het globaal resultaat van 64 procent dat voldoet. Wat hier opvalt, is dat als we voor bso naar de vakken gaan kijken, de algemene vorming minder goed scoort, zoals PAV, waar we vorig jaar al aandacht voor vroegen en ook vreemde talen en MAVO.

Als u zeer gedetailleerd naar de cijfers kijkt, zult u zien dat ook het kunst-secundair onderwijs (kso) een zwakke score heeft. Daar heb ik niets willen over zeggen omdat het een zeer kleine steekproef is. We zijn dit schooljaar maar in twee scholen langs geweest die kso aanbieden, en daar kunnen we geen conclusies uit trekken, want die resultaten zijn veel te sterk schoolgebonden.

Generiek ga ik het over de kwaliteitsbewaking hebben, van het basisonderwijs tot en met het volwassenenonderwijs op alle niveaus. We willen in dit verband op dezelfde nagel kloppen als de voorgaande jaren: de doeltreffendheid van de kwaliteitsbewaking kan beter. Globaal voldoet de doeltreffendheid in 40 procent van de gevallen. Gaan we dit meer in detail bekijken, en onderzoeken we de verschillende processen waarover we rapporteren, dan valt op dat de evaluatiepraktijk, een cruciaal proces in een onderwijsgebeuren, nog zwakker scoort. Slechts 26 procent van de onderzochte evaluatiepraktijken in de scholen krijgt een voldoende voor doeltreffendheid. De evaluatiepraktijk is cruciaal omdat ze helpt om het onderwijskundig proces bij te sturen, omdat ze bijdraagt aan de oriëntatie van leerlingen en aan de interne kwaliteitszorg in de school zelf.

Wat ook in de Spiegel staat, zijn de aspecten bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. Het is een erkenningsvoorwaarde voor een school om over gebouwen te beschikken die daaraan voldoen. Hier is het plaatje positief: 71 procent van de scholen krijgt een gunstig advies zonder beperking en 26 procent met een beperking. Het valt ons ook op dat de scholen met een aanbod van dbso, buso en dko toch vaak globaal minder goed gehuisvest zijn en minder goed beantwoorden aan de voorwaarden inzake bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne dan de andere niveaus.

Dan kom ik tot de opvolgingsdoorlichtingen na een advies 2. We gaan terug na 3 jaar, en in het schooljaar 2014-2015 hebben we 181 zulke bezoeken afgelegd. Het is positief dat dit voor 94 procent van de scholen resulteert in een gunstig advies. Scholen kunnen in 3 jaar tijd, op eigen kracht of met ondersteuning, zaken die verkeerd liepen of ondermaats waren, rechtzetten en een stap vooruitzetten in de richting van meer kwaliteitsvol onderwijs.

Paritaire colleges volgen op een ongunstig advies. Ook hier zien we hetzelfde beeld: 25 van de 29 scholen die door een paritair college zijn bezocht, krijgen een gunstig advies.

In deel 2 van onze Spiegel zetten we een aantal onderzoeken in de kijker. Het eerste stukje gaat over een suggestie van het Rekenhof, dat ons, na een audit in 2011, de aanbeveling deed om in onze onderzoeksmethodologie meer aandacht te besteden aan het nagaan of de scholen de regelgeving naleven. In de Spiegel hebben we nu een round-up gemaakt van wat we de laatste jaren daaromtrent hebben gezien. Dit leverde gelukkig geen opvallende zaken op. De scholen leven de regelgeving vrij goed tot zeer goed na. Een aantal zaken komt wel geregeld terug, soms omdat de regelgeving onduidelijk is, onvoldoende concreet is of omdat ze te vaak verandert. Bijvoorbeeld wat de schoolreglementen betreft, moeten er jaarlijks aanpassingen gebeuren en soms zijn scholen daarin niet snel genoeg in of kunnen ze de tred niet volgen.

Een tweede onderzoek dat we diepgravend hebben gedaan, is het onderzoek rond de VOET, de vakoverschrijdende eindtermen, in het secundair onderwijs. U weet dat daar een inspanningsverplichting is van scholen en geen resultaatverplichting.

Dat geeft een vrij positief beeld: in een tijdspanne van 2 jaar hebben we 166 scholen op dat punt onderzocht en 93 procent van de scholen krijgt daarvoor een positieve beoordeling, zowel op het niveau van het beleid als op het niveau van de uitvoering. Als we toch enkele kernelementen in het VOET-beleid van een school willen aanduiden, dan hameren we ook hier op de doeltreffendheid. Dat is de kwaliteitsindicator die het meest uitvalt. Voor de rest doen de verschillende stammen binnen de VOET het globaal goed. In dit gremium valt het u misschien ook op: politiek-juridische samenleving scoort het minst op de globale ranking, maar wel nog altijd positief.

Wat ook opvalt, is dat de relatie tussen het beleid en de uitvoering zeer duidelijk is. Er zijn een aantal scholen die een goede uitvoering hebben. Die staan links bovenaan in de grafiek. Er zijn een paar scholen die een goede uitvoering hebben en een zwak beleid, maar dat is uitzonderlijk. Dat zijn de scholen waar leraren aan de kar trekken en iets willen realiseren, maar waar geen ondersteunend beleid in de school is. Heel vaak zie je, zoals rechts bovenaan in de grafiek, dat waar een sterk beleid is, er ook een sterke uitvoering is. Dit is de rode draad: als we een sterk VOET-beleid zien, dan zien we dat dat vaak geïntegreerd is in het pedagogische project van de school, dat men het volledige lerarenteam, maar ook andere stakeholders, zoals ouders en leerlingen, in de VOET-werking betreft, dat er coördinatie is van verschillende initiatieven en dat men de zaken grondig evalueert.

Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) hebben we ook onderzocht. Er zijn zeer veel nieuwe vestigingsplaatsen of nieuwe scholen waar OKAN wordt aangeboden sinds dit schooljaar. Daarvoor was dat een niet zo frequent voorkomend studietoelaat. We hebben in de schooljaren van 2010 tot 2015 negentien OKAN-vestigingsplaatsen of scholen onderzocht. Globaal kunnen we zeggen dat er in de OKAN-scholen altijd zeer gemotiveerde teams zijn die zich goed inzetten om de moeilijke opdracht tot een goed einde te brengen, die ook zeer bekommerd zijn om het welbevinden van kwetsbare jongeren die in de scholen komen. Meer dan de helft van de scholen doet het op een voldoende kwaliteitsvolle manier.

Er zijn drie punten die we toch willen meegeven: het onderwijsaanbod en de evaluatiepraktijk hangen altijd samen en binnen OKAN staat taalvaardigheid, taalverwerving, centraal. Het is echter een zeer complex geheel dat op een zeer coherente manier moet kunnen worden aangepakt. We merken dat een aantal scholen soms onafhankelijk het aanbod splitsen en daardoor geen maximaal rendement halen uit de inspanningen die worden geleverd of dat er onvoldoende return is bij wat de jongeren leren.

Een tweede knelpunt: we zien dat scholen de uren uit het reguliere urenpakket gebruiken. Er zijn twee pakketten: enerzijds het reguliere urenpakket, dat gegenereerd wordt op basis van het leerlingenaantal op 1 februari en anderzijds de specifieke uren die gegenereerd worden door het aantal OKAN-leerlingen dat in de loop van het jaar toeneemt. Over de specifieke uren is geen discussie. Ze worden altijd voor 100 procent in OKAN besteed, maar de inspecteurs merken dat het eerste blok vaak niet voor 100 procent in OKAN wordt gebruikt. Inspecteurs doen de suggestie om dat wel te doen, omdat we merken dat vooral differentiatie zeer belangrijk is om maximaal rendement te kunnen halen. Hoe kleiner de groepen, hoe beter de differentiatie loopt. We pleiten er dus voor om die uren maximaal te besteden.

Een derde knelpunt sluit aan bij het eerste. Het is een vrij moeilijke en specifieke opdracht. We merken in sommige OKAN-scholen, waar de leerkrachten in de loop van het jaar worden aangeworven omdat de populatie toeneemt, dat het vaak zeer gemotiveerde leraren zijn, maar niet de juiste scholing of de juiste kennis en competenties hebben om die moeilijke opdracht op een goede manier te doen. Scholen zouden dus inspanningen moeten doen of iets moeten ondernemen om de expertise die ze verwerven in de loop van de jaren bij te houden en met

elkaar te delen. We doen de suggestie om instellingen die ervaring hebben met Nederlands Tweede Taal (NT2) mee te nemen en eventueel in een partnerschap expertise uit te wisselen.

Wat veel aandacht krijgt in onze Onderwijsspiegel is het welbevinden van leerlingen. Daarvoor heb ik Els Ver Eecke, inspecteur basisonderwijs, meegebracht. Ze heeft het artikel geschreven over welbevinden van leerlingen. Ze heeft daar veel tijd in gestoken en kan er veel meer over vertellen dan ikzelf.

Sinds een drietal jaren bieden wij op onze site een digitale tool aan scholen aan. We bieden dat vrijwillig aan, het is geen verplichting. In het kader van een doorlichting moedigen we de scholen aan om het te doen, maar de scholen zijn absoluut niet verplicht. Ze kunnen ook een andere tool gebruiken. In de afgelopen drie jaar is er toch al zeer veel interesse van scholen om met die tool aan de slag te gaan. Meer dan 150.000 leerlingen hebben de tool ingevuld, over ongeveer negenhonderd scholen in Vlaanderen. We analyseren de gegevens niet per school individueel, want dat is ons engagement. De school krijgt een feedbackrapport als hun leerlingen de tool hebben ingevuld en de school kan er zelf mee aan de slag, los van een doorlichting.

De massa informatie die ondertussen in onze databank zit, hebben we in zijn totaliteit geanalyseerd. We hebben dus geen analyse gemaakt van individuele scholen, maar wel onderzocht wat de resultaten betekenen, wat de leerlingen vertellen aan hun school over hoe ze zich voelen in de school, over hoe sterk ze geïnteresseerd zijn in wat in de lessen aan bod komt, over hoe vaak ze inspraak mogen geven, enzovoort. Dat is de databank die we gebruikt hebben om de studie op te verrichten. We hebben welbevinden van leerlingen in vijf dimensies ondergebracht.

We hebben de vragenlijsten aangepast aan het onderwijsniveau en dat gaat van basis- over buitengewoon en dbso tot secundair onderwijs. Eigenlijk, dat bleek uit de statistische analyse, kun je de link tussen de verschillende onderzoeksinstrumenten heel duidelijk leggen. We meten hetzelfde, al is de woordenschat wat aangepast aan het publiek.

Globaal kunnen we zeggen dat het welbevinden van de leerlingen in Vlaanderen goed is. De meeste leerlingen geven aan dat ze zich meestal goed voelen op school op de meeste indicatoren of dimensies. Dat is het goede nieuws. Het is belangrijk dat we dit onthouden.

Als we naar de details kijken, ontdekken we wel wat aandachtspunten. Ik toon er drie in de slide, maar als u de Onderwijsspiegel leest, vindt u er nog andere. Links onder op de slide gaat het over 'positieve feedback door de leerkrachten'. Meer dan 50 procent van de leerlingen in de tweede en derde graad aso zegt dat ze nooit of meestal niet positieve feedback krijgen van de leraren. Dat viel ons toch op. Rechtsboven zien we de resultaten voor 'eigen mening mogen zeggen'. 35 procent van de tweede en derde graad tso zegt: nooit of meestal niet. Ik haal er maar eentje uit. De laatste grafiek gaat over 'ik vind wat ik op school leer interessant'. Van de tweede en derde graad aso zegt 34 procent: nooit of meestal niet. Dat vraagt toch aandacht.

Ik ga ruw door de rest van de onderzoeksdata. Ik vind het ongelooflijk dat zo'n eenvoudige grafiek zoveel kan vertellen. Hier ziet u de evolutie van de vijf dimensies van het welbevinden van het vierde leerjaar lager onderwijs waar we starten met de vragenlijst tot in het zesde secundair onderwijs. U merkt een totale omkering van alle dimensies. Wat het hoogst scoort in het vierde lager onderwijs schoort het laagst in het zesde secundair en vice versa. Dat geldt voor alle vijf. Wat ik nog zeer opvallend vind, is dat alles elkaar kruist of snijdt in het eerste secundair onderwijs. Er zijn er twee die door heel de schoolloopbaan dalen en dat zijn pedagogisch klimaat en betrokkenheid. Die maken geen knik. Er zijn

er drie die een knik maken in het eerste secundair. Er is er één die aan het einde van de rit positiever is dan in de lagere school. Vier scoren op het einde van het secundair slechter dan in het basisonderwijs. Sociale relaties doet het goed, dat gaat in stijgende lijn.

Wat ik belangrijk vind, zijn de details rond tevredenheid. We stellen vaak eenvoudige vragen die vooral een signaalfunctie hebben, daarvoor is het instrument gemaakt. We krijgen signalen, maar die vertellen niet wat er in de school moet gebeuren. Het is een element dat het beleid mee kan opbouwen. Hier valt me op dat voor 'ik kom graag naar school' in de tweede en derde graad bso 38 procent en in de tweede en derde graad tso 36 procent zegt dat ze nooit of meestal niet graag naar school gaan. Rechtsonder hebben we 'ik vind wat op school wordt geleerd interessant'. Ook hier in het aso zegt 34 procent van de leerlingen nooit of meestal niet. In de tweede en derde graad gaat één op de drie leerlingen vaak met tegenzin naar school; één op de drie is meestal niet geïnteresseerd.

Wat kunnen we daaruit leren? Ik heb hier één zin gezet. U zou dit idee in het debat over de eindtermen kunnen meenemen. Dat is absoluut belangrijk. Het is misschien breder dan dat. Het gaat ook over de zorg voor instructie die boeit; het gaat ook over een schoolcultuur die jongeren uitnodigt en boeit. Die zaken zijn belangrijk.

De betrokkenheid maakt in alle studierichtingen en in elk onderaanbod een duik tussen het vierde lager en het zesde secundair. Er is geen enkele differentiatie. Dat is opvallend.

Wat ik nog onder uw aandacht wil brengen, zijn de leerlingenkenmerken rechtsonder. De oranje blokjes tonen de leerlingen die één jaar overzitten, de rode blokjes tonen de leerlingen met twee jaar achterstand. Op alle dimensies van het welbevinden, van tevredenheid tot sociale relaties tot pedagogisch klimaat, scoren ze duidelijk minder. De les is vrij evident, wat wij aan schoolteams aanraden is: wees voorzichtig met zittenblijven.

Even terug naar de slide. Rechtsboven bij betrokkenheid ziet u een zwart stipje. Dat duidt op het dbso. Bij het dbso hebben we geen jaarklassensysteem, vandaar is er geen indeling te zien van het vierde, vijfde en zesde middelbaar. We vragen aan de leerlingen dan ook niet in welk jaar ze zitten. We vragen hen gewoon om het aan te duiden.

Vandaar dat al die gegevens samen zitten. Ze scoren in betrokkenheid wel uitzonderlijk goed in vergelijking met de anderen. Wij zouden daar meer over willen weten.

Jo De Ro (Open Vld): Het buso staat niet in die grafieken?

Mevrouw Els Ver Eecke, inspecteur Vlaamse onderwijsinspectie: Voor het buitengewoon onderwijs hebben we geen gegevens over leerjaren. We hebben zelfs geen leeftijdsgegevens. Het gaat ook om een heel kleine groep.

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie: We hebben redelijk weinig leerlingenkenmerken gevraagd, voor het buso is dat heel duidelijk, en dat is een van de beperkingen van onze databank. Wij hebben dat niet gedaan omdat we de leerlingen niet het gevoel willen geven dat het geen anonieme vragenlijst is. Dat betekent natuurlijk dat we de diepgaande analyse van bepaalde relaties tussen leerlingenkenmerken en tevredenheid niet kunnen maken. En dat is een tekort.

Wat het pedagogisch klimaat betreft, wil ik een aantal opvallende zaken onder uw aandacht brengen. Er zijn leerlingen die zeggen dat het hun wordt gezegd

wanneer zij hun best doen, dat is het derde laatste blok. Onder de laatste twee blokken staan de leerlingen die zeggen dat hun mening wordt gevraagd. Zij scoren goed. Wat ook belangrijk is en opvalt, is het vierde blok van boven, waar we vragen of de leerkrachten erin slagen de rust te bewaren in de klas. 40 procent zegt nooit of meestal niet. Het is opvallend dat in de B-stroom, het bso en het buso, soms meer dan de helft van de leerlingen rapporteert dat leerkrachten daar moeite mee hebben.

Wij bevelen schoolteams aan de leerlingen nog meer inspraak te geven dan vandaag, zorg te dragen voor een adequaat klasmanagement en een effectieve instructiestijl. Dat is niet eenvoudig maar het is een opdracht. Er moet ook op regelmatige basis worden voorzien in positieve feedback voor leerlingen.

Wat de sociale relaties betreft, gaat het over de chronische eenzaamheid en het langdurig gepest worden van kinderen op school. In bepaalde onderwijsvormen rapporteren leerlingen duidelijker dat dit frequent voorkomt. 24 procent van het buitengewoon basisonderwijs zegt dat er wordt gepest. Een aantal leerlingen, gelukkig geen immens groot blok, voelen zich altijd alleen op school. Zij rapporteren chronische eenzaamheid.

Wat ons ook bijzonder opviel, is de grafiek onderaan. Bij de overstap naar het secundair onderwijs is de sprong anders voor leerlingen die in de A-stroom terechtkomen dan voor leerlingen die in de B-stroom stappen. Bij de A-stroom wordt tussen het zesde leerjaar en het eerste secundair een sprong naar boven gemaakt, de B-stroom blijft vlak en stijgt niet meer.

Er moet blijvend aandacht worden besteed aan hardnekkig pestgedrag, chronische eenzaamheid en de sociale relaties.

Wat het academisch zelfconcept betreft, vertoont het aso, dat bij alle voorgaande grafieken vrij positief scoort, net het omgekeerde beeld. De tweede en derde graad aso scoort hier het minst. Naarmate er meer theoretische concepten in een competitieve omgeving van leerlingen worden verwacht, daalt hun academisch zelfconcept en hebben zij het gevoel dat ze een aantal zaken niet meer volledig in de hand hebben. Wij suggereren dan ook om niet eenzijdig op cognitieve prestaties van jongeren te focussen maar ook rekening te houden met de leerwinst en andere aspecten, wat het welbevinden van jongeren ten goede kan komen.

In het onderzoek wordt bevestigd dat welbevinden een belangrijke kwaliteitsindicator is van scholen en dat de school en de leraar wel degelijk een verschil kunnen maken. U zult in de Onderwijsspiegel 2016 kunnen lezen dat er voor bepaalde dimensies 10 procent verschil is tussen scholen. Het instrument is valide en betrouwbaar, en dat is wat ons betreft, goed nieuws en kan dus verder worden gebruikt door de scholen. Het kan nog beter worden gebruikt voor interne kwaliteitszorg in de scholen. 7 procent van de scholen die aan het onderzoek hebben deelgenomen, vraagt het rapport niet op. Dat vinden wij heel jammer. Dat rapport is immers voor hen bedoeld. Dat is dus een gemiste kans.

Binnen het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (ROK) moeten we het welbevinden van de leerlingen een prominente plaats geven.

Om de scholen te inspireren en om hen aan te moedigen om met het welbevinden van leerlingen aan de slag te gaan, hebben wij in de spiegel een vrij uitgebreid stuk opgenomen van inspirerende praktijkvoorbeelden van het basisonderwijs tot en met het buitengewoon onderwijs, over alle onderwijsniveaus heen. We zitten hier op het spoor van wat de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK) en de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) eerder al vroeger, namelijk om uitdrukkelijk aandacht te hebben voor het welbevinden van de leerlingen.

Wat de andere opdrachten betreft, kan ik vrij kort zijn. We hebben vrij uitgebreide studies gedaan met het GIA-team, het team Geletterdheid, Inburgering, Anderstaligheid, vooral op het vlak van Nederlands als tweede taal (NT2). Daarover hebben we ook gerapporteerd en die rapporten zijn op onze website te vinden. In het jaar 2014-2015 hebben we ook alle internaten bezocht met betrekking tot woonbaarheid, veiligheid en hygiëne, met eenzelfde resultaat. Ik denk dat zeven internaten in Vlaanderen een ongunstig advies hebben gekregen en die volgen nu een traject waarbij ze binnen een jaar een aantal dringende zaken in orde moeten brengen. Wij vragen echter opnieuw aandacht voor het feit dat er geen legistiek kader is voor die internaten, wat niet goed is, zeker in het licht van wat we begin deze week gehoord hebben over studentenkamers in Leuven, waar de brandveiligheid een pijnpunt is. We vinden ook dat de internaten nood hebben aan een duidelijk legistiek kader, en momenteel is er voor architecten of iedereen die daarmee begaan geen richtlijn.

Het vierde hoofdstuk, een blik op de toekomst, is eigenlijk nieuw. In de voorgaande spiegels hadden wij maar drie hoofdstukken. We wilden nu ook al een tip van de sluier lichten over wat de Inspectie 2.0 zou kunnen zijn. We hopen dat u en iedereen in Vlaanderen die spiegel leest. We hebben rond het M-decreet een initiatief genomen. Dit schooljaar hebben we bij alle 72 CLB-centra verkennende bezoeken afgelegd rond de implementatie van het M-decreet. We zullen daarover ook rapporteren, niet in deze spiegel, maar we zeggen waarom we dat gedaan hebben, namelijk een soort samen op zoek gaan in dialoog naar een goede en haalbare implementatie van de M-verwachtingen.

Wat het tweede stuk betreft, de Inspectie 2.0, weet u dat wij in 2017 met een nieuwe methodiek willen starten, een nieuwe manier van onderzoeken, een nieuwe manier om in het veld te staan met hopelijk relevant en slagkrachtiger en nog flexibeler optreden.

Daarmee willen we de interne kwaliteitszorg van scholen centraler stellen in de manier waarop we optreden en daaraan ook meer aandacht kunnen besteden. We willen het vertrouwen voorop stellen dat de school zijn eigen kwaliteitsbeleid mag voeren en dat ook bevestigen. We willen met onze manier van optreden in dialoog de scholen ook stimuleren in hun kwaliteitsbeleid, maar daarnaast ook controleren, die rol moeten we natuurlijk blijven opnemen. Het is alleszins de bedoeling om in de toekomst wat we eigenlijk met onze spiegel proberen te doen nog veel dichter bij de scholen te brengen, dus in dialoog te gaan en informatie aan de scholen te geven waarmee ze hun beleid kunnen versterken. We hopen dat die spiegel op hetzelfde elan kan werken, dat het beleid dat u voert rond onderwijs, maar ook het beleid in de scholen kan helpen ondersteunen. Tot daar mijn toelichting.

De voorzitter: Dank u wel, inspecteur-generaal.

Mevrouw De Meulemeester heeft het woord.

Ingeborg De Meulemeester (N-VA): Dank u wel voor uw uiteenzetting, mijnheer de inspecteur-generaal. Mijn vraag om uitleg is al een tijdje geleden ingediend, maar ik zal ze nu toch formuleren.

Ik vind het heel belangrijk dat we erover waken dat ons onderwijs van goede kwaliteit blijft. Daarom vind ik ook het ROK heel positief. Het moet voor meer duidelijkheid en transparantie zorgen en het zorgt er tevens voor dat scholen het startpunt kunnen zijn van een doorlichting door de onderwijsinspectie. Het gegeven dat de scholen de eerste verantwoordelijken zijn voor de eigen kwaliteit en voor de interne kwaliteitszorg kan ik alleen maar aanmoedigen. Het geeft scholen meer vertrouwen, ruimte, autonomie, alsook de verantwoordelijkheid om goede kwaliteit te leveren. De onderwijsinspectie stuurt de interne onderwijskwaliteit niet aan, maar dient die wel steeds op een systematische wijze tegen het licht te houden.

Ik vind het ook zeer positief dat verschillende belanghebbenden mee worden betrokken om zo tot een geïntegreerde aanpak te komen. Het is immers een moeilijke, maar zeer waardevolle oefening om met alle stakeholders een consensus te vinden en hiermee minimale kwaliteitsverwachtingen te formuleren, gedragen door iedereen. Zoals het in de Onderwijsspiegel staat, dienen de schoolteams de onderwijsinspecteurs meer te ervaren als partners in kwaliteit en niet als een bedreiging. Dit kan alleen maar lukken als de inspectie niet de grote onbekende is die stress en angst genereert. Vandaag wordt het langskomen van de inspectie in sommige scholen als een soort groot examen beschouwd. De onderwijsinspectie wil daarom een participatieve aanpak met voldoende contact en dialoog garanderen.

Minister, in de eerste fase, dus oktober-november 2015, zijn de resultaten van de stakeholdersbevraging in verband met kwaliteitsvol onderwijs reeds verschenen. In de tweede fase, januari-maart 2016, analyseerde de onderwijsinspectie de input en gaan de stakeholders in dialoog met het oog op het bereiken van een consensus. Kunt u een tussentijdse stand van zaken geven in verband met die tweede fase van het ROK, dus op het vlak van interne kwaliteitszorg, leren en onderwijzen, kwaliteitsvol onderwijs en kwaliteitsvol schoolbeleid?

Kunt u een tussentijdse stand van zaken geven betreffende de Inspectie 2.0? Welke beleidsaccenten ziet u graag vertaald in Inspectie 2.0 in het kader van de schooluitval?

De voorzitter: De heer De Ro heeft het woord.

Jo De Ro (Open Vld): Dank aan de mensen van de inspectie en de mensen van de ondersteuning, die de laatste jaren een zeer lezenswaardig en aangenaam te lezen rapport hebben afgeleverd.

Nu, de vorm is zeer aangenaam, maar er staan toch een aantal zaken in die ons allemaal wakker moeten houden, zowel hier in het parlement en in het beleid als op het lokale terrein.

Bij het basisonderwijs hebt u gezegd dat muzische vorming en wereldoriëntatie minder goed scoren, maar ik heb ook gezien dat ICT er zelfs als slechtste uit kwam. Gaat het dan over het materiaal of de aanpak, of beide, of over vaardigheden van de leerkrachten? Kunt u daar wat meer over zeggen?

Met betrekking tot woonbaarheid, hygiëne en veiligheid staat er op pagina 53 een opmerkelijke oproep vanuit de inspectie. Het is net geen noodoproep. Ik lees even voor: "Er leven bij de verschillende stakeholders uiteenlopende verwachtingen aangaande deze erkenningsvoorwaarden. De onderwijsinspectie zou het toejuichen, mocht de maatschappelijke verwachting concreter zijn."

U zit hier met een aandachtig publiek. Vindt u dat dat in de besluiten van de Vlaamse Regering gespecificeerd moet worden? Is dat iets dat in decreten moet worden vertaald? Misschien helpt het ons als wetgevende macht als u even verduidelijkt op welke terreinen uw ploegen wat in het duister tasten over de verwachtingspatronen van de verschillende stakeholders. Het kan ook een boodschap zijn voor de inrichters van onderwijs, maar dan is het nu misschien het moment om dat wat te verduidelijken.

Vooraf in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso), het deeltijds kunst-onderwijs (dko) en het volwassenenonderwijs is er een meerderheid die 2 en 3 halen en die dus minder goed scoren. Ik heb daar zelf al vragen over gesteld. Bij dko blijft dat een zorg. We hebben het daar in de raad van bestuur van de Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten (OVSG) ook al verschillende keren over gehad. We schieten niet op de boodschapper, wat jullie in dezen zijn, maar

voor heel veel inrichtende machten – en dat zijn voor 95 procent de steden en gemeenten – is het heel frustrerend om te moeten vaststellen dat waar men probeert om samen school te maken tussen leerplichtonderwijs en het dko, dat niet optimaal is en ook als dusdanig door de inspectieploegen bestempeld wordt, terwijl men wel op zijn tandvlees zit wat betreft de financiële draagkracht van steden en gemeenten om overal in aparte ruimtes te voorzien voor leerplichtonderwijs en dko. Dat is maatschappelijk ook niet altijd wenselijk. Misschien kunnen er vanuit de inspectie een aantal ervaringen meegegeven worden, waarmee in de toekomst met kleine investeringen misschien grote stappen voorwaarts kunnen worden gezet.

Op pagina 60 is er een oplistijng gebeurd van de overige regelgeving die gecontroleerd wordt. Het enige dat een beetje in de buurt komt van een bezorgdheid die ik met een aantal collega's deel, is de regelgeving rond de verplichte info bij de eerste inschrijving. Maar hebt u er als inspectie ook enig zicht op hoe een inschrijvingsbeleid van een school verloopt? Bovendien bereiken een aantal collega's nog altijd signalen dat er boodschappen onder de tafel worden gegeven aan kansarme en anderstalige ouders om liever niet naar die school te komen waar men zich het eerst aanmeldt. Dat heeft natuurlijk nergens een spoor, maar misschien komt dat bij jullie bezoeken wel bovendrijven.

Ik geloof overigens dat daar een klein foutje in geslopen is. Ik denk dat het 6 procent moet zijn, en niet 0,6 procent. Maar dat is maar een detail.

Voor onze fractie zijn er nog twee grote aandachtspunten bij de ruimere aandachtsthema's. Een eerste punt betreft de tevredenheid en betrokkenheid van leerlingen. U hebt dat mooi aangetoond, met de meest opmerkelijke dia die erbij zat, over de omkanteling van tevredenheid, sociale relaties en zo. Het is een beeld dat mij als burger, politicus en vader wel wat zorgen baart als het gaat over onze oudere jongeren, de groep van 13- tot 20-jarigen die in ons leerplichtonderwijs zitten. We mogen niet te licht over de vaststelling van onze inspectie heen gaan. Uw inspanning heeft ertoe geleid dat de mening van meer dan 150.000 leerlingen effectief geregistreerd is. Daar kun je moeilijk naast kijken. Daar kan, noch door ons als politici, noch door leerkrachten, over gezegd worden dat het maar een onderzoekje of een steekproef of een peiling is. Als je met jongeren en hun welbevinden en hun verdere leven inzigt, moeten de lichten niet alleen op groen staan, maar ook op oranje en rood. Ik wil hulde brengen aan wat het rapport ons aantoonst.

Ik wil nog een vraag meegeven die ik letterlijk meeneem van een leerling die twee weken geleden mijn buddy was in het kader van VSK. Er is via de module gevraagd naar de mening van leerlingen, maar is het geen oplossing om in de toekomst, zoals bij visitaties in het hoger onderwijs, leerlingen ook formeel een stem te geven in een doorlichtingsproces? Ik weet dat sommige scholen zelf het initiatief nemen om dat te doen ten aanzien van de doorlichtingsteams, maar ik denk dat dat algemeen zou moeten worden ingevoerd. En waarom zouden we daarbij ook niet naar de ouders kijken? De haalbaarheid en de manier waarop dat georganiseerd moet worden, dat is nog iets anders. U hoort mij niet zeggen dat dat gemakkelijk is, maar het zou kunnen helpen.

Een andere zorg betreft het volgende. Niemand werkt of studeert graag in een omgeving waar er weinig positieve feedback is. Ik weet dat Klasse destijds, toen het opriep om meer een groene dan een rode balpen te gebruiken, de halve onderwijswereld over zich heen kreeg, maar als ik deze cijfers zie, concludeer ik toch dat er nog wat werk aan de winkel is. En die groene balpen staat dan voor positieve feedback. Dat hoeft niet letterlijk te worden genomen.

Bij OKAN heb ik in de plenaire vergadering naar aanleiding van de vraag van mevrouw Krekels mijn frustratie/bezorgdheid al aangegeven. Hier staat dat in de

helft van de OKAN-scholen een aanzienlijk deel van de uren uit het reguliere lestijdenpakket niet voor onthaalonderwijs wordt gebruikt. Ik vind dat we daar alle mogelijke achterpoortjes moeten sluiten. De minister was voorzichtig omdat het nog in de diepte moet worden onderzocht. In een ander dossier hebben verschillende collega's al gewezen op het afwenden van uren van bso en tso naar aso om kleine richtingen overeind te houden. Ik vind dat we hierover even streng moeten oordelen, zeker als de vaststelling is dat waar het correct gebeurt, de resultaten beter zijn. Veel duidelijker kan een boodschap niet worden geformuleerd.

Bij de expertise-uitwisseling stel ik me de vraag of het niet mogelijk is binnen KlasCement om voor deze groep scholen en leerkrachten een aparte ruimte te ontwerpen. KlasCement is toch een stukje van het ministerie waar informatie- en expertise-uitwisseling en materiaaluitwisseling tussen leerkrachten een ideale plek kan vinden.

Jullie presenteren jaarlijks een Onderwijsspiegel. Hoe sterker die boodschappen worden, hoe meer ik de andere kant van de spiegel wel eens wil zien. In vroegere tijden konden jullie zeggen: dit loopt niet goed en doe dat. Sinds 1991 mag dat niet meer. Ik zou het een heel sterk signaal vinden mochten de pedagogische begeleidingsdiensten met deze boodschappen samen aan tafel gaan zitten, de aanbevelingen opnemen en ons hier het antwoord presenteren vanuit dat stuk door de overheid gefinancierde ondersteuning van leerkrachten. Die boodschap krijg ik steeds luider. Ik neem zelf ook verantwoordelijkheid binnen een koepel waar men dat ook zegt. Ik hoor van leerkrachten steeds luider dat ze weten wat er in dat soort rapporten staat en dat ze dat voelen, maar dat ze op bepaalde terreinen gas geven zonder vooruit te geraken. Ze willen ondersteuning. Ik zou graag eens horen wat de pedagogische begeleidingsdiensten doen met dit rapport. Ik wil wel alle lof geven aan de mensen die dit rapport tot stand hebben doen komen.

De voorzitter: De heer De Meyer heeft het woord.

Jos De Meyer (CD&V): We hebben stof om gedurende meerdere vergaderingen te kunnen discussiëren, maar ik heb begrepen dat dit vandaag niet de bedoeling is. Ik beperk me tot twee elementen die voor mij persoonlijk de meest markante zijn.

Ten eerste stelt de inspectie dat men in 36 procent van de onderzochte structuuronderdelen nog niet voldoende kwaliteitsvol werkt aan de onderwijsdoelstellingen. De kwaliteit van de basisvorming in het bso blijft zorgwekkend. Dit verontrust me. Hoe kunnen we dit begeleiden en remediëren zodat we in de toekomst betere resultaten boeken?

Ten tweede is het hoofdstuk over het pedagogisch klimaat me opgevallen en hoe de leerlingen bepaalde zaken ervaren. Een op drie leerlingen heeft nood aan waardering voor de geleverde inspanningen. In de tweede en derde graad secundair onderwijs is dat bijna de helft. Meer dan een op vier leerlingen mag zelden zijn mening kenbaar maken. 40 procent van de leerlingen vindt dat hun leraren er niet in slagen om de rust te bewaren in de klas. In de B-stroom, het bso en het buso, gaat het om meer dan de helft van de leerlingen. Het viel me ook op, minister, dat u in uw perscommuniqué hier bijzondere aandacht voor had en dat u stelde: "Ik wil inzetten op het welbevinden van leerlingen en schoolteams." Waaraan denkt u dan?

Algemeen viel me het op dat de Onderwijsspiegel 2016 in de lijn ligt van de vorige onderwijsspiegels en dat er een zekere continuïteit is in wat men vaststelt.

De voorzitter: Mevrouw Krekels heeft het woord.

Kathleen Krekels (N-VA): De Onderwijsspiegel 2016 is inderdaad een zeer leerrijk document, maar af en toe een beetje choquerend. De grafiek van het

welbevinden bijvoorbeeld vind ik choquerend. Dat de lijn van het pedagogisch klimaat van zo hoog naar zo laag gaat, trof me.

Inzake het CLB was het kwaliteitsbeleid de doorlichtingsfocus. Het weinig school-specifiek maken van afspraken tussen scholen en CLB en het onvoldoende uitbouwen van een kwaliteitsbeleid, zijn twee pijnpunten. Dat vinden we ook terug in de audit. In de audit staat dat er weinig inzet is op preventie omdat er een vraaggestuurde werking is.

Aangeraden wordt om een meer proactieve rol op zich te nemen, bijvoorbeeld bij kansarmoede. CLB's zouden zich vaak verschuilen achter de afsprakennota. De aanbevelingen zijn dat er een duidelijkere omschrijving moet zijn van de opdrachten, dat men moet inzetten op identificatie en signalisatie van leerproblemen en dat van de afsprakennota een meer dynamisch document moet worden gemaakt.

Ook over het kwaliteitsbeleid heeft de audit een aantal vaststellingen gedaan. De dienstverlening is vaak afhankelijk van de medewerker in kwestie. Slechts één CLB op vijftien doet een tweejaarlijkse evaluatie of zelfevaluatie. U geeft aan dat u in het licht van het M-decreet de opdracht kreeg om verkennende bezoeken te doen. U gaat dus een soort controle doen, maar zonder directe gevolgen. De bedoeling is om advies te geven aan de CLB's. In welke mate zult u de vaststellingen en aanbevelingen die we uit de audit kunnen meenemen, ineens al meenemen tijdens die verkennende bezoeken? Ik meen dat dit een meerwaarde zou kunnen zijn.

Ik heb nog bedenkingen in verband met het M-decreet. Een van de choquerende elementen is dat de onderzochte vakdomeinen in heel wat scholen voor buitengewoon onderwijs niet voldoen. U geeft aan dat de beginsituatiebepaling onvoldoende uitgewerkt is. Ik vraag me af in welke mate. Meestal is er voor het buitengewoon onderwijs sowieso al een verslag van het CLB. Er is dus al een bepaald onderzoek gebeurd en er wordt al een idee gegeven van de mogelijkheden en beperkingen van een leerling. Wil het zeggen dat men in het buitengewoon basisonderwijs misschien nog nood heeft aan meer eigen testen en eigen materiaal om de beginsituatie te bepalen? Hebt u daar iets over te horen gekregen?

U geeft ook aan dat er onvoldoende zinvolle ontwikkelingsdoelen aangegeven worden. In functie van welke competenties is dat, algemeen, of specifiek in functie van leren of zelfredzaamheid? Ik vond dit heel opvallend.

Ook worden de verschillende disciplines onvoldoende op elkaar afgestemd. Er zijn de leerkrachten, de kine en de logo. Ik leid eruit af dat ze te veel naast elkaar werken. Toch weten we dat de psychomotorische ontwikkeling van een kind heel erg bepalend kan zijn voor het leren, en dus ook voor het lezen en schrijven. Ik ga ervan uit dat logo, kine en de werking in de klas inderdaad wat meer op elkaar afgestemd moeten zijn. Gebeurt dat te weinig? Bedoelt u dat? Of bedoelt u iets anders?

De visie en afspraken om de evaluatiepraktijk te linken aan geselecteerde doelen, ontbreken. Moet ik dit zien in het kader van zinvolle ontwikkelingsdoelen? Of bedoelt u iets anders?

Het zijn mijn vragen om te begrijpen waarom u die besluiten trekt. Waarop baseert u zich precies?

U gaf ook aan dat de handelingsplanning onvoldoende is in ruim van de helft van de doorgelichte scholen, ook in het buitengewoon onderwijs. Ik vind dit heel belangrijk, het is immers nog belangrijker in het buitengewoon onderwijs dan in het gewoon onderwijs om de kinderen goed op te volgen.

Ik denk ook aan het basisaanbod. Het is toch de bedoeling dat die kinderen terugstromen naar het gewoon onderwijs. Wat ontbreekt daar dan precies? Is het iets waar wij wat meer aandacht aan moeten geven in de planningen die we hebben, ook in functie van het M-decreet? Is het iets waarvan scholen aangeven om welke redenen het moeilijk is om het te doen? Kunnen wij als beleidsvoerders bijdragen? Zo ja, dan horen we dat heel graag.

Dan is er de aandacht die nodig is voor het leren leren. In het boek stond dat het misschien te veel als een vak apart wordt gezien en te weinig doorstroomt in de verschillende vakken. Hoe gebeurt het dan? Komt het gewoonweg niet aan bod in sommige scholen? Of is het te beperkt tot het aanbrengen ervan, maar gebeurt er daarna niets concreet mee? Komt leren leren met andere woorden te weinig aan bod door alle lessen heen? Leren leren is natuurlijk iets dat in alle vakken moet gebeuren.

In het buitengewoon secundair onderwijs geeft u deze zaken ook aan: de doelstellingen in OV1, te weinig aandacht voor onderwijs op maat in OV2, het te weinig aan bod komen van de individuele opvoedingsnormen in OV3, te weinig tegemoetkomingen aan specifieke onderwijsbehoeften in OV4. Ik had graag geweten welke aanbevelingen u dan doet aan de scholen. Hoe komt het dat die dingen ontbreken? Wij gaan er eigenlijk van uit dat er juist in die vormen van onderwijs wel onderwijs op maat aanwezig is, dat er juist wel aandacht is voor de individuele opvoedingsnoden. Wat is de reden hiervoor? Waar loopt het specifiek mis? Ik zoek daar toch een meer specifiek antwoord op. Waar is de bevinding op gebaseerd?

En dan is er de planlast. De scholen schieten dan vaak in een kramp. Dat weet de inspectie natuurlijk nog beter dan wij. U geeft aan dat er wel wat misloopt bij de evaluatie van leerlingen. We spreken dan toch over getuigschriften en attesten, over de oriëntering. Dat zijn belangrijke elementen. U merkt dat er administratief te weinig van terug te vinden is. Doet u voorstellen met het oog op Operatie Tarra en op het verminderen van de planlast? Zult u voorstellen indienen om bepaalde afspraken over evaluatie te vereenvoudigen?

Welke voorstellen hebben jullie al gedaan? In welke mate zullen jullie rekening houden met Operatie Tarra, waarin vragen aan jullie zijn gesteld? Men verwacht transparante criteria en normen van de inspectie, en dat jullie die beter communiceren, omdat er onduidelijkheid bestaat over wat er precies moet worden voorgelegd aan de inspectie in het kader van een doorlichting, en dat er daarom veel te veel documenten worden aangemaakt onder het motto: liever te veel dan te weinig. Er is ook een vraag om veel gedifferentieerder door te lichten hoewel jullie nu al doorlichten met twee focussen. Ook is er een vraag naar de mogelijkheid om adviezen te beperken tussen gunstig en ongunstig, zonder tussenmaat dus. Dat zijn heel concrete vragen aan jullie uit het eindrapport van Tarra. Hebben jullie die vragen meegenomen in de huidige doorlichting? Hoe gaan jullie dat doen? In welke fase gaan jullie dat meenemen, zodat scholen goed weten waar ze aan toe zijn en er geen documenten worden gemaakt die niet worden gebruikt?

U hebt ergens gezegd hoeveel scholen een ongunstig verslag krijgen en dat 94 procent dan toch gunstig wordt geëvalueerd. Onlangs hoorde ik daarover een heel vreemd verhaal. Een school had een ongunstig verslag gekregen omdat de inspecteurs helemaal niet mee waren met de visie die de school wilde uitdragen. Het was een heel gekleurde school die inzette op taal, samenwerking en overeenkomen met elkaar. Jullie hebben adviezen gegeven en de school gaat die opvolgen om een gunstig verslag te krijgen. Maar ze zeiden dat dat vooral een papieren gegeven zou worden, want ze geloven heel erg in hun visie. Ze gaan het in orde brengen voor de inspectie om een gunstig advies te krijgen, maar eigenlijk staan ze achter hun visie en gaan ze in de praktijk niet zoveel veranderen.

Ik heb die school bezocht, de klassen gezien en de leerkrachten gesproken. Er was een grote diversiteit van kinderen, het was er muisstil, ze waren op verschillende niveaus aan het werken. Je voelde dat die dat gewoon waren, het was dus zeker niet omdat ik er op bezoek was. Je voelde dat het daar werkte, en dat was een heel tegenstrijdig gegeven. De inspectie was heel negatief terwijl de school vond dat ze heel goed bezig was, en dat de kinderen een goed resultaat bereikten. Ze gingen dus de zaken in orde brengen op papier, en dat is natuurlijk planlast. Dat vind ik zonde en ik hoop dat dit niet te veel voorvalt. Toevallig kwam ik bij die school uit, maar ik wil dit wel meegeven.

We waren allemaal wat teleurgesteld dat veel lestijden van het reguliere lestijdenpakket binnen OKAN niet voor dat doel werden gebruikt. Misschien doen scholen dat niet specifiek voor OKAN, maar ik kan me niet voorstellen dat ze dat slecht bedoelen door die uren zomaar ergens anders in te steken. Als die uren in een ander structuuronderdeel worden gebruikt, is dat dan ook niet in functie van een algemene rijkere ontwikkeling, of worden die uren dan gebruikt voor totaal iets anders? Scholen hebben toch meestal de intentie om een goed beleid te voeren.

Hebben jullie adviezen voor ons over de vervolgcoaches? Sommige vervolgcoaches die op verschillende plaatsen werken, hebben blijkbaar een zware werkbelasting. Hebben jullie adviezen over hoe we dat op een betere manier kunnen invullen? Moeten we een groter urenpakket plannen voor scholen of schoolgemeenschappen die meerdere vestigingen hebben?

Wereldoriëntatie en muzische vorming zijn twee vakken waarin je heel veel eindtermen kunt steken. In wereldoriëntatie kun je lezen, wiskunde enzovoort meenemen. Het is teleurstellend dat dat dan toch niet zo goed uit de verf komt. Ook in de muzische vorming kun je veel steken. We hebben het altijd over de talenten van de kinderen. Het is net daar dat je kunt zien of kinderen visueel of auditiever of tactieler bezig zijn en wat hun meervoudige intelligentiemogelijkheden zijn. Dat is jammer, ook omdat we bezig zijn met de conceptnota van het dko. Het dko is vragende partij om meer samen te werken met het gewoon onderwijs. Kunnen we daar geen win-winsituatie creëren?

In de conceptnota dko staat dat er meer mogelijkheden tot samenwerking met het gewoon onderwijs moeten worden gecreëerd. Die conceptnota is natuurlijk budgetneutraal. Moeten we hier niet meenemen hoe we die muzische vorming naar een hoger niveau tillen, zeker ook omdat de doorlichting van de dko-scholen heel positief is? Ze behalen hun doelen. Geen enkele school kreeg een ongunstig advies. Daar liggen wel mogelijkheden om de daguren in het dko in te vullen.

De vakoverschrijdende eindterm 'opvoeding tot burgerzin' vind ik heel belangrijk gezien de thematiek van radicalisering en de rol van het onderwijs daarin. Op bladzijde 67 geeft u aan dat de context, het opvoeden tot burgerzin binnen het toepassingsgebied politieke en juridische samenleving, minder goed scoort. 18 procent is namelijk onvoldoende of nipt voldoende. Blijkbaar worden er te weinig linken gelegd. In welke mate hebben jullie dat daar uitgelicht en is dat jullie opgevallen? Welke vaststellingen hebben jullie daarrond gedaan? Hebben jullie tips om dat wat meer op te lichten?

Tot slot wil ik zeker aansluiten bij de boodschap en de vraag van de heer De Ro rond die pedagogische begeleiding. Ik denk dat het inderdaad een heel goed idee is om eens een tegenspiegel te krijgen. Ter afsluiting van mijn betoog wil ik dat zeker onderstrepen.

De voorzitter: Mevrouw Brusseel heeft het woord.

Ann Brusseel (Open Vld): Ik dank u voor uw uiteenzetting.

Ik heb een algemene bedenking bij de vaststellingen die zijn gemaakt in het basisonderwijs met betrekking tot wereldoriëntatie en muzische vorming. Die zaken zijn heel belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen. Een blik op de wereld, het ontdekken van de wereld om je heen, creatief zijn, je kunnen uitleven in verschillende kunstvormen: dat is allemaal heel belangrijk. We hebben het er al vaker over gehad in deze commissie. Naar aanleiding van de bespreking van de conceptnota Lerarenopleiding zal dit waarschijnlijk ter sprake komen. Ik zal het alleszins opnieuw op tafel leggen.

We hebben die conceptnota gelezen. Het moet een van de belangrijke aspecten van de hervorming van de lerarenopleiding zijn. Het blijkt duidelijk, jaar na jaar, uit de verschillende onderwijsspiegels: daarvan moet meer werk worden gemaakt, niet alleen in de vorming, maar ook in de navorming. We zullen het zeker moeten hebben over de inhoud.

De instaproef die binnenkort zal proefdraaien, peilt naar een aantal vaardigheden en naar kennis inzake Nederlands, wiskunde en Frans voor de lagere school. Maar laten dat nu net de zaken zijn die al zeer goed naar voren komen in de Onderwijs Spiegel. Ik heb daar uiteraard geen probleem mee en ik weet ook waarom die keuze werd gemaakt. Men moet ergens beginnen met een instaproef voor de lerarenopleiding. Met wat we hier zien, denk ik dat iets als algemene kennis over de wereld er wel wat moet inzitten bij de leraren. Anders is het moeilijk over te brengen. Tenzij u andere vaststellingen hebt gedaan en het niet aan de kennis van leraren ligt of aan hun gedrevenheid op dat vlak, maar aan iets anders? Dan zou ik graag horen waaraan het ligt.

De opleidingen die in het secundair onderwijs starten met STEM, die daarmee uitpakken en promotie maken, hebben meteen veel succes. Maar de opleidingen die de nadruk willen leggen op STEM, op onderzoekend leren en wetenschappen, kunnen niet zo gemakkelijk aansluiten bij wat er gebeurt op de lagere school, want daar is het niet in alle gevallen even sterk uitgewerkt.

Ik kom even terug op de muzische vorming. De vereniging Muzes ijvert er al enkele jaren voor om de cultuureducatie in ons onderwijs te versterken, zowel in het lager als in het secundair onderwijs. Nu, in het secundair onderwijs kan de onderwijsinspectie niet zo veel vaststellingen hebben gedaan om de eenvoudige reden dat dat niet zo sterk aan bod komt. Het zit in de scholen van het katholiek onderwijs wel vaak vervat in het vak esthetica, maar zodra de eerste graad voorbij is in het publieke net, het GO!, is er heel weinig cultuureducatie, tenzij in de vakoverschrijdende eindtermen. Hebben jullie daarover bevindingen kunnen doen?

Muzes stelt vast dat er eigenlijk een structurele aanpak nodig is om de kwaliteit van die muzische vorming te verbeteren op alle niveaus. We stellen jaar na jaar vast dat het niet zo goed gaat met die muzische vorming. In het kleuteronderwijs gaat het in stijgende lijn. Ik ben daar zeer blij om. Ik wil de mensen van het kleuteronderwijs daarmee feliciteren. Er zijn duidelijk inspanningen geleverd.

Maar ik vraag mij af hoe het zit in de lagere school. Welke feedback krijgen ze? Wat gaat er precies mis met die muzische vorming? Is men te klassiek? Werkt men niet genoeg vernieuwend? Weet men niet genoeg wat doen? Ik zou daarover graag wat meer informatie krijgen indien mogelijk. Zijn de leerkrachten niet genoeg gebeten?

Enkele weken geleden lanceerde Muzes een petitie om nadrukkelijk te eisen dat er verbeteringen worden aangebracht in de muzische vorming. Het gaat daarbij niet over vrijwillige basis. Een tijd geleden heb ik daarover een vraag om uitleg gesteld. De minister heeft het toen gehad over Cultuur in de Spiegel. Dat zijn prachtige projecten, met prachtige brochures. De vraag is natuurlijk of die wel worden gelezen. Muzes stelde na een tijd vast dat de petitie niet fel werd

ondertekend en was daarom wat teleurgesteld. Nu zijn er al meer ondertekenaars van die petitie, maar nog altijd niet zo overdonderend veel. Leeft het dan wel voldoende in onderwijs? Beseft men wel voldoende de meerwaarde van een belangrijke component creativiteit in de opvoeding van kinderen, in hun ontwikkeling, ook om hen te motiveren en hun geesten te openen?

Motivatie lijkt mij de belangrijkste hefboom. Een aantal collega's hebben daar al op gewezen. Niet alle kinderen gaan even graag naar school. Dat gaat in dalende lijn. We moeten daarvoor inderdaad aandacht hebben. Een versterkte cultuur-educatie kan het welbevinden zeker verhogen, als men dat een beetje op maat van de leerlingen laat en de kinderen de vrije keuze laat. Men moet niet iedereen opnieuw terroriseren met de blokfluit. Sommigen vinden dat leuk, maar de meesten niet. Ik heb daar nog altijd af en toe nachtmerries over. Mijn leraar muziek van toen heeft er wellicht ook nog nachtmerries van. Minister, u knikt begrijpend. Terecht!

Mijnheer Viaene, u stelt dat er bij het reflecteren over de eindtermen ook rekening moet worden gehouden met het welbevinden. Ik heb een aantal zaken gezien die worden aangegeven door de leerlingen, zoals rust in de klas en dergelijke meer. Tal van factoren spelen een rol in dat welbevinden. Ook daar, minister, kijk ik naar de hervorming van de lerarenopleiding. Het klasklimaat, de pedagogische aanpak en het positief waarderen van leerlingen zijn vrij fundamenteel om hen te motiveren en om van de school en wat ze er leren echt iets te maken.

Er wordt gezegd dat we moeten investeren in het omgaan met diversiteit. Maar hebt u ook kunnen vaststellen dat er al scholen zijn die daar nu al sterk in investeren? Als de scholen worden doorgelicht, let men dan op een didactische aanpak van diversiteit? Is er aandacht voor een specifieke didactiek voor de leerlingen die moeilijkheden hebben met de onderwijstaal, omdat die verschilt van de thuistaal? Is daar een beleid voor? Is er een talenbeleidcoördinator? Heeft de onderwijsinspectie daar aandacht voor? Of valt dat niet in de scope van een doorlichting? Volgens mij is het belangrijk. Ik sprak onlangs een talenbeleidcoördinator van een scholengroep in Brussel. Hij zei dat een aantal scholen ermee bezig zijn, maar dat velen toch ook vinden dat ze nog wel andere katten te geselen hebben en dat ze het eigenlijk heel zwaar hebben. Maar ik denk dat leerlingen die het moeilijk hebben met de instructietaal, een prioriteit moeten zijn. Ik kan me niet van de indruk ontdoen dat er in alle Brusselse scholen leerlingen zijn die de onderwijstaal als moeilijk ervaren. Hebben jullie daar een zicht op?

Een ander aspect van de diversiteit, dat belangrijk is en waarvan ook sprake is in de beleidsnota Onderwijs, is de aanpak van genderstereotypen. Een tijd geleden heeft de Vlaamse Scholierenkoepel daar nogmaals op gewezen. Ik heb er in deze commissie ook een vraag om uitleg over gesteld. Het gaat om meer dan alleen didactisch materiaal. Is er een visie over het aanpakken van genderstereotypen en van stereotypen in bredere zin? Komt dat aan bod op school en heeft de onderwijsinspectie daar zicht op? Uit een bevraging van de leerkrachten die ik enkele maanden geleden deed, kwam toch redelijk duidelijk naar voren dat de meeste scholen niet echt een sterk, door de leerkrachten gekend diversiteitsplan hebben. Onze samenleving is zodanig geëvolueerd dat ik denk dat dat in elke school noodzakelijk is.

Er is nog een heel specifiek aspect daarvan: respect voor de verschillen in de seksuele identiteit van leerlingen. Dat moet bespreekbaar worden gemaakt. Elke school moet daarmee bezig zijn, zeker als ze we de schrikbarende cijfers met betrekking tot zelfmoordpogingen van jonge meisjes zien: jonge meisjes die worstelen met hun seksuele identiteit en die zich moeilijk kunnen outen. Het bestrijden van homofobie en het bespreekbaar maken van halebiseksualiteit moeten een punt zijn. Kunnen de doorlichtingen daar ook rekening mee houden?

Als we niet kunnen verifiëren met de hulp van de onderwijsinspectie of scholen sterk op diversiteit in al haar facetten inzetten, is het moeilijk om daar echt werk van te maken.

Wat het dko betreft, stel ik vast dat bepaalde instellingen geen goede aansluiting maken tussen de leerinhouden en de leerplandoelstellingen. Maar er is misschien onduidelijkheid over de leerplannen. In die zin heb ik toch de conceptnota begrepen, die stelde: "De nieuwe einddoelen vormen letterlijk voor leerplanmakers een hefboom om heldere en gebruiksvriendelijke leerplannen te ontwikkelen" – dat is, denk ik, de bedoeling van het Niveaudecreet dat we zullen krijgen – "waarmee de leerkrachten in de klas aan de slag kunnen om vanuit hun eigen inspiratie hun lessen mee vorm te geven en waarop academies hun pedagogisch-artistiek kunnen enten. De inspectie kan zich dan beroepen op een duidelijk referentiekader om de kwaliteit van de opleidingen en leercontexten te beoordelen."

Was het referentiekader voor de inspectie voldoende voorhanden om dat te beoordelen? Uit de conceptnota heb ik begrepen dat het voor veel instellingen van het dko moeilijk is om die leerinhouden te doen afstemmen op leerplannen. Het staat mij voor de geest dat er onduidelijkheid is over de leerplannen, of dat die op de een of andere manier beter kunnen. Kunnen we voor het dko niet beter wachten op het Niveaudecreet om dat beter te beoordelen?

De voorzitter: Mevrouw Gennez heeft het woord.

Caroline Gennez (sp.a): Voorzitter, er zijn al heel veel vragen gesteld. Ik hoop dat de mensen van de inspectie door de bomen het bos nog zien. Ik zal me dus beperken tot een aantal zeer punctuele vragen naar informatie.

Er wordt gesteld dat de meerderheid van de CLB's de kwalificatie 'voldoet' krijgt. De kritiek die wordt gegeven, is dat er misschien te weinig aandacht is voor schoolspecifieke afspraken. Hebt u ook aanbevelingen, of minstens good practices, plaatsen waar het wel goed loopt? Kunnen die een inspiratie zijn voor andere CLB's, ook netoverschrijdend?

Dan is er de kwaliteit en het niveau van PAV in bso en dbso. Hebt u ook wat dat betreft good practices van waar het wel lukt, en heeft dat te maken met het schoolklimaat en het welbevinden van leerlingen op de betrokken scholen?

We hebben al de kans gehad om in de plenaire vergadering van vorige week met de minister te spreken over SYNTRA en de negatieve evaluatie van een centrum, boven op de twee andere centra die eerder al negatief werden geëvalueerd. Ons doet dat bedenkingen hebben bij de pedagogische expertise, ook van de SYNTRA-koepel. Kunt u dat bevestigen? Hebt u daar een zicht op? Wat is dan uw inschatting van de toekomstige rol van SYNTRA in het kader van duaal leren?

Dan heb ik een vraag over kwaliteit en evaluatie. U zegt dat evaluatie in slechts een kwart van de onderzochte gevallen doeltreffend is. Wat zijn goede evaluatietools, en hoe doeltreffend zijn die dan?

Dan is er het onderzoek naar de basisregelgeving dat het Rekenhof had gevraagd. In het kader van Tarra zijn er aandachtspunten naar voren geschoven, zoals duidelijkheid, correctie en relevantie. Hebt u aanbevelingen voor het verminderen van de planlast, op het niveau van die basisregelgeving, maar misschien ook op het niveau van de koepels zelf?

Het is ons aanvoelen dat de vakoverschrijdende eindtermen door veel leerkrachten als veeleer vaag worden ervaren, en dat op veel scholen en ook in veel schoolteams niemand zich echt aansprakelijk of verantwoordelijk voelt voor die vakoverschrijdende eindtermen. Nochtans zien we in dit document dat die in 91

procent van de gevallen voldoende tot uitstekend worden uitgevoerd. Wat verstaat u daar dan precies onder? Kunt u daar meer inzicht in geven? Er is een inspanningsverbintenis aan de ene kant, en aan de andere kant in 91 procent van de gevallen een goede uitvoering. Wat wil dat dan precies zeggen? Hoe moeten we dat begrijpen?

Gelukkig voelen acht op tien van onze leerlingen zich goed op school, maar uit eerdere OESO-studies blijkt ook dat zeker voor leerlingen wier thuistaal niet het Nederlands is of die op een ander sociaal-economisch leerlingenkenmerk (SES) scoren, het welbevinden lager ligt in vergelijking met de ons omringende landen. Samen met Frankrijk is het zelfs het laagste van heel de OESO. Hoe verklaart u dat? Hebt u daar al enig inzicht in? Het is inderdaad treffend hoe bij de overgang tussen basisonderwijs en secundair onderwijs het welbevinden toch wel een deuk krijgt. Eergisteren heb ik dat samen met de voorzitter en de collega's De Ro en Daniëls ook kunnen vaststellen op een studiedag met de coördinerend directeurs en de directeurs-coördinatoren (DICO's) van zowel basis- als secundair onderwijs. Heeft de inspectie aanbevelingen over hoe die overgang eventueel softer kan verlopen, of in elk geval misschien goede tips over hoe die overgang door de werking van de diverse schoolteams in zowel basis- als secundair onderwijs kan worden verbeterd met het oog op het welbevinden van de leerlingen?

Ik ga even naar het aso. U zegt daarvan – en ik neem aan dat dat de vaststelling is die collega Krekels choqueert – dat een op de drie leerlingen nooit of meestal niet graag naar school gaat, en dat een op de vier wat hij onderwezen krijgt eigenlijk absoluut niet interessant vindt. Dat is natuurlijk choquerend, maar ik vraag me af: hoe waren we zelf toen we jong waren? Ik ben niet zeker dat ik als 16-jarige zou hebben geantwoord dat ik supergraag naar school ga en dat alles wat ik er moet leren, superinteressant is. Als dat daadwerkelijk niet als interessant wordt ervaren, dan is dat misschien een probleem voor het onderwijs. De vraag is echter: ziet men ook aan de leerprestaties en de leerwinst dat dat ook wel een probleem is? Ik weet wel dat dat moeilijk te peilen is. Het blijven echter natuurlijk jonge mensen, die een groot deel van hun tijd op de schoolbanken doorbrengen en misschien wel eens heel eerlijk en met het hart op de tong hebben geantwoord op een zeer eenvoudige vraag. Het is dan aan ons als beleidsmakers om te peilen naar de daadwerkelijke impact daarvan op de schoolprestaties.

Wel hoopgevend vind ik de grote betrokkenheid van leerlingen in het dbso. Men zou denken dat dat redelijk voorspelbaar is, omdat er inderdaad ook heel veel praktijk mee gepaard gaat. Gaat die betrokkenheid ook hand in hand met welbevinden? Hoe vertaalt zich dat in de schoolse prestaties?

Als die hoge betrokkenheid in het dbso een indicator zou zijn voor dat welbevinden, moeten we dan niet overwegen om in het algemeen vormend en theoretischer gericht onderwijs, het doorstroomgericht onderwijs, misschien ook wel meer aandacht te hebben voor het praktijkgerichte, het ervaringsgerichte en het maatschappelijk leren en leren op de werkvloer, en dat misschien ook in die onderwijsvormen wat meer te introduceren?

Het welbevinden van leerlingen is gepeild. We zien de impact op schoolse vertraging en lagere betrokkenheid versus een hogere betrokkenheid in het dbso. Ik vraag me af of er een impact is van de individuele school of van het schoolklimaat op dat individueel welbevinden. Heeft men dat alleen generiek gemeten op basis van de kenmerken van de leerlingen, of heeft men dat ook schoolspecifiek kunnen vaststellen?

Ik ben zeer blij dat ook de inspectie een warme lans breekt voor een schoolklimaat waar er heel veel ruimte is voor participatie van leerlingen. Ook van mijn kant dank voor de schat aan informatie die we hier krijgen.

De voorzitter: Mevrouw Van Eetvelde heeft het woord.

Miranda Van Eetvelde (N-VA): Ik wil op mijn beurt de sprekers danken voor het zeer interessante onderzoek. Ik wil het hebben over het bereiken van de onderwijsdoelen, en dan specifiek leren en werken, en daarnaast over SYNTRA. Voor SYNTRA AB loopt het evaluatieproces nog. Kan men dan al spreken van een eindbeoordeling? Het is al in de media gekomen terwijl de instelling nog niet officieel op de hoogte was gebracht.

Volgens de procedure van de onderwijsinspectie krijgen de opleidingsinstellingen na beoordeling een aantal maanden om een verbeterplan op te maken, waarin dan concrete actiepunten moeten staan. Wordt er door de onderwijsinspectie meegedeeld waar ze die specifieke verbeterpunten moeten aanbrengen? SYNTRA geeft een zeer specifiek praktijkgerichte opleiding. Wat is een aantal maanden? Is dat tegen het einde van het jaar, binnen twee jaar of tegen volgend jaar?

87 procent van de leerlingen die het opleidingstraject in de leertijd succesvol afronden, heeft binnen het jaar werk. Het is vreemd dat die instellingen zo een negatieve beoordeling krijgen. Hoe zien jullie in dit kader de uitrol naar het duaal leren? Hoe kijken jullie daartegenaan?

De voorzitter: De heer Daniëls heeft het woord.

Koen Daniëls (N-VA): Het feit dat we vele vragen hebben, betekent dat we u ten zeerste appreciëren. Ik heb ooit een werk gemaakt met als titel: 'Schooldoorlichting als middel tot schoolverbetering'. Het vaststellen is één zaak, maar wat erna? Bij iedereen die in opvolging zit, wordt pedagogische begeleiding betrokken. Maar wat erna? De heer De Ro heeft er al naar verwezen. In het beoordelingsmodel zit ook een impliciete appreciatie van wat er gebeurt. Ik zeg 'impliciet' want het CIPO-model is geen expliciete aftoetsing of men het goed vindt of niet goed vindt. Dat doet er niet toe. De vraag is: worden de doelen gerealiseerd? Mijn vraag is vooral: wat erna, hoe is de samenwerking met de pedagogische begeleiding? Ik bedoel dat zowel op systeemniveau, structureel, ik bedoel dus onderwijsinspectie op basis van deze Onderwijsspiegel, als op lokaal niveau.

De Onderwijsspiegel bevat een vaststelling van een aantal zaken. De oorzaak wordt veelal niet geduid. Moet ik daaruit begrijpen dat we ervan uitgaan dat scholen zelf wel weten wat de oorzaak is van wat de inspectie vaststelt? Is het niet zinvol om in de toekomst oorzaken te durven noemen?

Wat erg in het oog springt, is de tabel waar we de basisvorming en de specifieke vorming bekijken. De basisvorming bso en kso voldoet niet in meer dan de helft van de gevallen. Bij de specifieke vorming is dat bij bso 28 procent, bij tso 22 procent en aso en kso telkens 11 procent. Mag ik dan concluderen dat in de helft van de bso- en kso-scholen die voorwerp uitmaakten van deze Onderwijsspiegel, die studenten wat betreft basisvorming, eigenlijk niet voldoen aan het minimum dat wij verwachten? Mag ik uit die tabel concluderen dat een op vier van de leerlingen in bso en tso wat betreft specifieke vorming eigenlijk niet het minimum krijgt van wat hij zou moeten krijgen? Mag die conclusie daaruit worden getrokken?

Bij de VOET is er voor negen op tien scholen een positief advies. Als ik het van naderbij bekijk, stel ik vast dat qua doeltreffendheid en ontwikkeling 46 en 41 procent van de scholen hiervoor nipt of onvoldoende scores. Ik vind dat raar. Als je voldoet, ben je volgens mij doeltreffend. Hoe zien jullie daar het verschil? Aan de non-verbale communicatie te zien, ligt het blijkbaar aan de definiëring die wordt gebruikt.

Figuur 89 betreft het welbevinden in het buitengewoon onderwijs. Wat betreft tevredenheid, pedagogisch klimaat en betrokkenheid valt op dat in heel veel

types van het buitengewoon onderwijs, en vooral type 1 en type 2, maar ook type 8, leerlingen zich daar heel goed voelen. Het zou me interesseren te weten of leerlingen die de overstap hebben gemaakt van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs, of leerlingen die een attest hebben maar door het M-decreet toch in het gewoon onderwijs komen, eenzelfde mate van tevredenheid, betrokkenheid en pedagogisch klimaat ervaren. Het concept welbevinden is op dat vlak niet onbelangrijk. Misschien is dat een focus die we naar volgende jaren kunnen meenemen.

Op pagina 14 staat een tabel waarbij we over de jaren heen wat betreft kleuter- en lager onderwijs en wat betreft secundair onderwijs fluctuaties zien. We zien bijvoorbeeld dat in 2012-2013 Frans nog maar net boven de 80 procent komt, en in 2014-2015 scoren we daar 100. Omgekeerd, voor wiskunde zitten we goed in 2012-2013 en we dalen. Hebben die fluctuaties over de jaren heen betekenis? Of zegt u: dat is een indicatie maar je mag de jaren niet met elkaar vergelijken. Hieruit kun je afleiden wat beter gaat en wat slechter. Mogen we dat afleiden of mogen we dat niet doen? Dat zou een andere conclusie tot gevolg kunnen hebben.

Ik sluit mij aan bij de vraag van collega Brussel in verband met basisvorming of de opmerkingen van leerlingen dat leerkrachten 'niet altijd de klas in de hand kunnen houden'. Ik denk dat we dringend werk moeten maken van wat in het regeerakkoord staat over de lerarenopleiding, vakkennis, vakdidactische vaardigheden om de leerlingen betrokken te houden en klasmanagement. De concept-nota is ingediend, en ik kijk uit naar de bespreking daarvan.

Wat de meting van het welbevinden betreft, vroeg ik me af wat leerlingen zelf verwachten. Het antwoord op de vraag naar hun welbevinden is immers afhankelijk van wat leerlingen verwachten. Dat is als het ware de nulmeting. Als ik bij mijn kinderen informeer of ze het leuk vonden op school, is het antwoord van mijn dochter positief indien ze die dag turnen heeft gehad. Mijn zoon vindt het dan weer leuk als hij zaken mag uitproberen. In andere gevallen is hun antwoord neen. Het is dus belangrijk te weten wat het referentiepunt van jongeren is. Werd er met andere woorden onderzocht waarom ze een bepaald antwoord geven? Ik kan mij ook indenken dat het tijdstip waarop de vragenlijst wordt afgenomen, een rol speelt. De dynamiek op vrijdag tijdens het laatste lesuur is niet dezelfde als op dinsdag tijdens het tweede lesuur.

Op een aantal vlakken kijken we ook naar de mate waarin scholen in staat zijn om een bepaald soort beleid te voeren, en dan komen we bij de planlast terecht. Langs de ene kant proberen jullie zo veel mogelijk de hoeveelheid papier te beperken, maar langs de andere kant vragen jullie aan de scholen wel hoe ze werken aan bepaalde domeinen. Men kan die evaluatie baseren op het verhaal van drie of vier leerkrachten, zonder dat er papier aan te pas komt, en die een soort van 'interbeoordelaarsbetrouwbaarheid' oplevert. Om het straf te formuleren: zou er een correlatie zijn tussen scholen die zeer goed scoren op bepaalde indicatoren en de tijd en hoeveelheid van documenten die ze ter beschikking stellen? Scoren ze goed omdat ze zeer uitgebreid op papier beschrijven wat er bij hen gebeurt en worden ze bijgevolg anders gepercipieerd dan scholen die een 'koffiezetoverlegcultuur' hanteren met conclusie op een plaknotitie, maar die het in de praktijk wel realiseren?

Kathleen Helsen (CD&V): Ik wil daar nog enkele vragen aan toevoegen.

Vanuit de inspectie is er een bevraging gebeurd rond welbevinden. Ik weet dat professor Laevers een instrument ontworpen heeft om welbevinden en betrokkenheid in de scholen op te volgen. Hebben jullie er als inspectie zicht op of de scholen die jullie bevraagd hebben, met dit instrument werken? Het leerlingen-volgsysteem met betrekking tot welbevinden en betrokkenheid zou in de scholen

waar het gebruikt wordt, gunstige effecten hebben. Ik ben benieuwd of dit ook in jullie onderzoek terug te vinden is en of het welbevinden bij leerlingen in scholen die het gebruiken, hoger is dan in andere scholen.

De scholen krijgen jaarlijks informatie over de Onderwijsspiegel. Gaan jullie ook na in welke mate zij daar effectief iets mee doen als jullie bij hen op bezoek komen? Jullie komen elk jaar in enkele scholen, niet in allemaal, maar het is interessant dat alle scholen elk jaar grondig de Onderwijsspiegel bekijken en zichzelf aftoetsen aan de resultaten die daarin naar voren komen. Een aantal elementen zijn immers van belang voor alle scholen.

De voorzitter: Minister Crevits heeft het woord om een antwoord te geven op de vraag van mevrouw De Meulemeester en op de andere vragen die gesteld zijn. Daarna kan de inspecteur-generaal antwoorden op de vele vragen die aan hem gesteld zijn. De minister zal de vergadering verlaten, want ze wordt verwacht in De Strafschool.

Minister Hilde Crevits: Dat klopt, De Strafschool 2016 is het Stedelijk Lyceum Lamorinière in Antwerpen. Het is inderdaad de bedoeling dat ik daar tijdig geraak. Ik zal de tijd die mij hier rest, dus gebruiken om kort op uw vragen te antwoorden. Mijn kabinetsmedewerkster blijft hier wel om eventueel bijkomende vragen te beantwoorden, maar u zult ongetwijfeld gebruik willen maken van de unieke opportuniteit om in debat te treden met de grote baas van onze onderwijsinspectie zelf en zijn medewerkers. Zij functioneren onafhankelijk van mijzelf als minister en van mijn administratie. Niettemin proberen we om in de best mogelijke omstandigheden samen te werken in het belang van kwaliteitsvol Vlaams onderwijs.

Collega De Meulemeester, u had mij vorige week een vraag om uitleg gesteld over de tussentijdse stand van zaken van de onderwijsinspectie en het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit. Ik heb toen voorgesteld om uw vraag deze week te behandelen, en het is ook goed dat de inspecteur-generaal zelf wat uitleg geeft over de stand van zaken bij het ROK. Er zijn hier vragen gesteld over de betrokkenheid van leerlingen, van leerkrachten en van ouders bij het schoolbeleid. Het is precies om die betrokkenheid te verhogen dat we dat ROK willen maken. Als je naar een schoolcultuur wilt gaan waar de kwaliteit permanent wordt gemonitord en waar er ook veel aandacht is voor die factoren, dan zal de evaluatie positief zijn. Collega Daniëls, u vroeg of de beste pen ook het beste verslag krijgt. Ik laat de inspectie daarop antwoorden, maar ik weet uit gesprekken daarover dat dit niet de bedoeling kan zijn. De inspectie gaat ervan uit dat wat je als school niet hoeft bij te houden, omdat de inspectie het niet vraagt, niet van belang is. Scholen focussen het best op de kwaliteit van hun schoolcultuur.

Hoe wordt het ROK nu ontwikkeld? Het is een participatief proces, en de tweede fase is ondertussen al bijna uitgevoerd. Er is een onlinebevraging gebeurd waar zeshonderd respondenten aan deelgenomen hebben. Dat werd zeer breed opgevat: het gaat om leraren, directeurs, pedagogische begeleiders, lerarenopleiders, vertegenwoordigers van schoolbesturen. Zij hebben het eerste ontwerp geëvalueerd. Ik krijg soms ook wel feedback van scholen, en dat levert soms wel interessante opmerkingen op.

Dat is gebeurd aan de hand van een aantal vragen over wat belangrijk is, of het allemaal duidelijk is, of het realiseerbaar is, of het volledig is, of het voldoende ruimte laat voor eigen prioriteiten van scholen en leraren. Dat is heel belangrijk, dat we dat ook voldoende respecteren. Er waren toch heel wat positieve scores. Er zijn wel enkele werkpunten aangeduid op het vlak van duidelijkheid en op het vlak van de ruimte voor de eigen prioriteiten. Er zijn ook toevoegingen gesuggereerd. Een aantal gebruikersgroepen zijn aan de slag gegaan met de resultaten

van de bevraging. Dat is in twee periodes gebeurd. Er zijn opnieuw een vijftig tot zeventig mensen bij betrokken, alweer grote deelnemersgroepen, identiek aan de eerste groepsbevraging, en ook opnieuw leraren en directeurs, dus zij die er nadien mee aan de slag moeten gaan.

De tweede fase van de stakeholdersbenadering heeft geleid tot de tweede versie van het ROK. We zijn nu gekomen aan het formuleren van een aantal kwaliteitsverwachtingen voor een aantal domeinen. Daar zijn bijvoorbeeld zaken, waar sommigen onder u ook vragen over hebben gesteld, zoals "de school stimuleert de ontwikkeling van alle lerenden; de school voert een beleid rekening houdend met haar context- en inputkenmerken; de school onderzoekt en ontwikkelt systematisch haar onderwijskwaliteit". Dat zijn een aantal zaken die we verwachten. Als er een gezamenlijk kader is, kan iedereen daar op zijn eigen manier mee aan de slag gaan.

De stuurgroep ROK, waar ook de leidinggevendenden van de koepels, de begeleidingsdiensten, het departement en ons kabinet in zitten, benoemt een aantal kwaliteitsbeelden. Die leggen op een 'uitnodigende wijze' uit wat concreet met de kwaliteitsverwachtingen wordt bedoeld. Een voorbeeldje van een kwaliteitsverwachting is "de teamleden en de lerenden gaan positief om met diversiteit". Dat is het onderwerp van minstens één vraag. Ik citeer: "Diversiteit is een kenmerk van onze samenleving. De teamleden en de lerenden zien diversiteit als een normaal gegeven waar iedereen dagelijks in verschillende situaties mee te maken krijgt. Ze gaan positief om met verschillen. Het kan gaan om verschillen in taal, geslacht, seksuele oriëntatie, religie, cultuur, ras, socio-economische status, cognitieve en fysieke mogelijkheden, beleving, interesses, zienswijzen, behoeften. Ze benutten deze diversiteit in hun onderwijsleerproces. Zo ervaart elke lerende dat hij meetelt, erbij hoort, gezien, actief, betrokken en uitgedaagd wordt en dat beïnvloedt het zelfbeeld van de lerende positief." Ik vind dat vrij helder geformuleerd.

Over het tweede ROK-ontwerp zal de onderwijsinspectie de komende weken intensief met de leden van de stuurgroep in overleg gaan. Ik wil daar nog aan toevoegen dat de school die gewonnen heeft bij de 'strafste school', net heeft gewonnen omdat ze zo'n positief en evident diversiteitsbeleid voert. Dat was een van de doorslaggevende criteria op het einde. Ik vind dat wel heel mooi gedaan van hen die die verkiezing hebben georganiseerd. Er zaten trouwens ook enkele West-Vlaamse scholen in de eindronde.

Voor de stand van zaken verwijs ik graag naar Lieven Viaene.

Er was ook een vraag over de beleidsaccenten die ik graag vertaald zou zien, onder andere in het kader van schooluitval. Er is uiteraard een rol weggelegd voor onze inspectie als het gaat over de acties rond het voorkomen van schooluitval. Ik zie dat evenwel ook binnen de bredere context van de toekomstige leerlingenbegeleiding. U hebt er ook zelf aan gerefereerd. In het kader van de leerlingenbegeleiding die we willen hervormen, moeten we de taken en de rollen van iedereen scherp gaan stellen. Daarin heeft de onderwijsinspectie een rol.

We moeten echter ook keuzes maken in onze centra voor leerlingenbegeleiding. Een van die keuzes is of een CLB zowel het eerste aanspreekpunt kan zijn voor elke jongere, en tegelijk ook de coach voor de scholen kan zijn, ofwel dat dat tweede onderdeel eerder volledig moet worden toevertrouwd aan de pedagogische begeleidingsdiensten. We moeten dus wel een aantal lijnen durven te trekken om te vermijden dat er grijze zones blijven bestaan. Dat maakt het ook iets gemakkelijker voor onze onderwijsinspectie.

Het is dus van belang dat er in het ROK aandacht gaat naar het formuleren van kwaliteitsverwachtingen op het vlak van leerlingenbegeleiding. Dat is het geheel van preventieve acties, en als het nodig is curatieve acties, op het vlak van de

onderwijsloopbaanbegeleiding, het leren en studeren, het psychosociaal functioneren en de preventieve gezondheidszorg.

Alle politieke partijen die we vandaag aan het woord hebben gehoord, hebben de link gevraagd met de pedagogische begeleiding. Ik vind het fantastisch dat men dat vraagt, omdat het een van de discussiethema's is die we al een paar keer hebben gehad met de inspectie zelf. Voor mij zijn er twee zaken van belang. De inspectie maakt een schitterende Onderwijsspiegel. De heer Daniëls zei: "Je hebt het weten, maar dan moet je nog remediëren." Natuurlijk, als je je hoofd in het zand steekt, weet je niets. Je moet starten met een helder beeld te krijgen over de situatie. Dan moet je kijken hoe kan worden geredigeerd. Het is cruciaal dat scholen goed worden geïnformeerd over de stand van zaken. Ik heb de indruk dat dat wel goed gebeurt, want als we de remediëringstrajecten zien die scholen doorlopen om dan een opvolgingsdoorlichting te krijgen, zien we dat de scholen er goed mee aan de slag gaan en dat het ook wel beter wordt. Je kunt vandaag zeker niet besluiten dat, als de doorlichting er is, niemand er iets aan doet. We zien dat scholen dat een heel belangrijk moment vinden en er ook mee aan de slag gaan.

Collega De Ro heeft het over een 'tegenspiegel'. Ik wil niet opnieuw een hoop papier, maar het zou een evidentie moeten zijn dat je met elkaars bevindingen aan de slag gaat en dat, wat de onderwijsinspectie in een school vaststelt, heel actief wordt opgenomen door de pedagogische begeleiding, door de directies in de scholen, en dat men met de pijnpunten die worden vastgesteld, aan de slag gaat om het allemaal een beetje beter te maken. We hebben daar binnenkort een gesprek over met de pedagogische begeleidingsdiensten. Men doet daar wel grote inspanningen, maar het is van belang dat scholen het ook merken op het terrein. We moeten goed durven doorspreken als we taken verdelen tussen CLB's, de directie en het schoolteam zelf en de pedagogische begeleiding. We moeten dat klaar zeggen, zodat iedereen goed weet wat zijn of haar taken zijn. Het voordeel is dat dit rapport en zeker ook deze resultaten inzake welbevinden op een goed moment komen omdat de conceptnota's op elk van de drie terreinen klaarliggen en ook al vaak goedgekeurd zijn door de regering en waarover hier kan worden gedebatteerd.

Wat de enquête over het welbevinden van de leerling betreft, vind ik het schitterend dat de inspectie dat heeft gedaan. Ze moet dat eigenlijk niet doen. Ik kan me indenken dat niet iedereen het even evident vindt dat de inspectie dat doet, maar als je naar een referentiekader wil gaan voor een toekomstig kwaliteitsbeleid in scholen, dan is het eigenlijk vrij logisch dat de inspectie ook aangeeft dat ze dat belangrijk vindt, dat ze die bevraging doet.

De technische vragen zal Lieven Viaene zelf beantwoorden. De methode die is gebruikt, is wel een gevalideerde methode, want voor mij was het wel van belang dat er niet zomaar een vragenlijst werd opgesteld zonder te weten wat de basis of de methodiek is die erachter zit. Als het nodig is, kan daar nog uitleg bij worden gegeven. Het zorgt ervoor dat de resultaten betrouwbaar zijn.

Er zijn zeker een aantal signalen die we moeten opnemen, maar ook directies zelf kunnen een aantal signalen opnemen. Het is goed dat scholen weten wat het welbevinden is. Het verrast me dat niet alle scholen de resultaten opvragen om ermee aan de slag te gaan. We kunnen gerust nog een brief aan de scholen sturen, maar ik vind het heel vreemd. Als men al die inspanningen doet, lijkt het me de evidentie zelf dat men ook de resultaten opvraagt en ermee aan de slag wil gaan. Ik kan daar zelf ook nog een duwtje aan geven als dat nodig zou zijn.

Over OKAN ben ik in de plenaire vergadering van vorige week inderdaad wat voorzichtig geweest. Er zijn de 'gekleurde' middelen die worden toebedeeld.

Daarna volgt een globale telling en geeft men globale middelen aan de scholen. Mij lijkt het de evidentie zelf dat scholen de middelen inzetten om maximale leerwinsten bij leerlingen te boeken. Zolang je de taal niet beheerst, moet ervoor worden gezorgd dat de leerlingen daarin prioritair worden geremedieerd. Het zou interessant zijn om jullie nog wat meer duiding te laten geven over hoe je precies kunt zien dat scholen ook met die algemene middelen aan de slag gaan, hoe je dan precies die betere resultaten krijgt, waaruit je dat kan afleiden. Mijn eerste reactie was om die middelen sowieso allemaal te kleuren, maar dat is niet zo evident. Ik wil dat niet op dezelfde lijn zetten, maar we hebben eenzelfde vaststelling gedaan rond de middelen inzake sport.

Men kan alles beginnen te kleuren, maar dat is niet de bedoeling. OKAN is voor mij iets heel speciaals. Het zijn de middelen om anderstalige nieuwkomers te onthalen en ervoor te zorgen dat ze zo snel mogelijk kunnen meedraaien in ons onderwijssysteem. We moeten maximaal inzetten op het aanwenden van de middelen waarvoor ze effectief bedoeld zijn.

Ik was verrast door de resultaten in het buitengewoon onderwijs, die blijkbaar niet zo buitengewoon zijn. We merken zeer goed dat men in het buitengewoon onderwijs focust op het welbevinden van en de zorg voor de jongeren. Soms gaat er dan minder aandacht naar de doelen. Ik vind het van het allergrootste belang dat daar voldoende aandacht voor is, temeer daar we nu net de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs gaan inzetten in het gewoon onderwijs om hun expertise te delen.

Mevrouw Gennez, wat SYNTRA betreft, was er vorige week nog een overleg-platform. Met het ontwerp van decreet Duaal Leren, dat we nu maken, zetten we de zaken zuiver. We zijn erin geslaagd – het heeft wat moeite gekost – om langzaam maar zeker onze beroepskwalificaties om te zetten in onderwijskwalificaties. Er wordt wat ruimte gegeven aan elkaar. Als daar duidelijkheid over bestaat, samen met het akkoord tussen de onderwijsinspectie en de inspectie van de VDAB en SYNTRA, om samen terreincontroles te doen, ook bij de bedrijven, leiden die twee zaken ertoe dat men met hetzelfde kader start en dat de inspectie op dezelfde manier gebeurt.

Ik vind het cruciaal dat jongeren die voor een leer-werkstelsel kiezen, ook pedagogisch goed worden begeleid. Zij krijgen op het einde een kwalificatie, een diploma, en dat betekent twee luiken. Men leert op de werkvloer, maar het blijft leren. Ik weet dat SYNTRA schitterende cijfers heeft. De jongeren daar zijn tevreden, en er is een goede aansluiting met de arbeidsmarkt. Men moet natuurlijk ook maken dat de jongeren stevig in hun schoenen staan, dat ze niet alleen goed opgeleid zijn voor hun vak. Ze moeten nog soepel kunnen overschakelen naar andere beroepen of activiteiten.

Voor mij als onderwijsminister blijft die algemene vorming van belang. We zullen moeten aanvaarden dat men algemene vorming niet alleen in de schoolse schoolcontext krijgt, maar dat de werkvloer ook mee algemene vorming geeft. Dit wordt in Duitsland al enkele tientallen jaren met succes toegepast.

De voorzitter: Mevrouw De Meulemeester heeft het woord.

Ingeborg De Meulemeester (N-VA): Hoe wilt u die rol in het kader van de participatieve aanpak garanderen? Ik heb het over de rol in het kader van het geven van meer vertrouwen, meer autonomie en verantwoordelijkheid voor de scholen.

De voorzitter: De heer Viaene heeft het woord.

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie: Het zit in de genen van Inspectie 2.0 dat we naar een participatieve aanpak

streven. Het ROK wordt op een participatieve manier samengesteld, met de inbreng van leerlingen, leraren en pedagogische begeleiding. Dat toont aan dat we de inspectie op een andere manier willen profileren. We willen met iedereen in dialoog gaan met alle betrokkenen. Het komt nog aan bod. We willen een dialoog met de leerlingen, de leerkrachten in onze nieuwe manier van doorlichten. We gaan de stem van alle schoolactoren meer valoriseren.

De minister heeft er al iets over gezegd, wat is de stand van zaken van Inspectie 2.0? We staan nog aan de prille start. We hebben onszelf opgelegd dat we geen Inspectie 2.0 zullen uitrollen vooraleer het ROK er is en daar zijn we volop mee bezig. Het is de bedoeling om dat nog dit schooljaar af te ronden. Dan hebben we nog één schooljaar om het toezichtskader onderwijskwaliteit op het ROK te enten. Meer kan ik u daar niet over zeggen, behalve dat we de intentie hebben om de interne kwaliteitszorg meer plaats te geven, om de participatieve aanpak te maximaliseren, en om de planlast absoluut tot een minimum te beperken. Dat zijn onze richtlijnen.

Mijnheer De Ro, mevrouw Ver Eecke kan uw vragen over ICT in het basisonderwijs veel beter beantwoorden dan ik.

Mevrouw Els Ver Eecke, inspecteur Vlaamse onderwijsinspectie: Ik zal ICT, muzische vorming en wereldoriëntatie samen behandelen. ICT is een leergebiedoverschrijdend thema. De andere twee zijn twee zeer omvattende leergebieden. Voor de meer klassieke leergebieden zoals wiskunde en Nederlands vinden leerkrachten vaak veel houvast bij een handleiding of een onderwijsleerpakket. Voor muzische vorming, wereldoriëntatie en ICT doen ze dat vaker niet. Ze hebben daar minder houvast, dat betekent wat meer werk voor henzelf, ze moeten meer zelf verzinnen en ze werken onderling meer samen. Vaak komen domeinen, bijvoorbeeld binnen muzische vorming, helemaal niet aan bod. Dat heeft soms te maken met competenties of affiniteit van leraren, en dat ze hun leerplannen of de eindtermen zelf weinig of niet kennen. Dat geldt ook voor de eindtermen voor media die onder muzische vorming vallen die een link hebben met ICT. Vaak zijn leerkrachten niet eens op de hoogte van het bestaan daarvan.

Leerplannen muzische vorming en wereldoriëntatie zijn vaak complex en heel omvattend. De leraren hebben bijvoorbeeld ook moeite om eindtermen techniek en leerplandoelen rond muzische vorming te begrijpen. Die zijn in sommige koepels heel erg moeilijk, er zitten nog zaken van notenleer bij met een moeilijke terminologie. Ze maken te weinig gebruik van de pedagogische begeleiding om wegwijs te geraken in het begrijpen van de eindtermen en de leerplandoelen.

Ik kan ook een link leggen naar de peilingen wereldoriëntatie die gebeurd zijn. Daar zien we ook dat heel wat leerlingen de eindtermen niet behalen. In onze beoordeling gaan we na of ze de eindtermen halen of we gaan na of er voldoende waarborg is dat voldoende leerlingen de eindtermen behalen. Dezelfde zaken komen terug. Een aantal eindtermen die heel weinig aan bod komen, scoren ook vaak minder goed op die peilingen. Via de peiling weten we dat leerkrachten niet graag wereldoriëntatie geven. Dat hangt samen met het vele werk dat eraan vasthangt als men geen methode heeft om op terug te vallen.

Er zijn verschillen tussen de scholen in de mate waarin leerkrachten graag met een methode werken. Sommige leraren zijn echt vragende partij, andere willen graag hun creativiteit benutten en er zelf meer invulling aan geven. Dat vraagt dan ook van hun collega's meer werk inzake onderlinge afstemming, zoeken naar evenwicht in het aanbod en zorgen dat alles aan bod kan komen.

ICT staat niet vaak in de focus, waardoor er gemakkelijker extremen voorkomen in de percentages, die al dan niet voldoen. Er zijn scholen die weinig rond ICT werken. Ik herinner mij een recente peiling waarbij ongeveer 20 procent van de

leerlingen aangaf dat ze op school nog nooit met een computer hadden gewerkt. Dat hangt soms samen met de competenties van leerkrachten of met de taakverdeling. In elke school is er wel een ICT-coördinator, maar de taak die hij krijgt, is heel wisselend. In sommige scholen is die taak puur technisch. In andere scholen heeft die coördinator ook een pedagogische taak, al heeft hij daar niet altijd een opleiding voor gekregen. Dat hangt vaak af van school tot school. Decretaal is wel vereist dat de scholen een planning moeten maken omdat het een leergebiedoverschrijdend thema is. Scholen zijn vaak niet op de hoogte dat ze een planning moeten hebben over de wijze waarop ze rond ICT zullen werken, waardoor ze ook geen onderlinge afspraken maken over wie rond welke eindtermen moet werken.

Dat geldt ook enigszins voor leren leren. Daarover is hier een vraag gesteld, maar die ging wel over het buitengewoon onderwijs, waarop ik minder zicht heb. Ik denk dat het wel vergelijkbaar is met het gewoon basisonderwijs. Daar zien we dat leerkrachten vaak in de val trappen door leren leren puur te associëren met leren studeren. Ze vergeten vaak het probleemoplossende luik, het luik omtrent informatie verwerven en verwerken. Dat associëren ze vaak met de oudere leerlingen, terwijl ze er zeker ook bij de jongste leerlingen mee kunnen werken.

De lerarenopleidingen voor wereldoriëntatie hebben in de peilingsonderzoeken ook zwakke resultaten behaald. We hebben toen samengezeten met de lerarenopleiders om te zoeken naar de oorzaken voor die zwakke resultaten. Ik herinner mij dat er heel grote verschillen waren in de manier waarop wereldoriëntatie wordt aangebracht en hoeveel tijd eraan wordt besteed. In sommige lerarenopleidingen wordt er amper tijd aan besteed en in andere lerarenopleidingen wordt er heel veel tijd aan besteed. Ook de manier waarop dat vak wordt aangebracht, heel vakspecifiek of geïntegreerd, is heel verschillend.

Zowel voor muzische vorming als voor wereldoriëntatie hebben leerkrachten heel vaak moeite om dat vak op een goede manier te evalueren. Dat aspect komt vaak terug. Ook de leerbegeleiding is vaak toegespitst op wiskunde en Nederlands, maar veel minder op het aanspreken van de muzische talenten van kinderen, of het werken rond muzische talenten van kinderen binnen de zorg. Ook voor wereldoriëntatie beperken de leerkrachten zich vaak uitsluitend tot het verbeteren van toetsen.

Er was ook een vraag over het inschrijvingsbeleid. Op dat vlak gaan we na wat aan de ouders moet worden bekendgemaakt. Dat zijn vaak heel formele en praktische zaken. We gaan ook na of in het schoolreglement en in de info-brochure niets te vinden is dat tegenstrijdig is met het inschrijvingsbeleid. Soms merken we op dat scholen, zelfs in hun schoolreglement, voorrang verlenen aan bepaalde groepen of de directeur het recht geven om al dan niet te beslissen om een overtal te aanvaarden. Als we dat vaststellen, wijzen we daar wel op.

Wat de attesten en getuigschriften betreft, is de regelgeving wat versoepeld, ook in het kader van de planlast. De tekorten die we nu vaststellen in de Onderwijs-spiegel, hebben nog betrekking op het voorgaande jaar. Toen moesten we onder andere nagaan of de scholen een dossier aanleggen per leerling, of er op een deftige wijze onderhandeld wordt over het al dan niet toekennen van getuigschriften of attesten, of in het dossier de nodige informatie verzameld wordt, ook over de beoordeling van de twee laatste leerjaren door de klastitularis. Dat zijn allemaal vormelijke zaken die in het dossier moesten staan, waarvoor de scholen heel wat materiaal bijeen moesten brengen, wat ze vaak niet deden.

Soms kon ook onvoldoende worden gemotiveerd waarom een bepaalde leerling al dan niet een getuigschrift krijgt, wat de scholen in een lastig parket brengt als de ouders dit soort zaken aanvechten.

We besteden ook aandacht aan het talenbeleid in elke school. We gaan na in welke mate de scholen, ook bijvoorbeeld in hun communicatie met de ouders, aandacht hebben voor het talenbeleid, of ze aandacht hebben voor het taalgebruik in toetsen en de communicatie met de leerlingen. Ook wordt nagegaan of de leerlingen kansen krijgen om te communiceren tijdens de lessen. Interculturele gerichtheid is bijvoorbeeld, als Nederlands in de focus staat, een aspect van de eindtermen waaraan we aandacht schenken. Dat behelst verschillende zaken, maar onder andere ook de thuistaal en het positief aanwenden van diversiteit in de klas, en kinderen de kans geven op dat vlak uit te blinken wanneer ze tot een bepaalde groep behoren.

Genderspecificiteit wordt minder gericht bekeken. Wanneer we op iets stuiten tijdens een observatie, wordt dat zeker gemeld, zo ook wanneer in het basis-onderwijs iets opvalt op het vlak van werken rond verschillende gezinsvormen, een eindterm binnen het domein mens en maatschappij. We melden dus wel zaken die opvallen, maar het is niet specifiek onze focus.

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie:
Bedankt voor dit zeer uitvoerig antwoord op verschillende aspecten. Dat maakt het mij gemakkelijk, want dan kan ik een aantal zaken overslaan.

Ik zal toch proberen de chronologie te behouden, en ik begin dus met de vraag van de heer De Ro rond bewoonbare, veilige en hygiënische gebouwen. We stellen daar inderdaad een vrij duidelijke vraag omdat het voor scholen en soms ook voor de inspectie niet gemakkelijk is om de grens te trekken met betrekking tot wat van scholen wordt verwacht. De erkenningsvoorwaarde zoals ze voor de scholen is ingeschreven, is vrij generiek. Eigenlijk verwachten we dat scholen gehuisvest zijn in bewoonbare, veilige en hygiënische gebouwen, punt.

Als inspectie maken wij gebruik van andere bestaande regelgeving. Er is heel wat regelgeving voor de werkgever in kwestie, zoals de milieuwetgeving, en andere wetgeving. Wij treden niet in de plaats van de andere inspectiediensten, zoals de arbeidsinspectie of de milieu-inspectie. Dat proberen we niet te doen. Wij proberen wel een vertaling te maken van de regelgeving waaraan de scholen moeten voldoen en die eigenlijk belangrijk is voor het pedagogisch goed functioneren en voor het veilig functioneren van de school.

We merken wel – en dat willen we in het verlengde van het ROK ook opnemen met de verschillende koepels – dat er een spanning blijft bestaan, tussen enerzijds wat de verschillende regelgeving vraagt van scholen maar die vaak niet naar scholen is vertaald, die ook niet voor scholen geschreven is maar zeer generiek voor het arbeidsveld is bedoeld maar die scholen niet zo gedetailleerd kunnen volgen, en anderzijds, de vraag van preventieadviseurs, die soms wat tussen hamer en aambeeld zitten, die heel veel verantwoordelijkheid dragen in de school, maar soms niet gehoord worden door een schoolbestuur. Daarom stellen wij de vraag. We zullen nu een voorzet proberen te doen binnen het ROK om ook rekening te houden met bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. Het zou echter mooi zijn mocht in de toekomst het regelgevend kader een aantal lijnen trekken, een aantal grenzen vastleggen rond de erkenningsvoorwaarde voor een school en bepalen wat andere regelgeving is. Dat komt ook aan bod in het kader van planlast.

Wat het dko betreft, kan ik niet onmiddellijk antwoorden op uw vraag. Ik heb wel een goede tip gehoord, een opdracht die we zouden kunnen meegeven rond het gemeenschappelijk gebruik van lokalen op verschillende onderwijsniveaus. Dat is in het bijzonder zo voor het volwassenenonderwijs en allicht nog meer voor het dko. Leerlingen formeel een stem geven in doorlichtingen, is absoluut onze bedoeling. Dat willen we ook doen, ook in de toekomst. Momenteel krijgen leerlingen een stem als ze het vragen, maar ze worden niet systematisch onder-vraagd. In de toekomst hopen wij dat wel te doen met Inspectie 2.0.

Binnen KlasCement een plek voorzien om de expertise met betrekking tot OKAN-opdrachten van leerlingen te delen, is ook een zeer goede tip. Wij hebben niet onderzocht of KlasCement al een plaats heeft, maar het is zeker iets om aan te denken.

Op vele plaatsen kwam de vraag terug hoe onze relatie is met de pedagogische begeleiding en of wij hen kunnen appelleren. Wij kunnen onze Onderwijsspiegel vaak in de verschillende kamers van de Vlor voorstellen. Wij ontmoeten daar ook de pedagogische begeleiding. Wij kunnen daar onze zorgen delen en een structureel overleg hebben met de collega's van de pedagogische begeleiding. Dat is in het decreet bepaald. Dat gebeurt over een aantal punten die in de Onderwijsspiegel staan. Anderzijds willen wij niet de manier of het hoe sturen. Dat is niet onze opdracht. Wij stellen pijnpunten vast, maar zijn beducht om te zeggen hoe een aantal dingen in het onderwijs beter kunnen gebeuren. Wij proberen ons tot onze opdracht te beperken. Wij stellen de pijnpunten vast. Hoe je een aantal zaken kunt aanpakken, is soms eigen aan een pedagogisch project. Daar zijn we beducht om niet het terrein te betreden waar we beter niet op komen.

Mijnheer De Meyer, hoe je het project algemene vakken kunt aanpakken, is inderdaad een moeilijk punt. En het is geen nieuw punt. Het kwam al vanuit de peilingsproeven naar voren. De algemene vorming is in het bso vaak een pijnpunt. Wij herhalen dat. Het is niet eenvoudig om daar de sleutel te geven hoe je dat op een-twee-drie kunt oplossen. We zitten hier precies op dat snijpunt van pedagogische begeleiding en inspectie.

Mevrouw Krekels, u vroeg of we de CLB's schoolspecifiek kunnen maken, en u vroeg naar de resultaten van de audit. Dat is een heel uitdagende vraag. We moeten eerlijk zeggen dat de verkennende bezoeken in de CLB's bijna achter de rug zijn. Wij hebben in de loop van dit schooljaar 72 bezoeken afgelegd. We hebben niet ten volle rekening kunnen houden met de resultaten van de audit. Dat was ook niet de intentie. Wij wilden met de verkennende bezoeken al een eerste stap zetten in Inspectie 2.0. Wij weten dat de CLB's met het M-decreet voor gigantische uitdagingen staan om de nieuwe opdrachten die zij – als exclusieve poort – krijgen, op een goede manier te doen. Wij willen daar in de toekomst op een goede manier op de kwaliteit toezien. Maar wij willen dit niet doen door zelf iets te ontwikkelen en dat aan de CLB's op te leggen. Wij wilden samen met hen het kader ontwerpen. Dat is de reden waarom wij die verkennende bezoeken hebben gedaan. Los daarvan hebben wij een aantal dingen vastgesteld. Wij zijn dat nu in een rapport aan het gieten, dat hopelijk eind dit schooljaar aan de minister zal worden bezorgd en dat later in een participatief traject met de sector zal worden gedeeld. Wij plannen om in september-oktober opnieuw met alle CLB's in dialoog te treden en om de resultaten van de verkennende gesprekken met hen te delen.

Is er extra materiaal nodig en is er voldoende multidisciplinaire afstemming voor dat cyclische handelingsplanmatige werken in het buitengewoon onderwijs? Het is moeilijk om daar gedetailleerd op in te gaan. Uit wat de inspecteurs mij vertellen, leer ik dat het vaak niet ontbreekt aan de informatie, maar dat het vaak moeilijk is om het geheel kwaliteitsvol in een continu proces op te nemen. Je kunt in de Onderwijsspiegel lezen dat wij ervoor zorgen dat de opvoedingsondersteuning voor kinderen in het buitengewoon onderwijs kwaliteitsvol gebeurt. Wij onderschrijven dat, en dat is goed. Maar het hapert wat – en dat heeft een link met de vraag van de heer De Meyer over algemene vorming – aan het feit dat de opleidingsdoelen, dus de inhoud die je moet bereiken, onvoldoende in een handelingsplanmatige cyclus opgenomen worden. Men gaat onvoldoende uit van de beginsituatie van het kind, hoever het al staat, welke dingen het al kent, en welke stappen we individueel moeten zetten om het maximum aan inhoud bij het kind te brengen. Wij vragen aandacht voor dat punt. Daar zijn nog stappen te zetten. Ik begrijp dat de scholen bij een veelheid aan uitdagingen niet prioritair

kiezen voor de opvoedingsnoden. Dat is logisch en begrijpelijk. Maar wij kaarten aan dat de opvoedingsnoden daardoor wat in de verdrukking komen.

Ik vond de vragen over het evaluatiebeleid, de planlast, de transparante criteria en de grotere differentiatie allemaal zeer uitdagend en zeer reëel. Collega's van u hebben daar al vragen over gesteld. Wij hopen absoluut dat wij stappen kunnen zetten die de verkeerde perceptie in het veld met betrekking tot wat wij verwachten kunnen rechtzetten. Wij hebben de afgelopen jaren inspanningen gedaan om de scholen in te lichten over wat wij precies verwachten en wat niet.

Mijnheer Daniëls, u vroeg zeer uitdagend of er een 'rechtevenredigheid' is tussen de papierberg en de kwaliteit van de school. Ik word er zeer ongemakkelijk van dat die vraag zelfs wordt gesteld. Maar ik begrijp hem wel. Het is absoluut niet zo dat er enig verband zou kunnen zijn. Wij weten niet hoe we moeten uitroepen dat er geen verband is. Het is niet zo dat hoe beter je gedocumenteerd bent en hoe meer papier je ons geeft, dat wij dan rustig zijn en zeggen dat het een 'advies 1' wordt. Ik hoop het alleszins dat dat niet de perceptie is en dat die perceptie ook niet blijft.

Wij voeren een triangulatie uit. Het document is maar één derde van de informatie. Wij komen ook in de klassen, wij spreken met mensen en wij observeren. Dat is een moeilijkheid waarmee wij worstelen. Wij willen in de toekomst veel meer in de scholen komen. In ons decreet staat dat wij één keer om de 10 jaar in een school komen. De realiteit is dat wij nu een cyclus hebben van 8,5 jaar. Dit is, wat ons betreft, niet goed. Wij willen frequenter in de scholen komen. Wij willen een partner worden van scholen. Wij hebben nu zo'n cyclus omdat wij lang in de school zijn en intens met de mensen willen praten. Mocht het een papierberg zijn die wij analyseren, dan hoeven wij daar niet zo lang te zijn. Wij willen met de mensen in contact komen, wij willen in de klassen komen, wij willen de mensen beluisteren. Daar hebben wij tijd voor nodig. Daar gaan we in de toekomst zeer ingenieus mee moeten omgaan, om toch frequent in de scholen te komen, toch voldoende te luisteren naar de mensen, en toch voldoende onderzoeken te doen.

U zegt dat de inspectie niet mee is met de visie en dat het een vooral een papieren verantwoording is. Ook dat is bijzonder ongelukkig. Het is een particuliere situatie. Je kunt er dus niet veel over zeggen. Wij proberen absoluut elke visie van elke school te respecteren, hoe inventief en afwijkend die ook is. Wat voor ons belangrijk is, is dat er eindresultaten worden geboekt. Ik denk dat we op dat punt de school misschien wat in verlegenheid hebben gebracht, omdat wij vonden dat de resultaten, zoals ze duidelijk door de eindtermen zijn voorgeschreven en werden vertaald in leerplannen, er dan niet waren.

De besteding van de uren van OKAN is een moeilijk punt. Ik heb het daarnet wat proberen te nuanceren. Ik begrijp en onderschrijf dat scholen een beleid moeten voeren en dat scholen als enige het best beseffen hoe ze dat beleid moeten voeren en dat ze hun context het best kennen. Zij weten waar ze die uren nodig hebben. Ik ben zelf jarenlang directeur geweest. Ik vond het ook belangrijk dat de overheid mij daarin erkende.

Als inspectie, en zeker vanuit persoonlijke ervaringen, pleiten we er niet voor dat men alles zou kleuren en de vrijheid van de scholen om beleid te voeren, zou beperken. Dat is absoluut niet onze boodschap. We hebben het signaal willen geven dat een school niet zomaar kan schuiven met uren, zoals ze het soms zou willen. In sommige gevallen is dat gemakkelijk. Bij OKAN is dat gemakkelijk, omdat daar geen normen zijn, geen beperkingen, geen leerplannen die dat de school onmogelijk maken. Men kan die groepen gemakkelijk samen zetten, en men kan ze ook gemakkelijk splitsen, veel gemakkelijker dan in een regulier

studietraject. Wij geven vooral aan scholen het signaal dat ze dat absoluut tot een minimum moeten beperken, dat ze moeten proberen de OKAN-uren maximaal voor OKAN in te zetten. Ik kan me echter voorstellen dat, als iets gemakkelijk gaat, het soms wat verleidelijk is om dat te doen.

Men vroeg een tip voor het inzetten van de vervolgcaches. We hebben een tip gegeven. Op het moment dat we dat onderzochten, was één taalcoach gebonden aan één scholengemeenschap. Er zijn scholengemeenschappen van tienduizend leerlingen en scholengemeenschappen van duizend leerlingen. De regel van één per scholengemeenschap is niet logisch. Dat hebben we willen zeggen. Het zou veel logischer zijn het aantal OKAN-leerlingen te linken aan een volume van vervolgcaches.

Dan zijn er de vakoverschrijdende eindtermen, en het opvoeden tot burgerzin. Het is juist dat vakoverschrijdende eindtermen vaak complex zijn voor de scholen. Het is heel complex om uit te voeren. Het is vooral moeilijk omdat het een verantwoordelijkheid is van alle leraren. Ik begrijp dat bepaalde vakoverschrijdende eindtermen beter aansluiten bij bepaalde leeftijden, en dat je gemakkelijker toegang vindt bij bepaalde groepen. Wij gaan niet na wat het resultaat is dat wordt bereikt bij de leerlingen, maar proberen na te gaan of de school inspanningen doet om die vakoverschrijdende eindtermen voldoende onder de aandacht te brengen. Onze vaststelling is dat dat inderdaad ook voor burgerzin in de meeste gevallen voldoende gebeurt. De vraag is natuurlijk of de impact bij alle leerlingen voldoende groot is. Dat is een vraag die ik niet kan beantwoorden.

Mevrouw Brusseel, de vraag over diversiteit heeft de minister eigenlijk beantwoord – misschien zonder het te weten – door in haar antwoord alvast het kwaliteitsbeeld voor te lezen dat in ons ROK wordt opgenomen. Het is zeker onze intentie om voor die zaken in de toekomst meer dan vandaag aandacht te hebben in de dialoog die we met de scholen hebben. Men moet voldoende aandacht hebben voor diversiteit, en de diverse genderstereotypen die er leven, een plaats geven in een school-beleid. U hebt ons ook gevraagd of we iets doen met het talenbeleid. U hebt het inderdaad goed opgemerkt, en het stond vorig jaar ook in onze Onderwijsspiegel: er zijn Brusselse scholen die daar zeer goed mee omspringen, maar er zijn er ook die het tot nu toe niet een prioriteit vinden. Ik kan uw zorg delen: eigenlijk zou er overal aandacht voor moeten zijn. Ook het taalbeleid zal in het ROK echter een belangrijke plaats krijgen. Dat is althans onze bedoeling. Volgend schooljaar willen we, ook op vraag van de minister, een kwaliteitscontrole doen op de CLIL-projecten (Content and Language Integrated Learning) zoals die in Vlaanderen worden uitgerold. Dan gaat het ook om taal en talenbeleid.

Mevrouw Gennez, uw vraag of er good practices zijn met betrekking tot de CLB's en PAV is een moeilijke vraag. De inspectie heeft eigenlijk een zeer moeilijke rol als het over good practices gaat. Uit het doctoraat van Maarten Penninckx, dat over onze werking, over het effect van de inspectie in Vlaanderen ging, kwam ook heel duidelijk die vraag naar voren. Dat is een vraag die u hebt gesteld, maar die ook in scholen leeft: zeg ons niet alleen wat er verkeerd is, zeg ons hoe we het moeten doen, geef ons de good practices. Het is een punt waarmee we momenteel inderdaad zeer schroomvol omgaan. We hopen meer antwoorden te kunnen geven op die vragen als we in de toekomst over een ROK met de scholen en de leraren meer dan vandaag in dialoog kunnen gaan, als we frequenter in de scholen zijn. Vandaag hebben we echter geprobeerd in onze Onderwijsspiegel een aantal inspirerende voorbeelden over welbevinden te geven. Op dezelfde manier proberen we in de Onderwijsspiegel te rapporteren wat precies de pijnpunten zijn met betrekking tot PAV of de CLB's, maar good practices geven met naam en toenaam, dat doen we inderdaad niet.

Ik begrijp dat u vorige week al een duidelijke vraag hebt gesteld over SYNTRA. Hoe zit het met de pedagogische expertise van de SYNTRA-koepel en wat is het

gevaar of het risico, gezien de grote rol die SYNTRA's krijgen met betrekking tot duaal leren? Ik zal proberen daar breed op te antwoorden. Ik zal dan ook onmiddellijk antwoorden op de vraag van mevrouw Van Eetvelde, die stelt dat het toch goed gaat in de SYNTRA's, dat 87 procent onmiddellijk werk heeft. Ze vraagt zich af hoe de inspectie dan kan zeggen dat het daar zo negatief is. Ik begrijp die vraag ook volkomen, maar misschien moeten we teruggaan naar wat de inspectie over SYNTRA heeft gezegd. Ik hoop dat men die SYNTRA-doorlichtingsrapporten kan vinden. Sommigen hebben mij al gevraagd waar ze die kunnen vinden. Het is wat jammer dat men die niet vindt, maar men moet eigenlijk de instellingsnummers vinden. Dat heeft te maken met de manier waarop het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi) de instellingen op het internet plaatst. De doorlichtingsverslagen worden daaraan gekoppeld. Die doorlichtingsverslagen van SYNTRA kan men echter uitgebreid lezen, en ze zijn ook uitgebreid: vijftig bladzijden per rapport, denk ik.

Daarin geven we eigenlijk haarfijn aan wat de moeilijkheden zijn waarmee de SYNTRA's worstelen. De SYNTRA's hebben een totaal andere cultuur en een totaal andere voorgeschiedenis. De manier waarop ze hun project vormgeven, is niet geënt op de onderwijscultuur zoals die in het leerplichtonderwijs aan bod komt. We zijn heel duidelijk gericht op een aantal algemene doelen die we willen realiseren, ook een aantal doelen qua vakexpertise die duidelijk omschreven zijn en die moeten worden gerealiseerd. We merken dat dat niet zo is bij de SYNTRA's die we tot op vandaag hebben doorgelicht: men heeft er geen adequaat systeem om die diverse doelen aan te bieden en die ook te evalueren. Er is nog een pijnpunt. Tot op vandaag is het in de leertijd zo dat de communicatie tussen wat er op de werkvloer gebeurt, waar men probeert een aantal competenties aan te brengen, en wat er in de SYNTRA-onderwijscomponent gebeurt, stroef verloopt. Soms is die communicatie afwezig. Dat is echt een bijzonder groot pijnpunt en dat is wat we aankaarten. Daarom moeten er stappen worden gezet.

In verband daarmee was er de vraag van mevrouw Van Eetvelde hoe het dan zit met dat verbeterplan. Als een rapport wordt opgeleverd en definitief is, dan heeft de instelling zestig dagen de tijd om een verbeterplan op te stellen waarin een antwoord moet worden gegeven op alle knelpunten die de inspectie heeft vastgesteld. De instelling zelf, in dit geval de SYNTRA's, beslist hoeveel tijd men daarvoor nodig heeft. Er is decretaal bepaald dat men minimaal een jaar en maximaal drie jaar de tijd moet nemen. Bijna altijd neemt men drie jaar. De SYNTRA's die al een verbeterplan hebben ingediend, hebben dat ook gedaan.

U vertelde over een geval waarin, hoewel er nog een onderzoek loopt, het resultaat er toch al zou zijn. Dat is bijzonder ongelukkig. Ik denk dat u daarin gelijk hebt. Ik heb dat ook gelezen in de pers na onze persconferentie. Eigenlijk is dat niet zo. Ik denk dat dat een misverstand is.

We hebben al vier centra bezocht. Het bezoek aan het eerste centrum, in Limburg, was een try-out om SYNTRA te leren kennen. Daarvan is er geen rapport opgesteld. Op basis van wat we daar hebben geleerd, hebben we een ronde van Vlaanderen gemaakt naar alle SYNTRA-centra om te leren wat de pijnpunten zijn en waaraan iets zou moeten worden gedaan. Ondertussen zijn er drie officiële definitief afgesloten onderzoeken, met drie rapporten die op internet te vinden zijn. Er is nu inderdaad een onderzoek lopend in Antwerpen-Brabant. Het wordt de komende dagen afgerond. Het verifiëringsgesprek is gepland voor 3 mei. Er is nog geen uitspraak gedaan over het resultaat daarvan. Ik kan daarover dus nog niets zeggen. Het is nog niet publiek. Ik ga ervan uit dat het binnenkort publiek wordt gemaakt. We zullen zien of er dan een verandering komt in de lijn die tot nu toe was getrokken.

Mevrouw Gennez, we zeggen inderdaad dat de evaluatie vaak niet doeltreffend is. Wat zijn dan de goede tools en hoe doeltreffend zijn ze? Als wij een procesindicator,

zoals evaluatiepraktijk er een is, bekijken, proberen we het kwaliteitsvol uitrollen van dat proces altijd met dezelfde kwaliteitswijze te bekijken. De kwaliteitswijze bevat de doelgerichtheid, ontwikkeling en ondersteuning. Doeltreffendheid is een van de vier punten in het cyclisch gebeuren van het kwaliteitsvol uitrollen van een proces. Doeltreffendheid van een evaluatie betekent dat je inderdaad met die evaluatie toetst wat je moet toetsen, dat die evaluatie betrouwbaar en ook valide is. Dat is het pijnpunt waarop wij vaak stoten, namelijk dat de evaluatie die scholen gebruiken, niet meet wat ze zou moeten meten. Het test de beheersingsniveaus niet die eigenlijk in het leerplan zijn vervat; het meet de leerplandoelen niet die moeten worden bereikt. Die evaluatie meet dus belangrijke dingen en allicht wat de leraar wil weten, maar niet wat ze zou moeten meten in een kwaliteitsvol onderwijs. Dat is wat we bedoelen.

Als die evaluatie niet doeltreffend is, dus inderdaad niet meet wat ze zou moeten meten, dan kan ze ook niet dienen om de juiste oriëntering te doen. Als die evaluatie niet betrouwbaar en valide is, dan kan ze ook niet dienen om een leerling een C-attest of een B-attest te geven. Dat is inderdaad een pijnpunt, daarin heb je gelijk. Dat is waarom we al een aantal jaren op diezelfde nagel blijven kloppen.

U stelde ook een vraag over de inspanningsverbintenis en de vakoverschrijdende eindtermen. Afgelopen maanden is er wat aandacht geweest voor de economische geletterdheid van jongeren, die ook in de vakoverschrijdende eindtermen zit. Met het instrument dat we hebben, kunnen we daarop geen antwoord geven. We kunnen alleen zeggen welke inspanning scholen daaromtrent doen en of het inderdaad voor alle leerlingen een aanbod is. Maar wat er blijft hangen en hoe het zit met de economische geletterdheid van de leerlingen, daarover kunnen wij geen uitspraak doen.

Caroline Gennez (sp.a): Vindt u dat niet problematisch? Levert men dan geen papieren inspanning, zonder dat men effectief de reële effecten, de leerwinst bij de leerlingen kan meten?

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie: Het hoeft niet noodzakelijk problematisch te zijn. Net de eigenheid van de vakoverschrijdende eindtermen maakt dat het een verantwoordelijkheid is van iedereen en dat het niet in één bepaald vak is vastgelegd. Ik denk verder niet dat de link tussen kwaliteitsvol beleid, kwaliteitsvolle uitvoering en resultaten problematisch zou zijn. Ik denk dat die link er meestal wel is. Het is niet verifieerbaar of je inderdaad voldoende return kunt krijgen voor alle inspanningen die je doet.

Caroline Gennez (sp.a): U hebt misschien al aangevoeld dat ik een eerder koele minnares ben van de vakoverschrijdende eindtermen.

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie: Dat heb ik inderdaad aangevoeld. Ik heb dan ook geprobeerd diplomatisch te antwoorden.

Mevrouw Els Ver Eecke, inspecteur Vlaamse onderwijsinspectie: U vraagt naar de koppeling tussen het welbevinden en bijvoorbeeld informatie over de thuistaal of de SES-kenmerken. Op individueel niveau hebben wij die niet kunnen maken omdat we niet beschikken over die informatie op leerlingenniveau. Wat we wel hebben gedaan, is proberen om te kijken of er een samenhang is met de onderwijskansenindex van de leerlingenpopulatie van de betrokken scholen. We zijn nagegaan of het samenhang met bepaalde indicatoren die sterker of minder sterk doorwogen op scholen. We stellen soms verrassende zaken vast, die niet altijd stroken met wat er in ander onderzoek naar boven is gekomen. Zo leidt een hoger aantal anderstalige leerlingen op school tot een hogere tevredenheid of een hoger academisch zelfconcept. Uit ander onderzoek blijkt dan echter dat

allochtone leerlingen of leerlingen met een andere thuistaal het vaak toch wel moeilijker hebben op school en zich er minder goed voelen. We hebben te weinig informatie over die zaken om te kunnen spitten naar de onderliggende oorzaak. We kunnen alleen maar gissen, en dus denk ik dat u dat even goed kunt als wij.

De koppeling tussen enerzijds de vraag of leerlingen in het aso zich goed voelen of niet, en anderzijds de leerprestaties, hebben wij ook niet gemeten. We hebben geen leerprestaties naast de antwoorden van de leerlingen kunnen leggen, om de eenvoudige reden dat ze anoniem hebben deelgenomen. Uit longitudinaal onderzoek uit het verleden is wel gebleken dat er een samenhang is tussen je goed voelen op school en je prestaties op school. En uit schooleffectiviteitonderzoek van professor Defraigne is gebleken dat factoren die bijdragen tot het welbevinden of tot betere prestaties, vaak dezelfde factoren zijn. Schoolfactoren of leerkrachtkenmerken die zorgen voor betere prestaties, leiden vaak ook tot beter welbevinden, en omgekeerd. Maar we hebben dat zelf dus niet onderzocht.

Mijnheer Daniëls, u vroeg ook naar informatie over leerlingen in het buitengewoon onderwijs die de overstap maken. Dat hebben wij niet onderzocht.

Koen Daniëls (N-VA): Dat was een suggestie voor de volgende Onderwijs-spiegel.

Mevrouw Els Ver Eecke, inspecteur Vlaamse onderwijsinspectie: U had ook nog een vraag over het afnamemoment. We hebben gekeken of er een verschil is in welbevinden in de verschillende dimensies naargelang het afnamemoment: begin schooljaar, midden schooljaar, of einde schooljaar. Er was inderdaad een verschil, leerlingen voelen zich minder goed op het einde van het schooljaar. Het is minder zinvol om het instrument af te nemen helemaal in het begin van het schooljaar, omdat leerlingen niet weten waaraan ze zich moeten verwachten.

Dat er een invloed kan zijn van de lessen die ze net gehad hebben, zal allicht wel kloppen, maar de gegevens zijn op zoveel leerlingen berekend, dat dat wel zal worden uitgezuiverd. Er zullen net zo goed leerlingen tussen zitten die net een fijne les of een saaie les achter de rug hebben. Het aantal observaties is genoeg om daar degelijke uitspraken over te kunnen doen.

Een derde van de leerlingen vindt dat wat ze op school leren, niet interessant is. Er is gezegd dat dat in onze tijd ook zo was, maar in onze tijd waren er nog geen eindtermen, waarvan we nu zouden verwachten dat die meer inspelen op de leefwereld en de interesses van de leerlingen of wat Vlaanderen belangrijk acht voor die leerlingen, maar blijkbaar zit daar toch nog een zekere ruis op, tussen wat leerlingen zelf verwachten qua inhouden en wat ze volgens eindtermen en leerplannen moeten kennen. Als je oudere kinderen hebt en je ziet sommige dingen passeren, of je hoort sommige vragen van je kinderen, dan frons je toch af en toe de wenkbrauwen en vraag je je af of dat wel iets voor een zestienjarige is.

We zijn nagegaan of er verschillen zijn tussen scholen in de mate waarin leerlingen zich er goed voelen. Voor het pedagogisch klimaat hangt 10 procent van de verschillen in welbevinden samen met de school waar ze naartoe gaan. Onderzoeksmatig is dat redelijk veel, want vaak ligt dat tot in de 90 procent op leerlingniveau. Dat zie je bijvoorbeeld ook bij peilingsonderzoek. Het resultaat hangt daar in hoge mate samen met verschillen tussen kinderen zelf. Dat is hier ook zo. Dat is vaak bij attitudinale zaken. Maar 10 procent is een redelijk hoog gegeven qua schoolverschillen. Het valt dan vooral op het pedagogische klimaat. Dat is een factor waar scholen zeker een impact op kunnen hebben.

Leraren leren om goed management te voeren en vakkennis, zo is gebleken uit ander onderzoek, zijn ook zaken die bijdragen tot het welbevinden van de leerlingen. Als zij les krijgen van leraren met vakkennis of die goed zijn in hun

vak, maar die ook op een aangename manier met leerlingen omgaan en weten in te spelen op hun interesses en leefwereld, draagt dat bij tot een beter welbevinden.

Mevrouw Helsen had nog een vraag over het gebruik van het instrument van professor Laevers. We hebben geen informatie over welk instrument de betrokken scholen gebruiken. Er zijn verschillende instrumenten die scholen kunnen gebruiken. Sommige scholen passen aan ons instrument allerlei zaken aan om het bijvoorbeeld te gebruiken voor jongere kinderen. Maar we weten niet of er een samenhang is met een al dan niet hoger welbevinden. De mate waarin scholen daar gebruik van maken, is ook nogal wisselend. De ene school gebruikt het instrument van professor Laevers, andere scholen gebruiken andere of helemaal instrumenten. Er zijn wel een aantal inspirerende voorbeelden, bijvoorbeeld scholen die van die instrumenten gebruik maken om met hun leerlingen te reflecteren over wat er fout loopt. Dat kan op individueel niveau gebeuren, maar er zijn ook een aantal secundaire scholen die met hun leerlingen samen zijn gaan zitten over hoe men er bijvoorbeeld voor kan zorgen dat het rustiger wordt in de klas, of hoe leraren voor meer positieve feedback kunnen zorgen.

Daar zit een school tussen die zowel met ouders, leerlingen als leraars gezocht heeft naar acties die kunnen zorgen voor meer positieve feedback bij leerlingen. De manier waarop ze met de beschikbare instrumenten omgaan, is heel divers. Ze kunnen ze zeker benutten om te zorgen voor een hoger welbevinden.

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie:

De heer Daniëls stelde een aantal vragen over het welbevinden. Een vraag was of er structurele samenwerking is met de pedagogische begeleidingsdiensten en het lokale niveau. Waar mogelijk wel, maar een oorzaak wordt niet gegeven. In de toekomst wordt de discussie over pedagogische vrijheid, over het wat en het hoe, natuurlijk belangrijk. We proberen uiteraard met de pedagogische begeleiding in overleg te gaan, maar niet sturend en dus ook niet over hoe ze een aantal zaken kunnen oplossen.

Het is wel de bedoeling, en dat is waarom het ROK voor ons zo belangrijk is, dat we in de toekomst eenzelfde taal spreken als de pedagogische begeleidingsdiensten wanneer we het hebben over kwaliteitsvol onderwijs. Het is daarom dat we proberen om dat ROK samen met de hoofden van de begeleidingsdiensten te maken. We willen gemeenschappelijke zaken op papier zetten over wat kwaliteitsvol onderwijs is. Zo kunnen we de dialoog met de scholen, maar ook met de pedagogische begeleiding in de toekomst op een beter niveau voeren zodat we ook dezelfde zaken verwachten van het kwaliteitsvol onderwijs. Hopelijk kunnen we daardoor ook op lokaal niveau een stap voorwaarts zetten en kunnen we de dialoog op een betere manier voeren dan vandaag.

Het overleg op het hoogste niveau met de pedagogische begeleidingsdiensten, loopt goed. We hebben frequent overleg. Het overleg op het lokale niveau is niet zo evident, we doen dat ook met de inspecteurs niet frequent.

Koen Daniëls (N-VA): U zegt eigenlijk: wij zijn bezig met de hoofden van de pedagogische begeleiding en de onderwijsinspectie om vast te leggen wat goed onderwijs is. Begrijp ik dit goed?

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie: Ongeveer dat heb ik inderdaad gezegd.

Koen Daniëls (N-VA): Dat verbaast me een beetje. Vanuit de overheid zeggen we natuurlijk wat er moet worden geleerd, maar niet hoe. Als er dan toch iets ontstaat bij inspectie en begeleiding om een vorm van 'hoe' te creëren, dan maak ik me een beetje zorgen.

Ik stel u de vraag opdat er geen misverstanden over bestaan. Hoe moet ik dit begrijpen?

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie:

U hoeft zich geen zorgen te maken. Er is geen misverstand. We moeten eerlijk zijn. 'Wat en hoe' zijn makkelijk te zeggen, maar niet makkelijk om af te lijnen. Een aantal dingen zullen we moeilijk kunnen plaatsen.

Daarnet werd bijvoorbeeld het punt over het kwaliteitsbeeld voorgelezen. Het is goed dat de school rekening houdt met de diversiteit van het publiek, want het zal de jongeren voldoende appelleren en aan hun trekken laten komen. Is dat het wat of is dat het hoe? Ik durf daar niet snel op te antwoorden. Op basis waarvan is het kwaliteitsbeeld er gekomen? Het is een evidentie die als een paal boven water staat, die niet door de inspectie is uitgevonden, die niet door de pedagogische begeleidingsdiensten naar voren wordt geschoven. Het is een evidentie uit wetenschappelijk onderzoek, Vlaams en internationaal, dat dit heel belangrijk is om aan kwaliteitsvol onderwijs te doen, om stappen vooruit te kunnen zetten. De evidentie uit het onderzoek is hier binnengebracht en zal hopelijk een plaats krijgen binnen het ROK.

Sturen we op het 'hoe' wanneer we zeggen dat diversiteit in rekening moet worden gebracht bij het vormgeven van de school? We zouden dat inderdaad kunnen zeggen, dat we sturen op het 'hoe'. Anderzijds zijn we ervan overtuigd dat het geen pedagogisch-eigen element is, omdat het generiek is, omdat het gemeenschappelijk is. Wat uw pedagogischprojectovertuiging ook is, dit blijft, dat staat als een paal boven water, een belangrijk element. Daarom zit het in het ROK.

Koen Daniëls (N-VA): Het is een dunne lijn. Rekening houden met diversiteit: elk pedagogisch model in de pedagogische wetenschappen gaat ervan uit dat rekening moet worden gehouden met wie het publiek is. Afhankelijk daarvan gaat men met de methode aan te slag. Alleen is er geen discussie over wat de goede manier is om met diversiteit om te gaan, want dat kunnen we natuurlijk niet vastleggen. Daar zit het gevaar om waardeoordelen uit te spreken.

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie:

Die dunne lijn proberen we inderdaad te bewaken, daar hebt u gelijk in. Niet de manier waarop met diversiteit rekening wordt gehouden, maar het feit dat ermee rekening wordt gehouden, is voor ons belangrijk.

De voorzitter: Mevrouw Brusseel heeft het woord.

Ann Brusseel (Open Vld): Ik vind dit een heel interessante discussie, dit is voor mij een heel gevoelig punt. In principe ben ik het uiteraard met u eens dat er rekening mee moet worden gehouden, maar dat de manier waarop dat gebeurt, niet zomaar kan worden vastgelegd. Ook wij leggen dat hier niet zomaar vast. Voor mij is één ding duidelijk: stereotypen moeten aangepakt worden. En die zijn er. Ik verwijs niet naar de ene of de andere pedagoog, maar ik verwacht wel dat elke school een meerlagige aanpak heeft van diversiteit. Er is diversiteit in elke school.

Ik denk niet dat er nog veel jongensscholen en veel meisjesscholen zijn. Zelfs binnen een meisjesschool zult u een diversiteit aan meisjes aantreffen. Als ik het heb over de seksuele identiteit, is er sowieso overal diversiteit. Als ik het heb over gender, is er sowieso overal diversiteit. Als het gaat over thuistaal, is dat hier en daar in mindere mate aanwezig. Dan denk ik even aan de toekomst. Van De Panne tot in Lanaken neemt de diversiteit toe, waar het tot hiertoe vooral geconcentreerd was tot bepaalde steden. Je moet er dus mee kunnen omgaan. Het is mooi om daarover een principe te hebben, maar ik hoop dat je in de toekomst als je de klas binnenkomt, steeds beter kunt vaststellen dat leerkrachten heel concreet weten hoe ze met een en ander moeten omgaan.

Het stereotiep denken is zeer sterk aanwezig. Men kan er niet omheen, de resultaten tonen nu eenmaal dat de verwachtingen ten aanzien van kinderen met een andere thuistaal iets te laag blijven, waardoor ook de prestaties iets te laag blijven. Dat is er al een verklaring van. Dan kun je nog verder gaan specificeren naar ouderenbetrokkenheid, maar ik denk niet dat dat voor de onderwijsinspectie zo evident vast te stellen is. Ik kijk samen met jullie uit naar wat jullie in de toekomst zullen kunnen doen op het vlak van diversiteit, bijvoorbeeld ook peilen naar ouderenbetrokkenheid in de scholen en hoe de scholen daaraan werken. Dat is volgens mij het werk van een schoolteam. Daarom ga ik me niet blindstaren op één pedagogisch model en op de vraag of de inspectie zich zal mengen in hoe ze het zullen doen, want iedereen moet sowieso een sterke aanpak ontwikkelen op dat vlak.

Ik wil nog even terugkomen op de muzische vorming en de wereldoriëntatie. U hebt gesteld dat voor veel leerkrachten de leerplandoelen niet altijd even duidelijk zijn of dat ze de leerplannen en de eindtermen niet altijd goed kennen. Als die leerplandoelen niet altijd duidelijk zijn, zou het dan niet kunnen dat een en ander toegankelijker moet zijn voor de leerkrachten? Is het misschien iets te moeilijk verwoord? Is het, om het met de woorden van Jan Hautekiet te zeggen, niet 'heerlijk helder' genoeg? Wat zou het zijn? Misschien weten jullie dat. Misschien zijn bepaalde schoolteams wel bezig met de leerplannen en legt de directeur het wel uit aan een nieuwe leerkracht. Ik weet niet hoe dat er in de praktijk aan toegaat en hoe dat kan worden verbeterd. Krijgen de schoolteams die niet goed omgaan met wereldoriëntatie en cultuureducatie, daar wenken over? Zoals de heer De Ro zei, zit daar wel werk in voor de pedagogisch adviseurs. Maar hoe kunnen we dat verbeteren als die niet langskomen?

Het is goed dat de CLIL-projecten onder de loep worden genomen. Het is belangrijk te weten dat het voor scholen niet zo gemakkelijk is om begeleiding te krijgen bij hun CLIL-projecten. Er is budgettaire ruimte niet zo veel gemaakt voor de begeleiding op het vlak van didactiek. Dat is een van de moeilijkste zaken. Men vindt wel vrij vlot een leerkracht met een talenkennis van een vreemde taal op niveau C1, maar het didactisch handelen is heel specifiek voor CLIL. Daar moeten we de scholen nog wat in ondersteunen. Dat zult u ongetwijfeld kunnen vaststellen.

De voorzitter: De heer Viaene heeft het woord.

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie: We zullen het CLIL-onderzoek op een goede manier proberen te doen, dat stimulerend en ondersteunend is voor scholen.

Wat betreft de onduidelijke doelstellingen van leerplannen: de leerplannen worden geschreven door de koepels. De pedagogische begeleiding neemt het op zich. De ondersteuners van de scholen kunnen dat inderdaad het best verklaren. Een pijnpunt bij muzische vorming is dat het een veelzijdig vak is met veel verschillende componenten. Je moet de zaken heel goed bijhouden om alles aan bod te laten komen. Ik kan me voorstellen dat je als leraar die voor alles instaat, ook meer affiniteit hebt met de ene dan met de andere component. Het pijnpunt is dat de dingen onvoldoende breed aan bod komen.

Mevrouw Els Ver Eecke, inspecteur Vlaamse onderwijsinspectie: Ze benutten nog te weinig elkaars talenten. Die mogelijkheden zijn er, maar in sommige scholen weet men dat niet of doet men dat niet. Een aantal leraren vervallen heel snel in wat zij in hun opleiding muzische vorming hebben gehad. Dan zien we soms ook nog wel een blokfluit verschijnen. *(Opmerkingen van Ann Brusseel)*

Ze moeten geen instrument kunnen bespelen, ze moeten wel met een instrument kunnen omgaan. Het hoeft geen blokfluit te zijn, een triangel mag ook.

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie:

De heer Daniëls vroeg wat betreft basisvorming en specifieke vorming of men mag concluderen dat, als een aantal scholen niet voldoen, de leerlingen dan niet het minimum hebben gekregen.

Het is inderdaad een moeilijk punt. We gebruiken de eindtermen, maar die zijn vandaag niet ideaal om leerlingen te evalueren. De evaluatie van leerlingen behoort tot de autonomie van de klassenraad. Wanneer echter wordt gezegd dat de helft van de scholen een onvoldoende aanbod heeft om een kwaliteitsvolle basisvorming te geven, en een evaluatie die ook niet nagaat, dan bestaat de kans dat de leerlingen die basisvorming niet voldoende beheersen.

Hoe valt het te rijmen dat scholen voldoen en toch niet doeltreffend zijn in hun evaluatie? Dat zijn twee verschillende zaken. Dat heeft te maken met ons specifiek instrumentarium en met onze manier van werken. Wij gaan na of het aanbod voldoende is en of de evaluatie voldoende nagaat wat het aanbod is. Dat betekent niet dat het proces evaluatiebeleid altijd op een doeltreffende manier gebeurt. Het kan dat de school haar evaluatiebeleid niet doeltreffend voert, maar dat wij toch op basis van de resultaten van de leerlingen beslissen dat de school voldoet. Er is geen noodzakelijke een-op-eenrelatie tussen beide.

De scores kunnen fluctueren. Mevrouw Ver Eecke heeft gewezen op ICT dit jaar. Maar dat is dit jaar duidelijk minder. Dat heeft te maken met het minder in de focus staan en grote sprongen. Men kan niet zeggen dat er op basis van dit jaar en vorig jaar beterschap is bij ICT of bij Frans. Omdat die aantallen te klein zijn, moet men meerdere jaren bekijken voor men daarover een uitspraak kan doen. Zomaar zeggen dat er fluctuaties zijn en dat die betekenisvol zijn, zou fout zijn.

Ik hoop dat er geen link bestaat tussen planlast, het scoren van scholen en de hoeveelheid papier. Ik wil dat overal uitdragen en wil dat dit overal in scholen wordt gehoord.

Mevrouw Helsen, wij gaan inderdaad na of er iets met de Onderwijsspiegel gebeurt. Het feit dat wij het in de Vlor brengen en dat er heel vaak heel concrete vragen over worden gesteld, doet ons besluiten dat er met onze Onderwijsspiegel aan de slag wordt gegaan. Maar wij gaan niet effectief na in de scholen of men er daar iets mee doet. Wij willen daar geen druk op zetten. De scholen bepalen zelf welke instrumenten ze gebruiken om hun beleid te voeren. Wij hopen dat de Onderwijsspiegel hen daarbij kan helpen.

Kathleen Helsen (CD&V): Als u een school doorlicht, bekijkt u dan niet of zij het instrument gebruiken voor hun eigen kwaliteitszorg? Er staat heel veel informatie in de Onderwijsspiegel. Doeltreffendheid en handelingsgericht werken zijn items die meermaals terugkomen. Maar dit is geen element dat zich in enkele scholen voordoet als een werkpunt. We kunnen dus de conclusie trekken dat het de moeite loont dat elke school zichzelf daarover bevraagt en bekijkt hoe ze haar kwaliteit op dat vlak kan verbeteren. De Onderwijsspiegel jaarlijks lezen en kijken naar de eigen school en nagaan of dat ook een werkpunt zou kunnen zijn binnen de eigen school, vind ik heel belangrijk. De scholen kunnen op die manier een interne kwaliteitszorg vormgeven. U komt pas om de zeven, acht jaar terug in een school. Dan is het interessant om te bekijken wat nu heeft gemaakt dat zij werk maken van hun kwaliteit en of de Onderwijsspiegel dan een inspiratiebron is of niet. Dat is voor mij een vraag omdat het toch wel heel veel informatie geeft en een middel kan zijn voor een school om zichzelf te bevragen en zichzelf te vergelijken met andere scholen.

Mevrouw Els Ver Eecke, inspecteur Vlaamse onderwijsinspectie: We stellen de vraag heel open. We kijken in elk geval in elke school in welke mate ze werk maakt van interne kwaliteitszorg en welke instrumenten ze daarvoor

hanteert, en wat ze dan met die informatie doet. Ik heb nog nooit een school geweten die zei dat ze zich had gebaseerd op de informatie uit de Onderwijs-spiegel. Als dat in de pers komt en je bent toevallig in een school, dan zal daar wel eens naar worden verwezen. Maar uit mijn vorig leven weet ik dat het heel moeilijk is om met algemene publicaties scholen te bereiken. Zelfs als die in de leraarskamer geraken, is het nog heel moeilijk om ervoor te zorgen dat de juiste informatie bij de juiste personen terechtkomt en om ervoor te zorgen dat zij er op de juiste manier mee aan de slag gaan. De heer De Ro zal dat waarschijnlijk kunnen beamen.

Kathleen Helsen (CD&V): Hetzelfde geldt voor dat wetenschappelijk onderzoek. Daar komen ook heel relevante dingen uit voor de onderwijspraktijk. Ik stel ook vast dat het de leerkrachten niet bereikt, terwijl ze er toch dingen uit kunnen leren en verder mee aan de slag kunnen. Voor de Onderwijsspiegel is dat hetzelfde. De manier waarop ze dat doen, is dan weer de eigen keuze. Maar het is het aanreiken van informatie aan scholen dat belangrijk is, en hen stimuleren om met heel veel informatie verder aan de slag te gaan. Ik merk dat dat in beperkte mate gebeurt. Dat zijn kansen die ze laten liggen.

Ann Brussel (Open Vld): Dat ligt toch aan het beleidsvoerend vermogen van de school. Als de directeur feedback krijgt van de onderwijsinspectie, dan zou je toch denken, als hij kaas heeft gegeten van management, dat hij dat gaat delen met een team, dat hij daarvoor een namiddag uittrekt. Mochten wij feedback krijgen als partij over verkiezingen ... enfin, we krijgen dat soms wel een keer, dan bekijken we dat toch eens met z'n allen.

Koen Daniëls (N-VA): Ik wil daar een aantal zaken aan toevoegen. In de regelgeving staat, en dat wordt ook nagegaan, dat het verslag van de doorlichting moet worden besproken op een personeelsvergadering. Leerkrachten kunnen dus al niet zeggen dat ze het niet wisten, tenzij de school het niet op een personeelsvergadering zet, wat me ten zeerste zou verbazen. Ten tweede kiezen scholen hun prioriteiten. Als men de Onderwijsspiegel leest, dan kunnen daar tweehonderd prioriteiten uit worden gehaald.

Kathleen Helsen (CD&V): Hier gaat het toch over welbevinden, of een instrument wordt gebruikt, wat men opvraagt, hoe iets in een school gebeurt,... Als men dat leest, is dat toch belangrijke informatie waarmee men aan de slag kan gaan, ook voor wie niet heeft deelgenomen aan de bevraging?

Koen Daniëls (N-VA): Ik was nog niet uitgesproken. Ik wil aangeven dat scholen en schoolbesturen een keuze maken uit de Onderwijsspiegel. Uit de Onderwijsspiegel kan men inderdaad honderden zaken halen, over specifieke vorming, over algemene vorming, kwaliteitsbeleid, OKAN, bewoonbaarheid, noem maar op. De focus is nu inderdaad op welbevinden gericht, waarvan ik vermoed dat scholen inderdaad wel zullen kijken wat ze daarmee zullen doen. Het is ook in de pers geweest. Ook ICT en OKAN zijn in de pers geweest. Ik kan me perfect inbeelden dat scholen en directeurs op een bepaald moment een aantal issues kiezen en ook schoolwerkplannen hebben waar ze bekijken wat ze erbij nemen en wat niet. Dat zijn zaken die ze ook bij de doorlichting vermelden: waaraan ze aan het werken zijn en waaraan ze hun tijd besteden, waaraan ze nog graag zouden werken. Maar de tijd is beperkt. Die realiteitszin moeten we voor ogen houden.

De heer Lieven Viaene, inspecteur-generaal Vlaamse onderwijsinspectie: Dat is terecht. De Onderwijsspiegel is een traditie, maar met Inspectie 2.0 dromen we ervan om onze externe communicatie op een andere manier te doen. We moeten het parlement een jaarlijks rapport geven – en we doen dat ook graag –, maar eigenlijk is dat het eerste deel van de spiegel. Deel 2 en 3 zijn zaken die we op een andere manier dichterbij de school kunnen brengen. We

zijn nog aan het zoeken hoe we dat kunnen doen. Dat kan bijvoorbeeld door frequenter kleinere onderzoeken te lanceren, zeer gericht naar bepaalde issues, zodat het niet verzinkt in honderden andere dingen. Het is dan een uitdaging voor de school om de dingen eruit te halen die voor hen prioritair kunnen zijn. Het kan ook door frequenter in de scholen te zijn als ons dat lukt, niet eens om de negen jaar in dialoog gaan, maar vaker. Dan kunnen we de data die we verzamelen en de informatie die we aanreiken, sneller bij de school brengen en in de dialoog ter sprake brengen. Zo kunnen we de scholen dichterbij de informatie brengen die hen kan helpen bij hun beleid.

Koen Daniëls (N-VA): In Mijn Onderwijs ontsluiten we ook een aantal data. We hebben de gevalideerde interdiocesane en OVSG-proeven die we op systeemniveau moeten opleveren. We hebben de peilingsproeven, en we hebben de parallelproeven. Daaruit kunnen we veel informatie halen, ook voor jullie, om de beginsituatie in te schatten en gerichte stappen te zetten. Dat lijkt heel zinvol te zijn.

Dan krijg je niet de situatie: de doorlichting is gepasseerd, we zijn er weer minstens zeven jaar vanaf, om weer een enorme stresspiek te krijgen als de volgende brief binnenvalt. Alsof er in de tussentijd niets had moeten gebeuren.

De voorzitter: De vraag om uitleg en de gedachtewisseling zijn afgehandeld.