



Vlaams
Parlement

ingediend op **1974** (2018-2019) – Nr. 1
7 mei 2019 (2018-2019)

Verslag van de gedachtewisseling

namens de Commissie voor Onderwijs
uitgebracht door Jo De Ro, Kathleen Krekels, Elisabeth Meuleman en
Jan Durnez

over de Onderwijsspiegel 2019 –
het jaarlijkse rapport van de onderwijsinspectie

Samenstelling van de Commissie voor Onderwijs:

Voorzitter: Jan Durnez.

Vaste leden:

Vera Celis, Paul Cordy, Koen Daniëls, Ingeborg De Meulemeester, Kathleen Krekels, Kris Van Dijck;
Jos De Meyer, Jan Durnez, Jamila Hamddan Lachkar, Orry Van de Wauwer;
Franc Bogovic, Jo De Ro;
Caroline Gennez, Tine Soens;
Elisabeth Meuleman.

Plaatsvervangers:

Björn Anseeuw, Matthias Diependaele, Peter Persyn, Willy Segers, Miranda Van Eetvelde,
Manuela Van Werde;
An Christiaens, Sabine de Bethune, Vera Jans, Katrien Schryvers;
Jean-Jacques De Gucht, Francesco Vanderjeugd;
Katia Segers, Steve Vandenberghe;
Elke Van den Brandt.

INHOUD

I.	Inleidende uiteenzetting door de onderwijsinspectie	4
1.	Algemene situering	4
2.	Eerste deel: Doorlichtingen zonder juridische consequenties (periode januari - juni 2018)	4
2.1.	Vernieuwingen in de Onderwijsspiegel	4
2.2.	Aantal doorgelichte scholen met een gunstig of ongunstig advies....	5
2.3.	Kwaliteitsontwikkeling	5
2.4.	Kwaliteitsvol onderwijs conform het onderwijskwaliteitskader	6
2.5.	Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne	9
2.6.	Basisonderwijs: samenvattende resultaten.....	9
2.7.	Secundair onderwijs: samenvattende resultaten	9
2.8.	Algemene conclusie.....	10
3.	Tweede deel: Onderzoeken in de kijker.....	10
3.1.	Vervolgschoolcoaching	10
3.2.	Kader voor CLB-kwaliteit	11
3.3.	Kader voor internaatskwaliteit.....	11
4.	Derde deel: Andere opdrachten	12
4.1.	Overzicht van de andere opdrachten	12
4.2.	Permanent onderwijs aan huis – POAH	12
5.	Vierde deel: Een blik op de toekomst.....	13
II.	Bespreking.....	15
1.	Vragen en opmerkingen van de leden.....	15
1.1.	Tussenkoms van Jo De Ro	15
1.2.	Tussenkoms van Koen Daniëls	16
1.3.	Tussenkoms van Jamila Hamddan Lachkar.....	18
1.4.	Tussenkoms van Elisabeth Meuleman	18
1.5.	Tussenkoms van Vera Celis.....	19
2.	Antwoorden vanuit de onderwijsinspectie.....	19
3.	Slotreplieken	27
	Gebruikte afkortingen	29

Bijlagen: zie [dossierpagina](#) van dit document op www.vlaamsparlement.be

In de Commissie voor Onderwijs maakte de Onderwijsspiegel 2019 – het jaarlijkse rapport van de onderwijsinspectie – op 4 april 2019 het voorwerp uit van een gedachtewisseling met Lieven Viaene, inspecteur-generaal, Bart Windels, inspecteur Wiskunde en Els Vermeire, coördinerend inspecteur. De delegatie van de onderwijsinspectie maakte bij haar uiteenzetting gebruik van een powerpoint-presentatie (bijlage 1) die terug te vinden is op de [dossierpagina](#) van dit verslag op www.vlaamsparlement.be. Ook de Onderwijsspiegel 2019 zelf (bijlage 2), is daar terug te vinden.

I. Inleidende uiteenzetting door de onderwijsinspectie

1. Algemene situering

Lieven Viaene, inspecteur-generaal, stelt zijn collega's Bart Windels en Els Vermeire voor. Bart Windels is inspecteur Wiskunde. Hij heeft meegewerkt aan de Onderwijsspiegel, meer bepaald aan het eerste deel ervan, en is – als lid van de voormalige ontwikkelgroep – ook mee verantwoordelijk voor de nieuwe methodologie die in de Inspectie 2.0 wordt gehanteerd. Els Vermeire is coördinerend inspecteur. Zij heeft vanuit haar verantwoordelijkheid de totstandkoming van de nieuwe Onderwijsspiegel in goede banen geleid.

Lieven Viaene stelt vast dat er de laatste dagen veel zware en soms ook wat ongenueanceerde uitspraken zijn gedaan over de kwaliteit van ons onderwijs. Hij acht het dan ook nodig om de discussie te voeden met objectieve informatie en om zo veel mogelijk mensen samen te brengen om samen de schouders te zetten onder de onderwijskwaliteit. De voorstelling van deze Onderwijsspiegel mag dan ook gezien worden als het zoeken naar een hefboom om de druk te helpen verlichten die op de schouders van veel geëngageerde leerkrachten en directeurs rust. Onderwijs is zeer complex, en dan is het nodig om de dingen op een juiste, objectieve manier te kunnen vertalen, met de nodige veldexpertise. De onderwijsinspectie wil daar ten volle haar rol in spelen.

Qua structuur en opzet bestaat ook deze Onderwijsspiegel traditiegetrouw weer uit vier delen. Het eerste deel gaat over de doorlichtingen zonder juridische consequentie van januari tot juni 2018. In de delen twee en drie wordt vooral gerapporteerd over enkele kleinere onderzoeken, met name het onderzoek vervolgschoolcoaches en het onderzoek over permanent onderwijs aan huis. Het vierde deel bestaat uit een open brief aan de toekomstige minister van Onderwijs, en omvat de ambities van de onderwijsinspectie naar de toekomst toe.

Voor het eerst wordt een Onderwijsspiegel uitgebracht die gebaseerd is op de nieuwe methodologie, die de minister 'Inspectie 2.0' heeft gedoopt. Voor het eerst wordt hier een taal gebruikt die gemeenschappelijk is in Onderwijs als het over de onderwijskwaliteit gaat. Die taal van het onderwijskwaliteitskader zal zeer herkenbaar zijn in de Onderwijsspiegel. Dat is een grote stap vooruit. Door een degelijk rapport te schrijven, erkent men de complexiteit van het onderwijs en voegt men aan het debat over de onderwijskwaliteit de nodige objectivering en veldexpertise toe.

2. Eerste deel: Doorlichtingen zonder juridische consequenties (periode januari - juni 2018)

2.1. Vernieuwingen in de Onderwijsspiegel

Bart Windels wijst op drie opvallende nieuwigheden in het rapport van de inspectie. Ten eerste vonden de inspecties voor het eerst plaats op basis van het

referentiekader voor onderwijskwaliteit. Dat betekent dat de inspectie precies die dingen onderzoekt waar het hele Vlaamse onderwijsveld, samen met ouders en leerlingen, het over eens is. Dat is nieuw in Vlaanderen en wereldwijd nagenoeg uniek.

Een tweede nieuwigheid betreft – naast de aandacht voor kwaliteit as such – de versterkte aandacht voor kwaliteitsontwikkeling. Er wordt gekeken naar de visie en het beleid van de instellingen en de manier waarop ze hun kwaliteitszorg vormgeven.

De derde, en in de Onderwijsspiegel meest zichtbare nieuwigheid is het gebruik van de ontwikkelingsschalen, die de kwaliteit en de kwaliteitsontwikkeling ontrafelen in zichtbare en grijpbare deelaspecten van de kwaliteit. Op die manier zijn de doorlichtingsverslagen en de hier voorliggende macrorapportage echte gebruiksinstrumenten en een hefboom voor scholen, academies en centra, voor de mensen die die instellingen ondersteunen en voor het beleid. Bij de ontwikkelingsschalen in kwestie wordt er gewerkt met vier ontwikkelingsniveaus om de kwaliteit van instellingen te situeren. Die aspecten, die overeenstemmen met het referentiekader voor onderwijskwaliteit, krijgen het predicaat 'volgens de verwachting' of (heel soms) 'overstijgt de verwachting'. Als er nog een beperkt aantal werkpunten zijn, luidt het predicaat 'benadert de verwachting'. En ingeval er veel en/of ernstige werkpunten zijn, wordt er gewag gemaakt van 'beneden de verwachting'. Voor het weergeven van elk van die bevindingen wordt een specifieke kleurcode gebruikt. Blauw en groen staan daarbij voor zeer positief en positief. Oranje wordt gebruikt als er nog werkpunten zijn. En rood wordt gehanteerd als er grote discrepanties zijn met het referentiekader. Die vier kleuren komen terug in de diagrammen waarmee deze Onderwijsspiegel onderbouwd is.

2.2. Aantal doorgelichte scholen met een gunstig of ongunstig advies

De eerste onderzoeksvraag gaat over de adviezen die de onderwijsinspectie geformuleerd heeft. Het betreft hier adviezen zonder juridische consequentie, omdat het decretale kader er op dat moment nog niet was. Desalniettemin heeft men toch een foto kunnen nemen van het Vlaamse onderwijsveld, waarover kwantitatief wordt gerapporteerd aan de hand van de ontwikkelingsschalen. Daarnaast is er ook een kwalitatieve analyse gebeurd van de 250 doorlichtingsverslagen. Dat laat toe om de cijfers tot leven te laten komen, en deze hier en daar ook wat nader te duiden.

Zo'n 63 procent van de scholen in het basisonderwijs en 35 procent van de scholen in het secundair onderwijs heeft een gunstig advies gekregen (slide 9). Ongeveer 30 procent van de basisscholen en de helft van de scholen in het secundair onderwijs heeft een gunstig advies met tekorten gekregen. Daar zijn er dus verbeterpunten over verschillende kwaliteitsaspecten, maar de scholen krijgen toch het vertrouwen om op eigen kracht verder te werken en de tekorten weg te werken. En ten slotte is er nog een beperkt aantal ongunstige adviezen. Dat gaat over scholen die zich extern moeten laten begeleiden om de vastgestelde tekorten weg te werken. Al bij al dus zeker geen negatief beeld.

2.3. Kwaliteitsontwikkeling

De tweede onderzoeksvraag gaat over de kwaliteitsontwikkeling, die in Inspectie 2.0 sterk in de focus wordt gezet. Dat gaat over visie, beleid en kwaliteitszorg, met speciale aandacht voor de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk.

2.3.1. Kwaliteitsontwikkeling in het basisonderwijs

In het basisonderwijs (gewoon en buitengewoon) blijken visie, beleid en organisatiebeleid in de meerderheid van de scholen voldoende tot goed te verlopen (slide 11). Wat het onderwijskundige beleid betreft, is het resultaat al iets minder. Zo'n 30 procent van de basisscholen heeft maar een beperkt aantal afspraken die de onderwijsleerpraktijk voor alle teamleden vormgeven. En wat betreft het systematisch en betrouwbaar evalueren, en op basis daarvan de eigen kwaliteit borgen en bijsturen, blijkt er voor bijna de helft van de basisscholen een uitdaging te bestaan.

De spreker legt uit dat deze wat mindere scores te wijten zijn aan het feit dat scholen best wel stukken van hun kwaliteit evalueren, maar daarbij al te vaak gaan voor de dingen op schoolniveau, de organisatorische aspecten, en veel minder voor de onderwijsleerpraktijk. Heel wat scholen gebruiken weinig relevante bronnen, ze hebben gevalideerde toetsen die soms blijven liggen, externe expertise wordt niet meegenomen, en ook de eigen resultaten van de leerlingen durven wel eens in de kast te blijven liggen op het moment dat er over de eigen kwaliteit wordt nagedacht.

2.3.2. Kwaliteitsontwikkeling in het secundair onderwijs

Ook in het secundair onderwijs (gewoon en buitengewoon) zijn visie en organisatiebeleid voldoende tot goed. Twee derde van de scholen slaagt er echter niet in om een heel sterk onderwijskundig beleid uit te werken waar alle teamleden voldoende worden aangestuurd. Dat geldt met name voor de professionalisering en de leerlingenbegeleiding, waar er soms te weinig aansturing is. Twee derde van de scholen evalueert ook vooral organisatorische aspecten en te weinig de klaspraktijk. Een derde van de scholen gaat dan weer weinig informatiegeletterd te werk bij de evaluaties. Grosso modo stelt Bart Windels vast dat scholen hun kwaliteit zouden kunnen versterken door niet te wachten op de foto die de onderwijsinspectie om de zes jaar komt nemen, maar door eens een selfie te nemen, het liefst nog een selfie van de onderwijsleerpraktijk.

2.4. Kwaliteitsvol onderwijs conform het onderwijskwaliteitskader

Vervolgens is er de resultante van de kwaliteitsontwikkeling, namelijk de onderwijskwaliteit zelf. Er wordt daarbij vooreerst gekeken naar een aantal ondersteunende processen, de zogenaamde 'kwaliteitsgebieden'. Daarna wordt dat doorgetrokken tot op de klasvloer.

2.4.1. Leerlingenbegeleiding

In het basisonderwijs verloopt het kwaliteitsgebied 'leerlingenbegeleiding' globaal gesproken voldoende tot goed (slide 14). Dat geldt zowel voor de brede basiszorg als voor de passende begeleiding. Scholen slagen erin een stijgende individualisering van de zorg te realiseren naarmate de nood aan zorg stijgt. De samenwerking met het CLB verloopt vlot. En in de meeste scholen is ook de ondersteuning van de leraren voldoende tot goed.

In het secundair onderwijs stelt Bart Windels een ander beeld vast (slide 15). Daar verlopen de aspecten die op school- of middenkaderniveau plaatsvinden – passende begeleiding, samenwerking met CLB – ook voldoende tot goed, maar de brede basiszorg in de klas en de ondersteuning die leraren daarbij moeten krijgen, zijn in heel wat scholen wel nog een werkpunt. Hij wijst erop dat die resultaten niet nieuw zijn. Ze kwamen ook al naar voor in de Onderwijs Spiegel

2018. In een onderzoek naar de leerlingenbegeleiding in de eerste graad van het secundair onderwijs werd deze trend al vermeld.

2.4.2. Omgaan met diversiteit

Wat de omgang met diversiteit betreft, blijkt dat diversiteit op school en in de maatschappij in de basisscholen een heel normaal gegeven is (slide 16). De scholen begeleiden hun leerlingen naar non-discriminatie, tolerantie en dialoog. In het taalgericht onderwijs verloopt dit een beetje wisselend. Meestal is de reden dat er niet in alle leergebieden evenveel aandacht is voor de themataal, de instructietaal en de zelfredzaamheidstaal.

In het secundair onderwijs (slide 17) is de diversiteitscultuur ook een sterk punt, maar het taalgericht vakonderwijs is er veeleer een werkpunt. Er zijn grote verschillen tussen leraren en vakken. Vaak is er weinig visie in de school of is er geen schoolbrede aanpak van het taalgericht onderwijs. Het motto 'iedere leraar een taalleraar' is voorlopig dan ook nog een streefdoel.

2.4.3. Rapportering en oriëntering

Wat het kwaliteitsgebied 'rapportering en oriëntering' betreft, is er enkel naar het secundair onderwijs gekeken. Er is daar een duidelijk knipperlicht met betrekking tot de studiebekrachtiging (slide 18). De oorzaak valt in alle onderzochte scholen terug te brengen tot een weinig kwaliteitsvolle evaluatiepraktijk. Bart Windels verduidelijkt dat hij daarmee helemaal niet wil zeggen dat de scholen onterecht A-, B- of C-attesten zouden toekennen. Hij kan dat ook niet controleren, enkel de klassenraad kan zoiets beoordelen. De weinig kwaliteitsvolle leerlingenevaluatie neemt echter een belangrijke garantie op een professionele studiebekrachtiging weg. De studiebekrachtiging is dus op een eerder wankel bodem gebouwd.

2.4.4. Onderwijsleerpraktijk

Vervolgens gaat Bart Windels in op de onderwijsleerpraktijk, de onderwijspraktijk op het klasniveau, opnieuw beginnend bij het gewoon basisonderwijs. Er zijn zeven kwaliteitsverwachtingen (slide 19) en de resultaten zijn positief, in het bijzonder voor het leer- en leefklimaat. Leraren motiveren, ondersteunen en waarderen hun leerlingen. Ze gaan met hen in interactie, wat niet betekent dat het op school altijd doller pret is, maar er heerst in elk geval een stimulerend en positief leer- en leefklimaat. Academisch onderzoek heeft bewezen dat dit een zeer bepalende factor is om leerresultaten te bereiken. In de gedrukte en de online versie van de Onderwijsspiegel 2019 wordt ingezoomd op alle zeven aspecten, maar de spreker licht er hier twee zaken uit.

Afstemming van het aanbod op het doelenkader

Het eerste aspect dat hij aanhaalt, is de afstemming van het aanbod op het doelenkader (slide 20). Wiskunde doet het zeer goed en zelfs nagenoeg perfect, maar ook voor Frans, Nederlands, mens en maatschappij en wetenschappen en techniek is de afstemming op het doelenkader zeker positief. De muzische vorming daarentegen, is bepaald geen blijspel. Sommige muzische activiteiten die de leraren aanbieden, zijn weinig op de doelen afgestemd of zijn veeleer toevallig met de doelen gerelateerd. Er is ook vastgesteld dat leraren vaak beduidend meer aandacht besteden aan de domeinen binnen de muzische vorming die met hun eigen talenten samenvallen. Op zich is dat geen probleem, maar als er daardoor een onevenwicht ontstaat, is dat vanzelfsprekend niet meer in orde.

Kleuter- en leerlingenevaluatie

Het tweede aspect betreft de kleuter- en leerlingenevaluatie (slide 21). Een kwart van de resultaten geeft werkpunten weer. Vaak gaat het over het evenwicht tussen de verschillende leergebieden en over de afstemming van het aanbod op de ontwikkeling van de kleuter, waar de graduele opbouw van dat aanbod dan op aansluit. Wiskunde doet het erg goed, net zoals Frans, Nederlands en lichamelijke opvoeding. Uit de resultaten blijkt echter ook dat de leraren kansen laten liggen om breed en gericht te observeren. Indien goed wordt geobserveerd, durven de leraren die gegevens wel eens te laten liggen in plaats van er hun pedagogisch-didactische aanpak op af te stemmen. Wat mens en maatschappij en wetenschappen en techniek betreft, vormt vooral de zeer kennisgerichte evaluatie het euvel. Wat de muzische vorming betreft, zijn de scholen nog zoekende naar een goede aanpak. Dat blijkt voor de meeste scholen een uitdaging te zijn.

In het buitengewoon basisonderwijs (slide 22) kan men een ernstig knipperlicht ontwaren, met name bij de doelenselectie. De verwachting is dat dit in het buitengewoon onderwijs voldoende wordt geïndividualiseerd en onderbouwd. Ook de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau is minder positief en blijft onder de verwachtingen. Dat vormt een soort rode draad doorheen de ontwikkelingsschalen. De multidisciplinaire aanpak durft in heel wat scholen ook een uitdaging te zijn. Het pijnlijke is dat de vastgestelde zaken net zijn wat het buitengewoon onderwijs buitengewoon maakt en wat dat onderwijstype karakteriseert.

Ook het secundair onderwijs schittert met betrekking tot het leer- en leefklimaat (slide 23). Dat spoort opnieuw met het eerder onderzoek naar de leerlingenbegeleiding in de eerste graad van het secundair onderwijs in de Onderwijsspiegel 2018. Daarin is al vermeld dat de brede basiszorg met betrekking tot het sociaal en psychisch functioneren positief opvalt. Op andere kwaliteitsaspecten doet men het dan weer minder goed. De spreker zal in dat verband inzoomen op de evaluatie en de feedback.

Feedback (slide 24) is een nieuwkomer die meer aandacht heeft gekregen ten gevolge van het nieuwe referentiekader voor de onderwijskwaliteit. Dat is terecht, want feedback heeft een grote impact op de leerwinst. Dat verloopt goed voor lichamelijke opvoeding, klassieke talen en de muzische vakken, maar voor alle andere vakken of clusters van vakken vertoont minstens 30 procent van de onderzoeken werkpunten. Dat geldt in het bijzonder voor wiskunde, Frans en de vakken in de harde sector. Vaak blijft de feedback beperkt tot schouderklopjes-feedback. Dat is niet ingebed in het onderwijsleerproces en is weinig ontwikkelingsgericht geformuleerd. Feedback wordt te zelden gebruikt om het behalen van doelen te versterken.

Ook met betrekking tot de leerlingenevaluatie in het secundair onderwijs (slide 25) valt er geen positief nieuws te melden. Dat is een ernstig knipperlicht, maar het loopt wel goed voor de muzische vakken. Voor Nederlands, Frans, lichamelijke opvoeding en wiskunde vormt dit een ernstig werkpunt. Slechts een beperkt aantal vakgroepen kan stellen dat er sprake is van een degelijke evaluatiepraktijk. De problemen zijn heel divers. Het meest frequente probleem is dat de evaluatie niet spoort met de doelen. Er wordt niet geëvalueerd wat moet worden geëvalueerd of er wordt consequent geëvalueerd op een te hoog of te laag beheersingsniveau. Vaak zijn valide toetsingscriteria zoek, een euvel dat vooral in de harde sector, in de zachte sector en met betrekking tot de vaardigheden in het taalonderwijs voorkomt.

2.5. Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne

De vierde en laatste onderzoeksvraag is in welke mate de scholen een beleid voeren op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. Bart Windels kijkt in dit verband eerst naar het basisonderwijs (slide 27). In 80 procent van de scholen verloopt dit op een voldoende tot goede manier. In een klein aantal scholen, ongeveer 20 procent, is de cultuur van dynamische risicobeheersing nog niet echt ingeburgerd, maar grosso modo loopt dit goed.

In het secundair onderwijs daarentegen, heeft 40 procent van de scholen nog groeikansen met betrekking tot het beleid inzake bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (slide 28). Een aantal aanslepende tekorten verraden dat de dynamische risicobeheersing nog suboptimaal verloopt. Meestal gaat het om elektrische installaties en valgevaar. De rondgangen door interne en externe diensten ontbreken. De risicoanalyses, keuringen en indienststellingsverslagen ontbreken. Er zijn wat blinde vlekken, en die problemen blijven soms lang aanslepen.

2.6. Basisonderwijs: samenvattende resultaten

De spreker vat daarna de sterke en zwakke punten van het basisonderwijs samen zoals ze naar voor komen uit deze doorlichting.

Een sterk punt is het groot aantal gunstige adviezen, want 63 procent van de basisscholen heeft geen tekorten en 30 procent heeft een of meer tekorten. Tekorten zijn natuurlijk geen goed nieuws, maar het gaat om scholen die hebben laten zien dat ze die tekorten zelfstandig kunnen wegwerken.

Wat de kwaliteitsgebieden betreft, scoren de leerlingenbegeleiding en de diversiteitscultuur sterk. Wat de klaspraktijk betreft, zijn de sterke punten het leer- en leefklimaat, de leergebieden wiskunde, Nederlands en Frans en ook het beleid inzake bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne.

Een van de zwakke punten van het basisonderwijs is de kwaliteitsontwikkeling. De helft van de basisscholen heeft het moeilijk met een systematische evaluatie van de eigen kwaliteit. Een betrouwbare evaluatie, het borgen en bijsturen en ook de muzische vorming zijn zwakke punten. De evaluatie van kleuters en leerlingen wordt eveneens tot de zwakke punten gerekend. In het buitengewoon basisonderwijs gaat het om het handelingsplanmatig werken. Dit omvat het multidisciplinair overleg, de doelenselectie en de cyclische evaluatie op leerlingenniveau van die handelingsplanning.

2.7. Secundair onderwijs: samenvattende resultaten

Vervolgens vat Bart Windels ook de resultaten voor het secundair onderwijs samen.

De vele gunstige adviezen vormen een sterk punt. Zo heeft 53 procent geen enkel tekort en heeft 51 procent één of enkele tekorten.

Wat de kwaliteitsgebieden betreft, is de leerlingenbegeleiding op school of op het niveau van het middenkader een sterk punt, net zoals de diversiteitscultuur in de klas, het leer- en leefklimaat en de vakken in verband met lichamelijke opvoeding en klassieke talen.

Een zwak punt is de kwaliteitsontwikkeling, want driekwart van de scholen worstelt nog met de afstemming van het onderwijskundig beleid op alle leraren, met een systematische evaluatie van de kwaliteit, met het benutten van die kwaliteitsevaluatie, met de borging van goede zaken en met de bijsturing van

minder goede zaken. Verder zijn er de leerlingenbegeleiding met betrekking tot de brede basiszorg over leren en studeren en de ondersteuning van leerlingen, het taalgericht vakonderwijs, de evaluatie van leerlingen en de hieruit voortvloeiende studiebekrachtiging en in het bijzonder wiskunde, Frans en verschillende vakken uit de harde sector.

2.8. Algemene conclusie

De spreker rondt zijn uiteenzetting af met een algemene conclusie, die bestaat uit vier deelconclusies.

Ten eerste eindigt een ruime meerderheid van de doorlichtingen met een gunstig advies. Dat betekent dat de meeste scholen op eigen kracht verder kunnen en eventuele tekorten zelf kunnen aanpakken.

Ten tweede zijn scholen sterk in het vormgeven van een positief en stimulerend leer- en leefklimaat, wat een vruchtbare bodem voor het leren is.

Ten derde vertonen scholen werkpunten met betrekking tot het onderzoeken en ontwikkelen van hun eigen kwaliteit. Het gaat hier om een meerderheid van de scholen, en dat spoort jammer genoeg ook met het academisch onderzoek in Vlaanderen. Zulks werd trouwens ook reeds tijdens andere doorlichtingen vastgesteld.

Ten vierde vertonen scholen werkpunten als het erom gaat hun leereffecten in kaart te brengen. Dat heeft nadelige effecten op de evaluatie en op de studiebekrachtiging, maar zeker ook op de ondersteuning van de kwaliteitsontwikkeling. Scholen zijn heel sterk bezig met hun onderwijsprocessen, maar soms minder met de effecten ervan. Dat vormt voor de scholen een belemmering om de eigen kwaliteit verder te ontwikkelen.

3. Tweede deel: Onderzoeken in de kijker

Lieven Viaene deelt mee dat de volgende delen van de uiteenzetting hoofdzakelijk over twee kwetsbare groepen gaan, enerzijds ex-OKAN-leerlingen die vanuit de OKAN-klas naar een vervolgschool gaan en daarbij de begeleiding krijgen van een vervolgschoolcoach, en anderzijds de leerlingen die permanent onderwijs aan huis krijgen.

3.1. Vervolgschoolcoaching

Wat die eerste groep leerlingen betreft, haalt *Lieven Viaene* aan dat de middelen voor vervolgschoolcoaching in 2016 fors uitgebreid werden. Toen werd beslist om niet langer één voltijdequivalent per school aan te stellen, maar 0,9 vte per regelmatige OKAN-leerling, wat heel wat extra mogelijkheden schiep. Die mogelijkheden zijn gemonitord in juni 2017 en juni 2018. In juni 2019 volgt nog een evaluatie. Het is de monitoring van 2018 die in de presentatie aan bod komt.

Die monitoring heeft de vorm aangenomen van een perceptieonderzoek, waarbij vier groepen bevroegd werden naar hun bevindingen: de directeurs van de onthaalscholen waar de OKAN-klas georganiseerd wordt, de directeurs van de scholengemeenschappen waar OKAN zich afspeelt, de directeurs van de vervolgscholen waar de ex-OKAN-leerlingen terechtkomen en de vervolgschoolcoaches zelf.

Wat de kwaliteitsontwikkeling van de vervolgschoolcoaches betreft, lag de focus op visie, beleid en kwaliteitszorg. Inzake visie is de evaluatie positief. Negen op de tien onthaalscholen hebben een duidelijke visie ontwikkeld op de dubbele rol

die ze toebedeeld hebben gekregen: de individuele leerlingen begeleiden in hun traject naar een vervolgschool en de opgebouwde expertise overdragen naar die vervolgschool. Ook inzake het beleid rond die dubbele rol is het beeld positief. Ook qua beleidsmatige ondersteuning van de vervolgschoolcoaching, onder andere via functiebeschrijvingen en via professionalisering, is men al in drie op de vier scholen aan de slag gegaan. Enkel de samenwerking tussen vervolgschoolcoaches onderling en tussen vervolgschoolcoaches en bepaalde vervolgscholen die voor het eerst met de problematiek geconfronteerd worden, loopt nog niet altijd even vlot. Daar ligt dus nog een uitdaging. Scholen zetten ten slotte stappen vooruit inzake kwaliteitszorg. Ze raadplegen zowel kwalitatieve als kwantitatieve bronnen, en dat sorteert het gewenste effect in de onthaalscholen.

De gerapporteerde activiteiten voldoen volgens de rapportagecijfers aan de vraag om de dubbele rol goed in te vullen. Alle scholen rapporteren dat ze ex-OKAN-leerlingen begeleiden, ondersteunen en opvolgen. Ze doen aan studie- en schoolkeuzebegeleiding tijdens het onthaaljaar en staan in voor leer-, taal-, socio-emotionele en integratiebegeleiding in het vervolgonderwijs. Bijna alle scholen dragen ook expertise over, al hanteren ze wel nog een vrij enge invulling daarvan. Het gaat vooral over informatieoverdracht en adviesverlening. Lieven Viaene hoopt dat het begrip 'expertiseoverdracht' in de toekomst een bredere en diepere invulling krijgt. Een en ander zou moeten blijken uit de evaluatie die de onderwijsinspectie, zoals hoger reeds gezegd, plant voor juni 2019. Verder worden ook de eigen professionalisering van de vervolgschoolcoaches en de expertiseoverdracht aan externen gerapporteerd als activiteiten die vaak aan bod komen.

In de Onderwijsspiegel 2019 staat daarnaast beschreven hoe de respondenten zelf de effecten van hun activiteiten inschatten, zowel op leerlingenniveau (slide 36) als op schoolteamniveau (slide 37) in het vervolgonderwijs. Over het algemeen geven de respondenten aan dat de overgang naar de vervolgscholen vlot verloopt en dat de leerlingen dat ook zo ervaren, maar van significant verhoogde slaagkansen is vooralsnog geen sprake. Voor de verschillende effecten op schoolteamniveau meldt telkens minstens 80 procent van de respondenten positieve evoluties. Enkel voor wat de verhoogde expertise inzake interculturele competenties betreft, is er enige schroom om positief te antwoorden. Er wordt verder ook zeer positief gerapporteerd over de expertise qua leerbegeleiding voor ex-OKAN-leerlingen en over de nauwere samenwerking tussen de vervolgschool en de onthaalschool.

Het globale beeld van de monitoring is dus dat de middelen wel degelijk veel mogelijk gemaakt hebben. Dat kwam trouwens al naar voren uit de eerste monitoring van juni 2017. De hoop is nu dat de evaluatie in juni 2019 de positieve evoluties bevestigt, zodat er sprake kan zijn van een geslaagde operatie.

3.2. Kader voor CLB-kwaliteit

In de Onderwijsspiegel komt ook het kader voor CLB-kwaliteit kort aan bod (slide 38). Dit kader is ongeveer gelijktijdig met het onderwijskwaliteitskader ontwikkeld en is ondertussen vertaald in een Inspectie 2.0-instrumentarium voor CLB's dat op dit moment uitgerold wordt. Nieuw daarin is dat er veel meer aandacht gaat naar de connecties met scholen die de CLB's bedienen en naar externe partners waarmee ze samenwerken.

3.3. Kader voor internaatskwaliteit

Eveneens nieuw is het kader voor internaatskwaliteit (slide 39). In dat verband wijst de inspecteur-generaal er wel op dat de onderwijsinspectie slechts zeer

beperkte bevoegdheden heeft wat controle op internaten betreft, en momenteel slechts om de vijf jaar controleert op veiligheid, bewoonbaarheid en hygiëne. Met het kader voor internaatskwaliteit komt daar verandering in. Dat kader is een goede zaak omdat er heel wat expertise is samengebracht in één document, waardoor scholen nu gemakkelijker kunnen vinden wat er qua internaatswerking minimaal verwacht wordt. In de toekomst is het mogelijk om een toezichtkader te ontwikkelen met het kwaliteitskader als leidraad, maar dat zal afhangen van politieke beslissingen. Op dit moment voert de inspectie wel een verkenningssronde uit bij scholen die de deuren van hun internaat daarvoor vrijwillig hebben opgezet.

4. Derde deel: Andere opdrachten

4.1. Overzicht van de andere opdrachten

Wat de andere opdrachten van de onderwijsinspectie betreft, geeft Lieven Viaene eerst een kort overzicht (slides 41 en 42). Vooral het stijgende aantal controles in thuisonderwijs, bijna 300 in het schooljaar 2017-2018, is vermeldenswaardig, net zoals de bijna 2700 zijinstromers die nuttige ervaring hebben aangevraagd bij de onderwijsinspectie. Daarnaast heeft de inspectie 33 nieuwe scholen erkend: 1 secundaire en 32 lagere scholen. Er zijn ook nog altijd heel veel scholen, 312 om precies te zijn, die een verzoek tot de onderwijsinspectie richten om hun leerlingen te bevragen naar hun welbevinden. Een kleine 43.000 leerlingen hebben daarover een enquête ingevuld.

4.2. Permanent onderwijs aan huis – POAH

De spreker staat daarna wat langer stil bij POAH. Dat systeem is in het leven geroepen voor een kleine groep van kinderen die een dermate ernstige beperking of problematiek hebben dat ze niet in staat zijn om onderwijs te volgen in een school voor buitengewoon onderwijs. Vroeger kregen zij vaak helemaal geen onderwijs. Die kinderen hebben nu, mits aanvraag, recht op wekelijks vier uur onderwijs, ofwel bij hen thuis, ofwel in de zorginstelling waar ze verblijven. Voor 90 procent van de kinderen vinden de lessen effectief plaats in een zorginstelling.

De aanvragen voor POAH gaan via het Zorgpunt van de Onderwijsinspectie en het aantal aanvragen is in stijgende lijn, van 90 in het schooljaar 2014-2015 naar 158 in 2017-2018. Dat is goed, want het toont aan dat de mentaliteit wijzigt: mensen geloven steeds meer dat elk kind recht heeft op onderwijs, hoe zwaar de problematiek waar het mee worstelt ook is.

De inspectie bezocht 27 scholen die POAH aanbieden aan samen 145 leerlingen. Die bezoeken waren vooral stimulerend van aard, mede omdat het de eerste keer was. Er werd dan ook geen individueel verslag per school opgesteld, maar wel een globale inschatting van de kwaliteit van het cyclische proces van de handelingsplanning (slide 44). Het beeld is overwegend positief. Het blijkt dat de grote nood aan maatwerk die er bij dergelijk onderwijs bestaat, mee een hefboom vormt voor de realisatie van een sterk handelingsplanmatig gerichte aanpak. De scholen die zich daarop organiseren, verdienen dan ook alle lof.

In de Onderwijsspiegel zijn een aantal beleidsaanbevelingen opgenomen inzake POAH. Zo pleit de onderwijsinspectie ervoor dat ook kleuters in aanmerking zouden kunnen komen voor POAH (nu pas vanaf 5 jaar), dat de verschillen in financiering voor basis- en secundair onderwijs worden opgeheven, dat er expliciet gecommuniceerd wordt over de mogelijkheid om deeltijdse trajecten in scholen aan te bieden, dat er verder werk gemaakt wordt van een geïntegreerd zorg- en onderwijsaanbod voor kinderen en jongeren met intensieve zorg- en

ondersteuningsnoden en dat de samenwerking tussen scholen en dienstverlenende MFC's gefaciliteerd wordt. Dat laatste komt de kinderen zeker ten goede.

5. Vierde deel: Een blik op de toekomst

Lieven Viaene bespreekt vervolgens het vierde en laatste deel van de Onderwijsspiegel. Daarin wil de onderwijsinspectie, gebruik makend van de inzichten die ze verworven heeft én van de kracht die kan uitgaan van Inspectie 2.0, een open brief richten aan de beleidsverantwoordelijken van de toekomst.

Uitgangspunt daarbij is de vraag of de onderwijskwaliteit effectief daalt, zoals uit het vele mediagedruis hierrond zou moeten blijken. De centrale vraag is met andere woorden hoe het nu precies zit met de kwaliteit van het onderwijs. Over deze kwestie zijn de discussies nog lopende en bestaat er momenteel nog geen eenduidige wetenschappelijke consensus. Volledigheidshalve preciseert hij dat het betreffende onderdeel van de Onderwijsspiegel ook niet geschreven is als respons op de recente mediaberichtgeving, aangezien de kopij voor de Onderwijsspiegel reeds meer dan een maand geleden werd afgesloten.

De spreker stelt vast dat Vlaanderen traditioneel een grote onderwijsvrijheid kent, gecombineerd met een vrij beperkt kwaliteitstoezicht. Er bestond tot voor kort een cyclus waarin de onderwijsinspectie eens om de tien jaar een school bezocht. Met Inspectie 2.0 wordt dit versneld tot een inspectieronde eens om de zes jaar. Een en ander leidt onvermijdelijk tot vrij grote verschillen op het vlak van kwaliteit, beleidskracht en interne kwaliteitszorg. Er zijn dus grote uitdagingen, maar de maatschappij mag het doel niet uit het oog verliezen: de ontwikkeling van de lerende. Dat is ook de kern van het OK-kader, waarin onderwijskwaliteit op een zeer omvattende manier gevat wordt. Dit in tegenstelling tot de soms zeer eenzijdige kwaliteitsbenaderingen die men hier en daar al eens durft te hanteren.

De uitdagingen zijn complex, net zoals de onderwijsrealiteit complex is. De onderwijsinspectie wil vanuit haar specifieke positie in het veld – ze komt als enige overheidsinstantie in alle scholen van alle netten van alle niveaus van het leerplichtonderwijs – van haar expertise gebruikmaken om nog sterker te werken aan onderwijskwaliteit. Ze wil een hefboom zijn, geen slagboom.

Hoe moet dat gebeuren? Dat is niet eenvoudig. De inspectie denkt dat men op zoek moet gaan naar innovatieve trajecten. Men moet creatief durven nadenken. Een mooi voorbeeld hiervan is het OK-kader, dat in cocreatie met het volledige onderwijsveld gemaakt is. Dat is een uitermate creatief en uniek gebeuren, dat internationaal bewondering wekt.

Ook Inspectie 2.0 is innovatief, gebouwd op creativiteit. In de toekomst moet op dezelfde manier gewerkt worden aan het zoeken naar een intelligent en complementair verantwoordingssysteem om nog meer stappen vooruit te zetten. Deze ideeën komen overeen met die van de twee publicaties van de Europese Commissie uit 2018 ('Better learning for Europe's young people' en 'Study on Supporting School Innovation Across Europe').

In Inspectie 2.0 gaat men ervan uit dat eigenaarschap van de eigen kwaliteit en dus verantwoordelijkheid van de school voor de eigen kwaliteit, echt de motor moet zijn, ook de motor van de kracht die de kwaliteit kan vergroten, ook de motor van innovatie. De onderwijsinspectie is er dan ook van overtuigd dat het evenwicht tussen interne kwaliteitszorg en externe kwaliteitszorg moet worden bewaakt. Dat vormt een krachtige tandem: het ene versterkt het andere en het ene kan niet zonder het andere.

Op vandaag zijn er nog vrij grote verschillen in kwaliteit in Vlaanderen. Daarom is er nood aan focus op kwaliteitsontwikkeling. Weet elke school wat haar kwaliteit is? Is ze er zich van bewust dat ze daarin verantwoordelijkheid heeft? En dit zowel op schoolbeleidsniveau als op het niveau van de leraar in de klas.

De onderwijsinspectie droomt ervan dat ze, meer nog dan vandaag, zwakke, falende scholen kan vooruithelpen en goede scholen kan stimuleren om te excelleren. Hoe? Kwaliteitsontwikkeling, zoals die nu gedetailleerd in kaart gebracht wordt met fijne instrumenten, kan een ongelooflijke kracht zijn als scholen daar op eenzelfde manier mee aan de slag gaan. Die fijnmazigheid kan duidelijk maken welke stappen scholen moeten zetten. Het is wel noodzakelijk dat elke school het engagement opneemt om ermee aan de slag te gaan en de beleidskracht vindt om die eigen kwaliteitsontwikkeling op te nemen. Daarom pleit de onderwijsinspectie voor kwaliteitsontwikkeling als een erkenningsvoorwaarde, zodat elke school dit in haar beleid moet opnemen.

De onderwijsinspectie droomt er ook al jaren van om nog meer gedifferentieerd te kunnen doorlichten. Die betrachting heeft ze tot nog toe onvoldoende kunnen invullen. Dat houdt in dat de 10 à 15 procent scholen die echt zwak presteren, veel intenser opgevolgd moeten kunnen worden. Momenteel lukt dat niet, want als alle doorlichtingen die gepland staan voor de komende zes jaar moeten worden uitgevoerd met het huidige kader, dan zal dat voor een aantal niveaus al nauwelijks lukken. Dat zal al helemaal niet lukken als er nog extra gedifferentieerde doorlichtingen aan toegevoegd zouden worden. Dat is een dilemma.

Zeker na het rapport van de evaluatie van de pedagogische begeleiding, vindt de inspectie ook dat ze nieuwe slagkrachtige netwerken, nieuwe vormen van interactie moet overwegen met de pedagogische begeleiders, maar evengoed met wetenschappelijke medewerkers van universiteiten en met zorgcollega's. Er is al een heel intense samenwerking met de Zorginspectie, maar er moet hier nog meer op ingezet worden in het licht van de nieuwe opdrachten inzake ondersteuningsnetwerken en inzake NAFT-projecten. Mogelijk moeten er nieuwe vormen van interactie ontwikkeld worden.

De onderwijsinspectie is ook een unieke liaison voor kinderen die thuis huisonderwijs krijgen en gaat ook op bezoek bij kinderen die om medische redenen thuisonderwijs krijgen. Ze verkent de ondersteuningsnetwerken. Ze heeft de afgelopen jaren nieuwe uitdagingen gekregen als unieke liaison en denkt dat ze daarvoor ook nieuwe functies nodig heeft om dat op een kwaliteitsvolle manier te kunnen blijven doen.

De kracht van de onderwijsinspectie is dat ze bestaat uit mensen die uit het onderwijsveld zelf komen: mensen die leraar geweest zijn, directeur, pedagogisch begeleider, onderzoeker aan een universiteit. Zij brengen hun expertise mee naar de onderwijsinspectie. Dat moet in de toekomst ook zo blijven. Dat zorgt voor uniciteit en onafhankelijkheid binnen het Ministerie van Onderwijs.

Samengevat (slide 53): het is belangrijk dat er in het Vlaamse onderwijs blijvend geïnvesteerd wordt in controleren en stimuleren. Interne kwaliteitszorg moet verder uitgebouwd worden. Daarvoor moet gerekend worden op de kracht die uitgaat van de scholen zelf, door hen dat eigenaarschap te geven. Kwaliteitsbeleid zou een erkenningsvoorwaarde moeten worden. De inspectie wil inzetten op twee sporen: enerzijds het liefst de gewone cyclus van zes jaar afwerken zoals het moet, maar anderzijds ook graag gedifferentieerd doorlichten. De inspectie moet strakker kunnen opvolgen en nieuwe netwerken en nieuwe rollen kunnen opnemen, met als doel zwakke scholen beter te maken en goede scholen te laten excelleren. De inspectie hoopt dat dat, op relatief korte termijn, een impact zal hebben tot op de klasvloer. Op die manier wil ze een stap zetten, met respect

voor de vrijheid van onderwijs in Vlaanderen, zodat de onderwijskwaliteit er verder op vooruitgaat.

De inspectie legt de lat voor zichzelf en voor iedereen hoog in de toekomst, maar is ervan overtuigd dat dat kan lukken!

II. Bespreking

1. Vragen en opmerkingen van de leden

1.1. Tussenkomst van Jo De Ro

Jo De Ro dankt beide sprekers voor de zeer boeiende uiteenzetting over de Onderwijsspiegel 2019. Hij ziet nogal wat verschillen met de vorige edities. Nu staat immers het meest fijnmazige instrumentarium uit de onderwijsgeschiedenis ter beschikking van de inspectie. Hierdoor krijgt men een degelijk zicht op de actuele staat van ons onderwijs. Er wordt niet gekeken vanuit een 'helikopter-visie', er is geen grote 'landencompetitie'. Honderden scholen werden, niet voor enkele uren maar vaak dagenlang, bezocht.

Wat dat niet rond geraken binnen de tien jaar of binnen de zes jaar betreft, heeft *Jo De Ro* als inrichter van het stedelijk onderwijs in Vilvoorde niet te klagen. Van de tien scholen waarvoor hij bevoegd is, werden er al zeven doorgelicht. En op 2 april werd een achtste doorlichting aangekondigd. Het voordeel daarvan is dat de rapporten – die zeer toegankelijk zijn – binnen een scholengroep, een scholengemeenschap of netwerk van scholen kunnen worden samengelegd.

Hoe gaan scholen nu verder na zo'n doorlichting? Als er enkel gefocust zou worden op gunstige doorlichtingen, wordt het werk van de inspectie eigenlijk onrecht aangedaan. Zelfs scholen die een gunstige doorlichting krijgen – al dan niet met opmerkingen – kunnen nog leren van elkaar. *Jo De Ro* heeft mensen uit het onderwijs de afgelopen dagen frequent horen zeggen dat er goede voorbeelden genoeg zijn. Hoe kunnen die met elkaar in contact komen en van elkaar leren? Het voorstel van de Commissie Monard over de pedagogische begeleidingsdiensten is: laat leerkrachten die, op welk domein dan ook, op het terrein excelleren, een inspiratiebron zijn voor anderen. Dat kan concreet gestalte krijgen via de pedagogische begeleiding, via de diensten van het ministerie, via Klasse, via KlasCement enzovoort. Hoe kan men ervoor zorgen dat die terreinen waarop een school boven de verwachtingen uitstijgt en eigenlijk een voorbeeld zou kunnen zijn voor andere geïnteresseerde scholen in het net of in de regio, effectief als voorbeelden gehanteerd worden, zonder er een competitie van te maken, zonder er een vergelijkingsrace van te maken?

De Open Vld-fractie heeft de afgelopen jaren, in haar communicatie en in haar parlementair werk, heel sterk het belang benadrukt van de eerste schooljaren: het kleuteronderwijs en de eerste jaren van het lager onderwijs. De inspectie formuleert het zeer treffend: net door onvoldoende breed te observeren, blijven er kansen liggen. Er blijven kansen liggen door een gebrek of tekort aan breed observerend vermogen van de scholen om kinderen de juiste gedifferentieerde methodes aan te reiken, te werken op maat van het kind. Dat is de uitdaging die in heel veel rapporten terugkeert: het garanderen van maximale talentontplooiing, van maximale leerwinst. Dat is voor Open Vld en voor vele partijen hier de echte uitdaging voor het creëren van gelijke kansen. Niet iedereen moet over dezelfde hoogste lat geraken, iedereen moet wel de hoogst mogelijke lat bereiken. Zelfs voor kinderen die het moeilijk hebben, moet die hoog genoeg liggen. Daarvoor zijn een sterk evaluatiebeleid en een sterk observeringsbeleid nodig. Dat zou de basis moeten zijn die meegegeven wordt in de lerarenoplei-

ding. Schort het daar misschien aan? Want op dat vlak is men er over de jaren heen niet echt op vooruitgegaan. Jo De Ro vermoedt zelfs dat er vroeger beter geobserveerd en beter geëvalueerd werd.

Het lid is ook tevreden dat er een inspecteur Wiskunde aanwezig is. Tijdens de uiteenzetting is men er weliswaar relatief kort over gegaan, maar het viel hem op dat er nu ook in het secundair meer gefocust wordt op vakken en vakkenclusters. Bij wiskunde, wetenschappen, Frans, de vakken in de 'harde' sector, ligt wat aangeboden wordt heel ver af van niet alleen de eindtermen, maar zelfs van de leerplandoelen. Die afstand wekt verbazing.

Dan kom je bij de internationale vaststellingen dat we niet alleen voor taal, maar ook voor wetenschappen en wiskunde toch een dalende trend waarnemen. Hoe verklaart de onderwijsinspectie dat? Dat men niet altijd even fanatiek naar de eindtermen heeft gekeken, daar kan men zich in deze commissie na de afgelopen jaren wel iets bij voorstellen. Maar zelfs inzake de leerplandoelen, die toch binnen het net en met specialisten worden ontwikkeld, wordt vastgesteld dat het aanbod en die leerplandoelen ver uit elkaar liggen. Dat is een heel belangrijke en ook erg zorgwekkende vaststelling.

Als lid van de wetgevende macht vindt de spreker het verder heel belangrijk dat de onderwijsinspectie, nadat er iets wordt veranderd qua wetgeving of middelen die ter beschikking worden gesteld, dat opvolgt, monitort. Dat doet men voor de vervolgoaches in OKAN en het vervolg daarop. Meestal werd vroeger in decreten ingeschreven dat er een wetenschappelijke opvolging moest komen. Die komt er dan meestal, maar vrij laat. Dit is van bij de start eigenlijk onmiddellijk opgevolgd. Jo De Ro geeft een pluim daarvoor, niet alleen omdat hij het fijn vindt te lezen dat de middelen goed worden gebruikt en dat het in stijgende lijn gaat, maar ook omdat men dat er bij het vele werk nog bij neemt.

Een aantal mensen uit het onderwijs heeft de spreker gevraagd of elke school een rapport welbevinden kan aanvragen, wat de voorwaarden daarvoor zijn, waar ze moeten zijn.

1.2. Tussenkost van Koen Daniëls

Koen Daniëls vindt de hier voorliggende Onderwijsspiegel een heel interessant rapport, dat bij hem echter wel een paar vragen doet rijzen. De inspectie maakt een afweging inzake kwaliteitsontwikkeling in het basisonderwijs. Dan komt natuurlijk de vraag wat het normatieve kwaliteitskader is dat de toetssteen vormt om te beoordelen of een school wel of niet onder de verwachtingen zit, of ze die verwachting benadert. Wat is de verwachting? Dat is een zeer belangrijke vraag. Binnen het ROK is het immers de school die zelf haar eigen kwaliteitskader schept. Dat wil dus zeggen dat er geen normatieve interpretatie over dat kwaliteitskader kan zijn, want als dat wel zo is, dan komt men natuurlijk op gespannen voet te staan met de reglementering, maar ook met de filosofie. Men heeft daarnet gezegd dat sommige scholen op een te hoog niveau tewerk gaan. Die uitspraak begrijpt de spreker niet. Als een school in haar kwaliteitskader een bepaald niveau vooropzet, dan is het toch moeilijk om als onderwijsinspectie te zeggen dat het niveau te hoog is. Te laag, dat kent hij: dat zijn de eindtermen, dat zijn de minimumdoelen. De kwalificatie te hoog, vindt hij echter heel bijzonder, zeker in het licht van het ROK. Het is waar dat men de leerplandoelen heeft, maar ook die leerplandoelen zijn natuurlijk geen maximum, zoals mag blijken uit de debatten die de afgelopen weken zijn gevoerd. Iedereen heeft bevestigd dat er vanzelfsprekend een lokale pedagogische vrijheid is. Dat is belangrijk om ook de rest van het rapport te kunnen lezen en begrijpen.

Koen Daniëls verwijst in dat verband naar de bevindingen inzake de onderwijs-leerpraktijk, zoals weergegeven op slide 19. Inzake de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelkader, dus U1, scoren er vrij veel scholen goed, maar zitten er toch ook nog 75 in de zone waarvoor aandacht wordt gevraagd. Leer- en leefklimaat is dan eigenlijk de beste parameter voor alle scholen, maar qua leer- en ontwikkelingsgericht aanbod scoort men dan weer heel wat minder, met 95 scholen die het op dat vlak minder doen. Welk normatief kader is daar gehanteerd?

Dat is een belangrijke vraag, want daar hangt heel wat aan vast, zeker gezien de blik op de toekomst waarover de inspecteur-generaal het op het einde van zijn uiteenzetting gehad heeft. De inspectie schrijft dat 'hét doel' niet uit het oog mag worden verloren: de ontwikkeling van de lerende (slide 47). Dat wordt dus naar voren geschoven als hét doel, ook in de Onderwijsspiegel. Wat wordt er dan te veel gedaan, in de zin dat die basisbetrachting uit het oog wordt verloren? Dat hangt dan natuurlijk ook weer samen met het normatief kader.

Qua feedback secundair onderwijs (slide 24) is er sprake van een hele kleurentabel van waar er zich potentieel problemen voordoen. Wat heeft de inspectie daar als toetssteen gebruikt bij de doorlichtingen? Zijn dat louter de eindtermen, en/of de leerplandoelen, en/of het kwaliteitskader dat de school voor zichzelf heeft uitgetekend, uiteraard inclusief de eindtermen, de minimumdoelen die decretaal bepaald zijn? Als een school bijvoorbeeld heel hoge eigen eisen stelt voor Frans, boven op de eindterm, boven op de leerplandoelen, en ze haalt haar eigen eisen niet, zit ze dan in het rode balkje? Of zitten in dat rode balkje alleen de scholen die de eindtermen voor Frans niet halen? Wat is de invulling van 'onder de verwachting'? Wat is immers precies de verwachting? Is dat de eindterm, het leerplandoel of het eigen uitgetekend pedagogisch beleid? Dat zijn niet onbelangrijke vragen in het kader van de toekomst.

Men gebruikt hier verder ook een bepaald jargon, over organisatiebeleid, onderwijskundig beleid. Als je een leerkracht vraagt of hij aan systematische evaluatie van de kwaliteit doet, dan zullen veel leerkrachten antwoorden dat ze toetsen en examens hebben. Dat is in hun ogen systematische evaluatie van de kwaliteit. Wat natuurlijk ook systematische evaluatie van de kwaliteit is, is dat men jaar na jaar meedoet met peilingsproeven en parallelproeven en bekijkt of er vorderingen worden gemaakt. Koen Daniëls verwijst in dat verband naar het boek van Jan Vanhoof over het meten van leerwinst ('Zicht op leerwinst'). Wat is heel concreet de invulling die bij de doorlichting is gebruikt voor 'systematische evaluatie van de kwaliteit' en hoe hebben de mensen daarop dan kunnen antwoorden? Het lid is ervoor beducht dat op sommige vlakken een verschillend vocabularium wordt gebruikt en men bijgevolg soms naast elkaar spreekt. Als wordt gezegd dat een school de kwaliteit niet systematisch evalueert, dan zullen sommigen zich afvragen hoe dat nu kan, want ze hebben toetsen, examens: ze doen dat allemaal, en toch zegt de inspectie dat ze dat niet doen.

Uit een aantal internationale vergelijkingen blijkt dat Vlaanderen het eigenlijk niet zo goed doet: zowel onze top als ons gemiddelde gaan achteruit. Het is dan ook opvallend dat in de doorlichting van de inspectie over die vakgebieden staat dat we het wél goed doen. Voor Koen Daniëls staan die bevindingen haaks op elkaar. Hoe verklaart de Vlaamse onderwijsinspectie dat in deze Onderwijsspiegel 2019 een aantal vakgebieden naar voren komen waarop we het klaarblijkelijk goed doen, terwijl we het in internationale vergelijkingen net minder goed doen? Dat is behoorlijk vreemd. Het lid ziet daar alleszins ook niet meteen een verklaring voor.

1.3. Tussenkomsst van Jamila Hamddan Lachkar

Namens de CD&V-fractie drukt ook *Jamila Hamddan Lachkar* haar waardering uit voor dit sterk staaltje van kwaliteitsinspectie. Ook deze Onderwijsspiegel 2019 heeft de afgelopen dagen en weken mee de nodige deining veroorzaakt. In de inleiding heeft de inspecteur-generaal aangegeven dat de onderwijsinspectie vooral de ambitie heeft om het gewicht dat op de schouders van de leerkrachten ligt, voor een stuk te verminderen. Het lid vraagt zich dan ook af hoe al die artikels in de media overkomen? Wat brengt dat teweeg? Hoe gaat men daarmee om? De spreker ziet hier toch immers een zeer genuanceerd rapport voorliggen. De onderzoeksresultaten zijn belangrijk. De vorige spreker heeft het, weliswaar in een andere context, al aangegeven: men moet één doel voor ogen houden, namelijk de ontwikkeling van de lerende. Het lid roept op dat zeker en vast niet te vergeten. Dat is heel belangrijk. Daarvoor is men hier. Ze hoopt ook dat daar in de aanbevelingen en de vervolgrapporten die er nog zullen komen, nog meer aandacht aan zal worden besteed.

Het rapport vermeldt verder dat er in het buitengewoon onderwijs over het algemeen meer knelpunten, meer werkpunten zijn dan in het gewoon basisonderwijs. Welke factoren spelen daar een rol? Wat zijn de oorzaken? Spelen er daar mogelijk elementen mee die buiten de schoolmuren moeten worden gezocht? Kan een en ander bijvoorbeeld te maken hebben met het zorgkader? Welke focus moet er ter zake worden gelegd op de aanbevelingen in het rapport?

Een volgend aandachtspunt van het lid betreft het omgaan met diversiteit binnen het secundair onderwijs. Uit de onderzoeksgegevens blijkt dat taalgericht onderwijs een van de ontwikkelingsschalen is binnen omgaan met diversiteit. Betekent zulks dat taalgericht onderwijs wordt verengd tot diversiteitsbeleid? Jamila Hamddan Lachkar leest verder ook dat er op het vlak van taalgericht onderwijs verschillen zijn tussen de vakken of tussen leraren. In de meerderheid van de scholen kan een gedragen visie en een schoolbrede planmatige aanpak het taalgericht onderwijs nog versterken. Over welke visie, en welke schoolbrede planmatige aanpak gaat het dan? Hoe kan men daaruit leren?

Het lid verwijst ten slotte naar het rapport-Monard over de pedagogische begeleidingsdiensten, dat hier deze ochtend werd voorgesteld (*Parl.St.* VI.Parl. 2018-19, nr. 1973/1). Georges Monard stelde daarbij dat ook minder goede praktijken een hefboom kunnen zijn om verbeteringen aan te brengen. Via welke wegen zou dat kunnen? Hebben de sprekers daar desgevallend aanbevelingen over?

1.4. Tussenkomsst van Elisabeth Meuleman

Elisabeth Meuleman vond het rapport dit jaar behoorlijk complex, maar ook substantieel. Haar is vooral opgevallen dat er een zeer groot verschil is tussen basis- en secundair onderwijs, vooral wat betreft onderwijskundig beleid, evaluatie van de kwaliteit, studiebekrachtiging en het feit dat er weinig kwaliteitsvol evaluatiebeleid van de leerlingen is. Dat is des te verbazingwekkender wanneer men in aanmerking neemt dat in het secundair onderwijs de directeurs beter ondersteund zijn, dat je daar vaak met homogene groepen werkt, dat er meer middelen in het secundair onderwijs zitten en dat je met masters werkt. Het beleidsvoerend vermogen dat nodig is voor de reflexiviteit over de eigen kwaliteit, lijkt desondanks een stuk slechter te zijn in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs. Wat ziet de onderwijsinspectie daarvoor als verklaring?

Het basisonderwijs lijkt het goed te doen, met uitzondering van het kleuteronderwijs. Daar is de pedagogische versterking erg nodig en is er dus werk aan de winkel.

1.5. Tussenkomsst van Vera Celis

Hoewel *Vera Celis* 'kwaliteitsbeleid als erkenningsvoorwaarde' een zeer nobel en correct doel vindt, krijgt ze daar toch een wat wrang gevoel bij. Hoe kan men zulks op het terrein in realiteit waarmaken als er een enorme schaarste aan leerkrachten is, laat staan dat er afdoende kwaliteitsvol personeel te vinden zou zijn? Uit de cijfers, grafieken en statistieken blijkt dat in het secundair onderwijs wiskunde, Frans en taalgericht vakonderwijs zeer moeilijk blijven en zwak worden gequoteerd. Dat heeft er vaak mee te maken dat men maar moeilijk de juiste mensen vindt om die vakken te geven.

In het basisonderwijs wordt er heel veel aan multidisciplinair overleg gedaan. Mensen vergaderen uren, weten zeer goed waar de problematiek ligt, maar krijgen die o zo moeilijk opgelost, want het is bepaald niet gemakkelijk om vervanging, extra ondersteuning en dergelijke te vinden. Vera Celis hoort dat directies soms geen initiatieven durven nemen met betrekking tot de evaluatie van leerkrachten, want ze zijn al blij dat ze soms eens een vervangleerkracht kunnen vinden. Dat zijn elementen waar men rekening mee moet houden. Als ze dan het nobele zinnetje leest dat kwaliteitsbeleid als erkenningsvoorwaarde moet worden meegenomen, vraagt ze zich af hoe men dat zou kunnen realiseren.

Bij de verschillende sporen, nieuwe netwerken en nieuwe rollen wordt er verwezen naar externen, overheid, gespecialiseerde bureaus en ondernemingen. Ze haalt dienaangaande het voorbeeld van haar thuisstad Geel aan, waar er in de hogeschool een opleiding maatschappelijk werk is, met een lerarenopleiding. Dat zijn partners die men kan aanspreken, maar het volstaat eigenlijk nog niet. Over die nieuwe netwerken en die nieuwe rollen had het lid dan ook graag wat meer uitleg gekregen.

Wat betreft de kwaliteitsontwikkeling van de vervolgschoolcoaching wordt er door de scholen ontzettend veel gedaan vanuit de OKAN. Alleen is er een relatief zwak cijfer voor de expertiseoverdracht aan externen (14 procent). Daar wordt dan het CLB genoemd. Is dat ondermaats of is dat specifiek gerelateerd aan de problematiek van OKAN? Hoe goed men daar ook op inzet en moeite doet, de doorstroming naar hoger onderwijs van mensen die uit OKAN terug naar hun originele school gaan, blijft problematisch. Zowat alle jongens van OKAN willen later automechanica volgen. Het lid heeft geen enkel probleem met zeer goed opgeleide mensen uit bso en tso, maar het is voor haar evenmin evident dat men collectief naar een bepaalde studierichting gaat. Zijn er, ondanks alle goede wil en heel veel respect voor alle mensen die daar het beste van zichzelf geven, niet toch nog een aantal losse eindjes, bijvoorbeeld inzake de expertiseoverdracht? Ze vindt het desbetreffende percentage alleszins bijzonder laag.

Vera Celis verwijst ten slotte naar de cijfers rond het permanent onderwijs aan huis. Dat is voornamelijk gericht op zieke kinderen. Maar zitten de rijdende kleuterscholen voor de kermismensen daar ook in vervat? Of is er nog iets meer geweten over de trekkende bevolking?

2. Antwoorden vanuit de onderwijsinspectie

Inspecteur-generaal *Lieven Viaene* verklaart in grote lijnen en in chronologische orde te zullen antwoorden op de vele vragen, maar zal daarbij ook regelmatig het woord laten aan Bart Windels, die als inspecteur niet alleen heeft meegeschreven aan het rapport over de uitgevoerde doorlichtingen, maar ook mee aan het stuur

zat bij de ontwikkeling van het instrumentarium, de schalen die worden gebruikt en de vertaling van het onderwijskwaliteitskader naar het toezichtinstrumentarium. Hij is dus goed geplaatst om op een aantal meer gedetailleerde vragen te kunnen antwoorden.

Tot op heden heeft de inspectie geen pasklaar antwoord op de vraag hoe men voorbeelden van goede praktijken publiek kan maken. Wel voelt men soms dat men ergens met een zeer specifieke expertise zit, die men onvoldoende kan valoriseren. In de 'open brief aan de toekomstige beleidsmakers' die is opgenomen aan het einde van de Onderwijsspiegel 2019, verwijst de onderwijsinspectie in dat verband naar de nieuwe netwerken die ze, bijvoorbeeld, met pedagogische begeleidingsdiensten maar misschien ook – wat ze tot op vandaag totaal niet doen – met lerarenopleidingen in een bepaalde samenwerking zouden kunnen aangaan. De onderwijsinspectie hoopt dat er op die manier hefboomen zouden kunnen ontstaan die ten goede zouden kunnen komen aan de kwaliteit van de lerarenopleiding en die zouden maken dat de expertise die zij opdoet bevruchtend zou kunnen zijn. Vandaag realiseert de onderwijsinspectie dit niet omdat de inspecteurs maar kunnen doen wat ze kunnen doen en zich sowieso ook moeten houden aan hun decretale opdracht. Maar dat belet niet dat er mag worden nagedacht, en zelfs gedroomd, over wenselijk geachte toekomstscenario's.

De onderwijsinspectie heeft zich verder ook gehouden aan haar belofte om de pedagogische begeleiding te betrekken bij de introductie van Inspectie 2.0. Het ging dan met name over een vrij intense samenwerking met zogenaamde 'spiegelmomenten' waarbij de pedagogische begeleiding met de inspectie is meegegaan naar scholen tijdens doorlichtingen, kwestie van de werkwijze van de inspectie beter te leren kennen en daar achteraf ook beter mee aan de slag te kunnen gaan. Ondertussen werd daarvoor in de afspraken met pedagogische begeleiding een verder engagement voor de toekomst genomen. Zo is er bijvoorbeeld met betrekking tot de introductie van de vernieuwingen vanaf september 2019, opnieuw afgesproken dat er in een intense klankbordgroep zaken met elkaar zullen worden uitgewisseld. Daar kunnen dus zeker ook voorbeelden van goede praktijken uitgewisseld worden.

De inspectie had tot nog toe een zeer grote schroom om zelf met voorbeelden van goede praktijken naar buiten te komen. Die schroom is al gedeeltelijk overwonnen door de aspiratie om meer te doen dan het in het huidige verslag op te nemen. Maar meer dan dat kan zij niet doen, omdat het immers altijd gekoppeld is aan een onderwijsverstrekker, een bepaald net of een bepaalde didactische of pedagogische keuze. Daar wil de inspectie dan ook van afblijven. De vrijheid van onderwijs vraagt dat. Maar Lieven Viaene denkt dat er desalniettemin valabele mogelijkheden liggen in nieuwe netwerken.

Op de, zeer moeilijke, vraag over de evaluatie van de kleuters moet hij het antwoord schuldig blijven. Daar zou allicht een mooi onderzoek over kunnen worden opgebouwd. Maar op basis van de informatie waarover hij nu beschikt, zou elk antwoord bijna puur giswerk zijn.

Bart Windels vindt het niet gemakkelijk om een verklaring te geven voor de vaststelling dat bij wiskunde de leerplandoelen en wat er aangeboden wordt, ver uit elkaar liggen. Hij wil wel proberen om de zaak te situeren. Bij wiskunde is er met name een grote tendens om de rekenvaardigheid te accentueren en zelfs te overaccentueren. Dit gaat dan ten koste van andere vaardigheden, zoals bewijsvaardigheden, redeneervaardigheden, probleemoplossende vaardigheden enzovoort. Als het aan de leraren ligt, dan komen die rekenvaardigheden niet alleen frequent aan bod maar ook op een zo hoog mogelijk beheersingsniveau, eigenlijk gewoon heel moeilijk. Tot op zekere hoogte kan een school natuurlijk

wel een accent leggen, ook al ligt het accent dan in de eerder in de twintigste en niet in de eenentwintigste eeuw. Heel veel van die extra rekenvaardigheden zijn immers heel gemakkelijk met computers of andere hulpmiddelen op te lossen. Volgens de meeste wiskundepedagogen heeft het dan ook nog maar weinig zin om tien breuken met een noemer groter dan 1000 met de hand op te tellen. Daar wringt iets. Daar loopt die evaluatie voor een stuk op spaak.

Waarom is dat zo? Zonder te claimen dat hij enige vorm van academisch of wetenschappelijk onderzoek daarover gedaan heeft, stelt Bart Windels drie zaken vast die als verklarende factoren kunnen dienen.

Vooreerst is er een dalende instroom van leraren Wiskunde met het vereiste diploma. Dat wil niet zeggen dat de leraren die dat vereiste diploma niet hebben, slechte wiskundeleraren zouden zijn – er zijn er ook heel goede bij. Maar als globale tendens liggen daar natuurlijk wel mogelijke valkuilen. Dat wordt bevestigd door het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen, dat peilingsonderzoeken verzorgt. Dat heeft vastgesteld dat er in de derde graad in richtingen met veel uren wiskunde toch een negatieve correlatie is: veel leraren zonder het vereiste diploma hebben een negatief effect op de leerresultaten.

De spreker stelt daarnaast ook vast dat er bij heel wat wiskundeleraren maar erg weinig draagvlak is voor de huidige eindtermen wiskunde. Ze willen heel graag van die eindtermen afwijken, en hun eigen ding doen.

Er is ten slotte ook duidelijk sprake van een aantal didactische tegenstellingen, paradigma's die elkaar tegenspreken; dat is een wereldwijd fenomeen. Bij sommige vakgebieden speelt die tegenstelling meer dan bij andere, en bij wiskunde is dat wereldwijd een heel groot probleem geweest, zeker in de eerste tien jaar van deze eeuw. De storm is nu een beetje gaan liggen, maar er is nog altijd die tegenstelling tussen behaviorisme enerzijds en constructivisme anderzijds.

Dertig jaar geleden was het heel duidelijk: iedereen dacht hetzelfde over wiskundeonderwijs. Je moest enkel binnen de lijntjes van je collega's kleuren. Maar op dit moment lopen daar heel interessante discussies rond. De spreker neemt hierover geen standpunt in, maar geeft wel aan dat het leven van de leraar, en de wiskundeleraar in het bijzonder, hierdoor een stuk moeilijker wordt. Men gaat op zoek naar compromissen, en men moet proberen om goed overeen te komen.

Lieven Viaene geeft aan dat de vragenlijst rond welbevinden gemakkelijk terug te vinden is op de website van de onderwijsinspectie. De school in kwestie geeft een bepaalde code – die ze op aanvraag gekregen heeft van de onderwijsinspectie – door aan de leerlingen, en die kunnen dan gedurende een bepaalde tijd op een specifieke pagina inloggen om de enquête in te vullen. Eenmaal de te bevragen klassen de enquête hebben afgerond, wordt de onlinetoegang afgesloten. Het rapport wordt dan automatisch gegenereerd, en het wordt aan de school bezorgd.

De inspectie gebruikt die resultaten niet, ook niet bij een doorlichting, tenzij de school die zelf voorlegt. Ze worden wel toegevoegd aan een globale databank, die intussen de enquêtes van meer dan 200.000 leerlingen omvat. Ze worden dus wel gebruikt om een globaal beeld te schetsen voor Vlaanderen. Maar met individuele schoolresultaten gaat men niet zelf aan de slag.

De onderwijsinspectie is heel tevreden met de komst van het niet-normatieve OK-kader. Het CIPO-kader dat tot nu toe bestond, was immers een zeer vaag en open kader. Dit CIPO-kader mag door zijn eenvoud dan wel zeer krachtig zijn,

maar het heeft in het verleden op verschillende plaatsen een heel diverse invulling gekregen. Het Rekenhof heeft er dienaangaande op gewezen dat het CIPO-kader kan leiden tot sluipnormering, omdat de inspectie dan zelf een aantal verwachtingen gaat stipuleren die als dusdanig eigenlijk niet in het kader vervat zitten.

De onderwijsinspectie vond het dan ook een niet-geringe vooruitgang om samen met de koepels, de onderwijsverstrekkers, de vakbonden, de kinderrechtencommissaris en diverse andere betrokkenen een onderwijskwaliteitskader op te stellen waarin de verwachtingen duidelijk worden geformuleerd. De 37 verwachtingen die in het OK-kader vervat zitten, werden dan gebruikt om de ontwikkelingsschalen te definiëren. Die ontwikkelingsschalen staan op het internet en zijn dus beschikbaar voor de scholen. Ze maken duidelijk waar de cesuur ligt. Wie bepaalde verwachtingen niet kan realiseren, voldoet bijgevolg ook niet aan de verwachtingen van het OK-kader.

De onderwijsinspectie wilde in de kwaliteitskaders (onderwijskwaliteit en CLB-kwaliteit) aangeven dat de ontwikkeling van de lerende het centrale punt vormt van alles wat daarrond hangt. Die ontwikkeling valt niet te reduceren tot een internationale test (genre PISA-test), of tot het creëren van een ideale leef- en leeromgeving. Het is een en-en-verhaal: het heeft met alles te maken. Dit idee staat, zoals gezegd, centraal in het onderwijskwaliteitskader, in het CLB-kwaliteitskader, en eigenlijk ook bij de internaten. Die verwachtingen zitten ook in het OK-kader vervat.

Het is dus niet zo dat bepaalde aspecten te veel aandacht krijgen; de inspectie hoopt dat het onderwijs op alle fronten inzet. En dat is precies de grote uitdaging waar het onderwijs voor staat. Want kwaliteit is geen eenvoudig concept. Het is een vrij complexe zaak, waar de scholen verantwoordelijk voor zijn. We leven in een complexe samenleving, en het onderwijs heeft de complexe opdracht om jongeren op te voeden, te leren en tot volle ontwikkeling te brengen. Daarin ligt de finaliteit van het referentiekader voor onderwijskwaliteit.

Wat vormt voor de onderwijsinspectie de toetssteen voor de eindtermen, de leerplandoelen of de eigen doelen? Het antwoord is genuanceerd, maar de inspectie zal pas zeggen dat een onderwijsinstelling echt niet voldoet als die de eindtermen niet haalt. Er werd een bepaalde lat gelegd, en daar mag men absoluut niet onder gaan. Er zijn ook scholen die hun doelen duidelijk hoger leggen, en die doelen ook kunnen realiseren. Doordat ze de lat hoger leggen, halen ze meteen ook ruim de eindtermen. Mocht het echter zo zijn dat de eigen doelen van de school zo hoog liggen dat de leerling die onmogelijk kan behalen, dan krijg je een niet-representatieve evaluatie en een niet-correcte oriëntering van leerlingen. Dat vormt dan wel een probleem, dat de onderwijsinspectie ook zal signaleren.

Het beoordelen van de kwaliteitsontwikkeling in de scholen is een proces van systematische evaluatie. Maakt men de PDCA-cirkel rond? Is de school inderdaad in staat om de resultaten van de ondernomen acties telkens opnieuw in vraag te stellen, en gebeurt dat op een systematische manier? De onderwijsinspectie stelt vast dat veel scholen de PDCA-cirkel wel starten, maar niet rondmaken. Om effectief te kunnen gewagen van systematische evaluatie, moet er sprake zijn van een cyclisch langetermijngebeuren. Die systematische evaluatie kan ook op korte termijn gebeuren, bijvoorbeeld aangaande de manier waarop scholen hun evaluatiebeleid vormgeven, hun leerlingenbegeleiding vormgeven, of leerinhouden op elkaar afstemmen. Ook op korte termijn kan men dus nagaan of een school in haar beleid systematisch evalueert.

Veel mensen schrikken er danig van dat de internationale resultaten tegenvallen. Er wordt dan gezegd dat de kwaliteit in vrije val is, terwijl de inspectie toch een aantal zaken naar voren schuift die wel goed zijn. Dat mag op het eerste gezicht inderdaad als een tegenstelling klinken, maar volgens de inspecteur-generaal hoeft dat niet meteen zo te zijn. In Vlaanderen worden een aantal duidelijke verwachtingen geformuleerd ten aanzien van de scholen. Die verwachtingen zijn door de regelgeving voorgeschreven. Van de inspectie wordt dan verwacht dat zij nagaan of de scholen die verwachtingen inlossen, en of ze dus doen wat er in de regelgeving staat. Die verwachtingen werden nu concreet gemaakt in het OK-kader. Men kan derhalve niet zomaar stellen dat wat er in die internationale toetsen wordt gemeten (en dus ook de resultaten van die metingen) een een-op-een-relatie heeft met de verwachtingen die men qua kwaliteit oplegt aan het onderwijs in Vlaanderen.

Bart Windels vult aan dat de mensen die het nieuwe doorlichtingskader, en de ontwikkelingsschalen in het bijzonder, hebben ontwikkeld, zeker de bekommernis delen van Koen Daniëls dat het geen normatief kader mag worden dat extra normen oplegt boven het referentiekader onderwijskwaliteit. Het niveau 'volgens de verwachting' is het volledig overnemen van de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader onderwijskwaliteit, soms ook om tot volledige consistente schalen te komen, rekening houdend met de kwaliteitsbeelden (die ook in het ROK staan). In heel uitzonderlijke gevallen werd er in het instrumentarium gebruikgemaakt van het bronnenboek, de literatuurstudie waaraan alle participanten van het opstellen van het OK hebben meegewerkt. Zij hebben daar allemaal inzage in en impact op gehad. Heel af en toe was het nodig om naar academische literatuur te gaan kijken om het verhaal consistent en rond te maken. Maar dat zijn zeker geen afwijkingen op het OK.

De spreker verwijst in dat verband naar het niveau 'overstijgt de verwachting'. Ooit had de onderwijsinspectie het plan om een schaal 'heel goed' te maken. Daar is ze echter van afgestapt. Ze zegt alleen wat voldoende is, omdat dat is wat het OK zegt. Nergens zegt ze wat het precies betekent dat het 'zeer goed' is of wat het precies betekent 'de verwachting te overstijgen'. Er zijn een aantal criteria, zoals uniciteit, dat het kopieerbaar moet zijn door andere scholen en dat het moet ingebed zijn in de schoolcultuur. Maar er zijn als dusdanig geen inhoudelijke criteria, op grond van dewelke de onderwijsinspectie dan het verschil zou kunnen maken tussen wat goed is en wat zeer goed. Dat ware niet wenselijk.

Hij verwijst naar de voorbeelden die Koen Daniëls heeft gegeven in zijn vraagstelling. Het eerste voorbeeld betreft het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod, de schaal U2. Die schaal behelst eigenlijk de vraag hoe goed er les wordt gegeven. Het ware dan ook gevaarlijk om die schaal in een normatief kader te plaatsen. Wat er dan wel in die schaal zit, zijn precies die dingen die in het referentiekader onderwijskwaliteit aan bod komen. En die gaan niet over het hoe, maar leggen een aantal criteria op waarover wetenschappers en ook de makers van het OK het eens zijn: de beginsituatie benutten, uitdagende doelen stellen, haalbare doelen stellen, een samenhangend aanbod verzorgen.

Hetzelfde geldt voor de evaluatie van de kwaliteit. Die moet systematisch gebeuren. Maar de inspectie spreekt zich niet uit over wat die systematiek dan precies moet zijn. Wat overigens niet belet dat de inspectie, waar nodig, wel eens goedbedoeld een opmerking zal durven formuleren, als ze ondubbelzinnig vaststelt dat een school teruggrijpt op suboptimale of niet-functionele systematieken.

Bart Windels gaat ook in op de vraag van Koen Daniëls naar wat er precies wordt bedoeld met een 'te hoog beheersingsniveau'. Dat impliceert een beheersingsniveau dat het beheersingsniveau dat in de leerplannen staat, overstijgt.

Leerplannen zeggen soms dat leerlingen dingen moeten kennen tot op een bepaald niveau. Als je dan heel veel over dat niveau gaat, wordt dat een 'te hoog beheersingsniveau'. Maar de onderwijsinspectie is de laatste die scholen wil remmen om meer dingen te doen dan louter die dingen die moeten gebeuren. Daarom is in de interne afspraken van de inspectie opgenomen dat, als leraren meer dingen aanbieden dan ze moeten, dat op zichzelf goed is, zolang dat aanbod haalbaar blijft voor de individuele leerling. Want anders kun je dat niet aan alle leerlingen aanbieden.

Hetzelfde geldt voor de evaluatie. Het staat scholen vrij die op een veel hoger beheersingsniveau te leggen. Als dat past bij dat leerlingenpubliek of bij die leerlingen waaraan dat type evaluatie wordt gegeven, dan zal de onderwijsinspectie het nooit hebben over een 'te hoog beheersingsniveau'. Een 'te hoog beheersingsniveau' betekent dus cumulatief: hoger dan wat de verwachting in de leerplannen is én niet passend bij de leerlingen.

Lieven Viaene gaat daarna in op de vragen van mevrouw Hamddan Lachkar. Ook hij is toch wel ongerust over de krantenkoppen over 'gebuisde scholen'. Hij stelt net dat men aan een aantal scholen een hefboom wil geven om ze sterker te maken. Hij is tevreden dat men nu de scholen een minder abstract en verfijnder instrumentarium kan bieden. Men wil de scholen ook een gerichtere ondersteuning geven door ze heel precies te zeggen waarop ze haalbaar kunnen inzetten zodat ze een stap vooruit kunnen zetten.

De onderwijsinspectie wil inspanningen doen om de boodschap die men heeft in zijn volledigheid en met alle ondersteuning die er mogelijk is op het terrein te brengen. Via de pedagogische begeleiding wil hij bekijken of men aan de scholen voldoende ondersteuning kan geven, want dat beschouwt hij toch als een opdracht van de onderwijsinspectie.

Hij deelt de ongerustheid van het lid over de ontwikkelingen in het buitengewoon onderwijs. Waarom hebben ze het zo moeilijk met hun specifieke opdrachten die immers toch zo typisch zijn voor het buitengewoon onderwijs? Anderzijds ligt de lat hier natuurlijk ook zeer hoog. Men moet er bovendien zeer individueel kunnen werken. Het buitengewoon onderwijs verkeert daarenboven ten dele ook in een transitie. Hij kan hier niet in detail ingaan op wat de oorzaak van een aantal problemen is, maar men moet die problemen wel blijven monitoren. De steekproef die men heeft uitgevoerd, was overigens vrij klein. Het ging over 17 scholen buitengewoon basisonderwijs. Hij drukt de hoop uit dat deze problematiek in de toekomst meer gedetailleerd zal kunnen worden onderzocht. Pas dan zal er met meer stelligheid geantwoord kunnen worden op de vragen die mevrouw Hamddan Lachkar hierover stelde.

Bart Windels erkent dat het er bij het in ogenschouw nemen van het instrumentarium prima facie op lijkt alsof de onderwijsinspectie taalgericht onderwijs verengt tot omgaan met diversiteit. Dat is echter uitdrukkelijk niet het geval. Het gaat er volgens hem eerder om dat je dit onderdeel ergens moet onderbrengen als je het aandacht wilt geven. In de interne afspraken zit het taalgericht vakonderwijs trouwens ook in de tweede schaal bij de onderwijsleerpraktijk, dat is de schaal van het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod. Een onderdeel daarvan is het stellen van uitdagende, maar ook haalbare doelen, en een van die haalbare doelen is leerlingen de nodige taalondersteuning aanbieden. Taalgericht onderwijs valt dus weliswaar het meest zichtbaar onder omgaan met diversiteit, maar is ook een onderdeel van elk onderzoek dat men naar de onderwijsleerpraktijk voert.

De spreker kan, wil en mag niet antwoorden op mevrouw Hamddan Lachkars vraag over hoe scholen onder impuls van de inspectie hun visie kunnen

versterken of tot een meer planmatige aanpak kunnen komen. Het is niet aan de inspectie om te bepalen welke visie een school erop na moet houden. Hetzelfde geldt voor de te betrachten planmatige aanpak. Er zijn immers heel veel goede manieren om taalgericht onderwijs in het algemeen te realiseren. Men kan dus wel vaststellen dat dergelijke aanpak er niet is, maar de inspectie kan niet ingaan op wat het alternatief dan moet zijn.

In het laatste deel van de Onderwijsspiegel 2019 staat dat men echt zwakke scholen frequenter zou willen opvolgen. *Lieven Viaene* is ervan overtuigd dat dat kan helpen. Dat gebeurt trouwens ook in Engeland en Nederland, waar de inspectie minstens één keer per jaar in de zwakke scholen langsgaat om ze extra te ondersteunen en ze positief te laten evolueren. Dit kan volgens hem ook door hierover met de pedagogische begeleiding afspraken te maken.

Jamila Hamddan Lachkar preciseert dat haar vraag eerder ging over hoe men – zoals Georges Monard vanochtend in deze commissie gezegd heeft – ook van minder goede praktijken kan leren door hierover informatie te delen. Het gaat hierbij dus niet enkel over zwakke scholen.

Els Vermeire repliceert dat ze niet exact weet wat Georges Monard precies bedoelde met minder goede praktijken. Men weet natuurlijk wel dat een goede praktijk in de context van een bepaalde school niet per se een goede praktijk in de context van een andere school is. Het kan heel leerrijk zijn om te bekijken waar en waarom bepaalde processen zijn fout gelopen. Uit mislukkingen kan men zeker leren.

Volgens *Jamila Hamddan Lachkar* moeten scholen manieren vinden om informatie over valkuilen met elkaar te delen. Positieve verhalen zal men sneller delen, maar iedereen kan ook uit minder goede praktijken iets leren, al is dat veel moeilijker. Bestaan er methodes om dit te doen?

Lieven Viaene vindt dat men heel creatief en innovatief moet nadenken over hoe men ook hierrond nieuwe netwerken kan opzetten om aan die vraag tegemoet te komen. Als het kan, zou men inderdaad een aantal mensen kunnen samenbrengen om valkuilen zichtbaarder te maken en scholen hiervoor te behoeden. Scholen die in die valkuilen zijn terechtgekomen, zouden hieruit kracht kunnen putten.

De inspecteur-generaal gaat daarna in op de opmerking van mevrouw Meuleman over de grote verschillen tussen het basis- en secundair onderwijs. Ook al is de ondersteuning in het secundair onderwijs groter, hebben de leerkrachten er een masteropleiding genoten en zijn de groepen er homogener, toch scoren die secundaire scholen zwakker op een aantal punten. De verklaring hiervoor is niet eenvoudig. De problematiek waarover de onderwijsinspectie rapporteert, heeft volgens hem niet noodzakelijk te maken met de grootte van de omkadering. Het beleidsvoerende vermogen in een basisschool of een secundaire school heeft een aparte eigenheid en complexiteit. Een grotere omkadering in de beleidsfuncties faciliteert natuurlijk, maar zegt niet per se iets over de beleidskracht. Wat dan wel de oorzaak van de verschillen is, is een vraag die hij, ondanks het aandringen van mevrouw Meuleman, niet durft te beantwoorden omdat hij over een onvoldoend groot referentiekader beschikt.

Hij beaamt verder dat de pedagogische versterking van het kleuteronderwijs nodig is en dat hij deze zorg met mevrouw Meuleman deelt.

Hoe kan men kwaliteitsbeleid als erkenningsvoorwaarde waarmaken rekening houdend met de schaarste aan leraren? *Lieven Viaene* erkent dat het onderwijs voor de gigantische uitdaging staat om kwaliteitsvolle leraren in de klas te krijgen

en te houden. In de CLB's, het volwassenenonderwijs en in het hoger onderwijs is dit al erkenningsvoorwaarde. Ook al is het beleid niet in staat om alle problemen op te lossen, toch gelooft Lieven Viaene dat kwaliteitsbeleid als erkenningsvoorwaarde mogelijk is.

Als vergelijking schuift hij de switch naar voren in de manier waarop de onderwijsinspectie Bewoonbaarheid, Veiligheid en Hygiëne in het instrumentarium bekijkt. Vroeger hanteerde men een 72 puntenplan en toetste men de punten waarop scholen scoorden. De inspectie was vaak tevreden over scholen die een sterk BVH-beleid voerden en de risico's op een goede manier beperkten en beheersten, maar die door een gebrek aan middelen of de lange wachtlijsten voor gebouwen niet konden garanderen dat ze alle 72 punten konden realiseren. De onderwijsinspectie heeft toen beslist dat ze tevreden is als het beleid voldoende sterk is, toont dat het de risico's beheerst en zorgt voor voldoende comfort, veiligheid en hygiëne. Op eenzelfde manier wil de inspectie in de toekomst ook naar het kwaliteitsbeleid kijken. Scholen moeten daar bewust en op een krachtdadige manier mee bezig zijn.

Wat bedoelt de onderwijsinspectie met nieuwe netwerken? Volgens Lieven Viaene gaat het dan onder andere over nieuwe netwerken met de pedagogische begeleiding. Maar het gaat ook over netwerken met wetenschappers, want men wil graag een nauwe samenwerking opzetten met de onderwijsexpertise die er qua effectiviteit en beleid op verschillende Vlaamse universiteiten aanwezig is. Men wil meer samenwerken met de lerarenopleiding en de Zorginspectie, zeker als het over hun expertise over internaten gaat. De onderwijsinspectie wil ook meer samenwerken met de departementen Welzijn en Werk. Hij haalt de nieuwe kaderdecreten aan over het gemeenschappelijk kwaliteitskader (*Parl.St.* VI.Parl. 2018-19, nr. 1886/1-3) en de erkenning van verworven competenties (*Parl.St.* VI.Parl. 2018-19, nr. 1887/1-3) die binnen het beleidsdomein Werk zullen worden uitgerold. Daardoor kunnen ze nieuwe netwerken opzetten. Ook inzake de planlastproblematiek zouden er overigens mogelijkheden moeten zijn.

Els Vermeire gaat in op de vraag met betrekking tot de vervolgschoolcoaching. Ze verwijst hiervoor naar het lijvige rapport dat op de website van de onderwijsinspectie staat. Daarin is heel wat meer informatie terug te vinden dan kon worden opgenomen in het artikel in de voorliggende Onderwijsspiegel. Van de 59 onthaalscholen hebben 58 scholen aangegeven dat ze echt werken aan activiteiten rond expertiseoverdracht en -opbouw om het leraren- en schoolteam te versterken in die vervolgscholen waar er geen onthaaljaar is. Gaat men daar dieper op in, dan stelt men vast dat die zaken die echt leiden tot het versterken van de competentie van de leerkrachten op de klasvloer een zwakke score halen. Een zeventiental scholen geven aan dat ze met de leraren uit de vervolgscholen ook werken aan studiedagen, vormingen en intervisie. Slechts acht onthaalscholen geven aan dat ze de vervolgleraar in de klas ondersteunen. Dat gaat echter nog altijd over de ondersteuning en de expertiseopbouw in een vervolgschool, niet over de expertiseoverdracht aan anderen in het algemeen. Dienaangaande moet men dus erkennen dat er zich daar een probleem stelt, want slechts 8 op de 59 onthaalscholen melden hierover een activiteit. Vier daarvan zullen vrijwilligers en studenten aansturen en ondersteunen, bijvoorbeeld bij het begeleiden van de huiswerkklas. Nog vier andere geven aan dat er een expertiseoverdracht aan netwerking met het CLB is. Dat is toch een laag aantal. Binnen die acht onthaalscholen wordt ook één keer aangegeven dat er contacten zijn met lokale en regionale overheden. Het klopt dus dat er zich hier een zorgpunt situeert.

Er zal een evaluatie worden uitgevoerd. De kwaliteit zal ter plekke worden beoordeeld. Op basis van die gegevens zal er dan worden gefocust op de

expertiseoverdracht in de vervolgschool, specifiek met betrekking tot het onderwijs.

De externen worden er nu nog niet bij genomen. Er wordt vooral gefocust op de kwaliteit van het onderwijs, om er dan voor te kunnen zorgen dat er meer leerlingen breder doorstromen. Daarvoor zijn er nu echter nog geen resultaten beschikbaar, aangezien het evaluatieonderzoek nog moet worden uitgevoerd.

Lieven Viaene stelt dat de trekkende bevolking inderdaad niet in POAH zit. Het zijn allemaal kinderen of jongeren met een verslag voor het buitengewoon onderwijs. De grootste groep zit in type 2, zowel lager als OV1 type 2 secundair onderwijs. Het betreft kinderen met meervoudige beperkingen.

3. Slotreplieken

Koen Daniëls komt nog even terug op wat Bart Windels heeft gezegd in verband met een te hoog niveau: "Wat in de leerplannen staat en wat haalbaar is als aanbod voor alle leerlingen.". Dat álle leerlingen in de klas het moeten halen, is net wat Koen Daniëls wil vermijden. Dat is een van de zaken waarop hij wil inzoomen. Want de onderwijsinspectie wil toch net de kwaliteit en ambitie hoger zetten? En allicht gaat het vaak om broodjeaapverhalen, maar een en ander moet wel worden uitgeklaard. Want wat is dan de norm? Als de hele klas er gedurende een heel jaar op een bepaald vak niet door is, dan is er wellicht iets aan de hand. Maar zo heeft Koen Daniëls het niet begrepen. Want de leerplannen dienen blijkbaar als toetssteen, maar dat zijn geen maximale doelstellingen. Als beleidsmaker kent hij enkel de eindtermen, als minimale doelstelling. Er zijn beleidsmatig geen maximale doelstellingen, en daar is hij blij om. Maar hoe kan een niveau dan te hoog zijn? Dat wil de spreker graag uitgeklaard zien.

Bart Windels had zeker niet de bedoeling om de boodschap over te brengen dat de hele klas met een bepaald doel mee moet kunnen vooraleer dat doel mag worden aangeboden. Leraren moeten alle eindtermen aanbieden. Zij mogen ook andere doelen aanbieden, maar zij kunnen die in grote mate alleen maar aanbieden aan die leerlingen voor wie die doelen haalbaar zijn. Leraren kunnen overigens ook differentiëren en bepaalde doelen aan bepaalde leerlingen aanbieden. Dat is een pluspunt. Het is geen norm dat de volledige klas mee moet met het hele verhaal.

Jo De Ro heeft nog een vraag in verband met het nieuwe kader voor internaatskwaliteit. Na de gedachtewisseling bespreekt de commissie immers nog een conceptnota betreffende de verduidelijking van de rechten van internen en het kwaliteitskader van internaten (*Parl.St.* VI.Parl. 2018-19, nr. 1904/1). Hij verwijst naar de toelichting van de inspecteur-generaal, waar deze stelde: "Wij hebben dat kader samengesteld met de betrokkenen. Onze rol beperkt zich tot het bekijken van BVH, om de vijf jaar, op basis van KB's. Voor het overige hebben we daarin geen opdracht. Maar binnen de verkenningsronde hebben we dat al eens uitgetest bij de internaten die dat wilden.". Dat vindt de spreker niet onbelangrijk. Want in onderwijs is alles geregeld, maar sommige kinderen die dat onderwijs genieten, zitten nadien in een internaat. En in de meeste internaten loopt het zeer goed. Maar als het misloopt, is er weinig referentiekader, geen doorlichting zoals in Onderwijs, maar ook geen leerlingenstatuut of rechtspositie voor de internen. Ziet de onderwijsinspectie een wettelijke opdracht zitten om dat kader effectief op regelmatige tijdstippen te controleren en de internaten door te lichten? En wat heeft de verkenningsronde opgeleverd?

Lieven Viaene beaamt dat hij dit zo heeft gezegd. De groep die werkt aan het referentiekader rond internaatskwaliteit is samengekomen met de volledige sector: de verschillende vertegenwoordigers van alle netten die internaten

hebben, de sociale inspectie, mensen van het departement. Het idee binnen de groep was dat er iets moet gebeuren met de internaten, omdat er tot nu toe inderdaad geen regelgeving of kader is. Het is een zeer belangrijk werk. Hij verwijst naar wat de voormalige kinderrechtencommissaris, die nu algemeen directeur is van het Agentschap Opgroeien, zei bij de voorstelling van de Onderwijsspiegel 2019. Die vindt het met name zeer belangrijk in de toekomst samen te blijven werken met de onderwijsinspectie, omdat er vanuit de jeugdrechters momenteel al meer dan duizend leerlingen in de schoolinternaten zijn geplaatst.

Op de vraag wat de verkenningronde heeft opgeleverd, moet Lieven Viaene het antwoord schuldig blijven, omdat die ronde in wezen pas na de paasvakantie zal starten. De oproep naar de internaten is al gelanceerd. De bereidheid bij die internaten lijkt alvast groot te zijn.

Mocht er een opdracht komen vanwege de decreetgever, dan wil de onderwijsinspectie die wel opnemen. De internaten hebben inderdaad een belangrijke rol. Maar dan moet de Vlaamse overheid daarvoor wel voldoende middelen uittrekken. Het is een zeer belangrijke opdracht. In het verleden had de inspectie een protocol met het GO!, waarbij ze een toezichtsoptocht hadden voor de vijf internaten waar de kinderen in het weekend verblijven (de huidige Internaten met Permanente Openstelling – IPO's). Daaruit heeft de inspectie geleerd dat een regelmatig toezicht meer dan noodzakelijk is.

De *voorzitter* dankt de sprekers voor hun goed onderbouwde presentatie en toelichting. Hij wenst hen en ook de parlementsleden succes voor de komende jaren. Er is nog werk aan de winkel, maar er is ook vooruitgang.

Jan DURNEZ,
voorzitter

Jo DE RO
Kathleen KREKELS
Elisabeth MEULEMAN
Jan DURNEZ,
verslaggevers

Gebruikte afkortingen

bso	beroepssecundair onderwijs
BVH	bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne
CIPO	context, input, proces, output
CLB	centrum voor leerlingenbegeleiding
GO!	onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (historische naam = Gemeenschapsonderwijs)
IPO	internaat met permanente openstelling
KB	koninklijk besluit
MFC	multifunctioneel centrum
NAFT	naadloos flexibel traject
OK	onderwijskwaliteitskader
OKAN	onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers / onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers
OV	opleidingsvorm
PDCA	plan do check act
PISA	Programme for International Student Assessment (van de OESO)
POAH	permanent onderwijs aan huis
ROK	Referentiekader voor Onderwijskwaliteit
tso	technisch secundair onderwijs
vte	voltijdequivalent