

ON DER WIJS SPIE GEL

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE



Vlaamse
overheid

2022

ONDERWIJS
INSPECTIE

OOG VOOR KWALITEIT

COLOFON


Samenstelling

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Onderwijsinspectie

Verantwoordelijke uitgever

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

Grafische vormgeving

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Afdeling Communicatie
Guy Adam naar een concept van Heidi Reyniers  Red Spot bvba

Drukwerk

Artoos group

Foto's

Getty Images

Copyright

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

INHOUDSTAFEL

Voorwoord	4
Deel 1 Activiteiten 2020-2021	7
1 Globaal overzicht van de activiteiten	8
2 Ondersteunende bezoeken: een blik op de opzet, het profiel, de ervaringen, de verslagen en de effecten	21
Deel 2 In de kijker	73
3 Verkennende onderzoeken in het vwo: welke impact hebben veranderende contexten op de cursisten en op het beleid van de centra?	74
4 De hbo5-opleiding Verpleegkunde: een terreinverkenning	79
Deel 3 Andere opdrachten	87
5 Overzicht van de andere opdrachten in 2020-2021	88
6 Rapporteren over cultuurbeschouwing	90
Deel 4 Een blik op de toekomst	93
7 Op weg naar gedifferentieerd doorlichten	94



Beste lezer

Voor jou ligt de Onderwijsspiegel van 2022, die een terugblik bevat op het schooljaar 2020-2021. Het was opnieuw een bijzonder schooljaar. Voor de onderwijsinspectie startte het schooljaar nagenoeg normaal, maar vanaf eind oktober was omschakelen opnieuw geboden. Daarbij koos de onderwijsinspectie om zo maximaal als mogelijk online aanwezig te zijn in de onderwijsinstellingen.

Deze Onderwijsspiegel start met een globaal overzicht van de activiteiten van de onderwijsinspectie in de verschillende onderwijsinstellingen die Vlaanderen rijk is. Daarbij geven we ook steeds het aantal onderwijsinstellingen weer die we met die activiteiten bereikt hebben. In deel 1 en deel 2 gaan we vervolgens dieper in op verschillende van die activiteiten. In deel 1 brengen we een analyse van de opzet, de resultaten en de effecten van de ondersteunende bezoeken die liepen in het leerplichtonderwijs vanaf november 2020 tot het einde van het schooljaar. Deel 2 bevat uitgebreide samenvattingen van het rapport over de verkennende bezoeken in het volwassenenonderwijs en van het rapport over de hbo5-opleiding Verpleegkunde. De integrale rapporten zijn gepubliceerd op website van de onderwijsinspectie.



Tijdens het schooljaar 2020-2021 werd er in de onderwijsinspectie ook al nagedacht over de werkzaamheden na de coronacrisis. De ambitie van de onderwijsinspectie om mee te bouwen aan de onderwijskwaliteit in Vlaanderen is immers groot. De overtuiging is dat de realisatie daarvan vraagt om het ontwikkelen van een concept en vormgeving van gedifferentieerd doorlichten. In het laatste deel, de blik op de toekomst, lichten we de krijtlijnen van dit gedifferentieerd doorlichten toe. De komende jaren loopt de ontwikkeling en uitrol hiervan door. Ook de introductie van de Vlaamse toetsen zal hierin een belangrijke rol spelen. We plannen onze onderwijspartners hierin maximaal te betrekken.

De Onderwijsspiegel biedt een reflectie op het verleden. Dat doen we niet zomaar, we doen het om er uit te leren. We hopen dan ook dat deze Onderwijsspiegel je inspireert, je doet nadenken en je blikveld verruimt.

Veel leesplezier!

Lieven Viaene, inspecteur-generaal



ON DER WJUS SPIE GEL

DEEL 1 ACTIVITEITEN 2020-2021

ACTIVITEITEN

2020-2021

1 Globaal overzicht van de activiteiten

De werking van de onderwijsinspectie in het schooljaar 2020-2021 werd sterk bepaald door de coronacrisis. Vanaf november 2020 konden de reguliere doorlichtingen (met advies) niet meer plaatsvinden, omdat in de scholen gaan niet meer mogelijk was. Dit belemmerde in grote mate de verdere uitrol van het inspectiekader Inspectie 2.0. Ter vervanging werden alternatieve activiteiten ontwikkeld. Onderstaand overzicht biedt een inzage in de wijze waarop de onderwijsinspectie is omgegaan met de restricties die de pandemie aan haar werking oplegde. We merken op dat na een fase met korte doorlichtingen ter plekke, waarin de onderwijsinspectie opnieuw haar controlerende rol invulde, de focus werd verlegd naar ondersteunende en verkennende activiteiten. Met die activiteiten kende de onderwijsinspectie een groot bereik en kon ze te midden van de crisis maximaal aanwezig blijven in het onderwijsveld. De keuze voor een kort én online bezoek was daarbij cruciaal.

1.1 Leerplichtonderwijs: korte doorlichtingen

(september - oktober 2020)

Context

Met het oog op de werking in het najaar werd een organisatiebrede ontwikkelgroep samengesteld. Deze 'najaarsgroep' schoot half mei uit de startblokken. De inspectieraad schetste de contouren waarbinnen deze groep aan de slag ging. Zo werd er onder meer voor geopteerd om de controlerende functie uit de koelkast te halen en niet langer enkel stimulerend aanwezig te zijn in het onderwijsveld. De inspectieraad achtte het noodzakelijk om scholen opnieuw een spiegel van kwaliteitsvol onderwijs voor te houden. Vanuit de belondes (voorjaar 2020) groeide immers de bezorgdheid over de grote schoolverschillen die de begeleiding van kwetsbare leerlingen onder druk zette. Aangezien scholen ook in het najaar voor grote uitdagingen zouden staan, besliste de inspectieraad om in het eerste trimester van het schooljaar 2020-2021 met korte doorlichtingen te werken. Op die manier zouden méér scholen bezocht kunnen worden en zou ook de belasting voor de scholen beperkter zijn. Gestoeld op het referentiekader voor onderwijswa-

liteit (OK) ontwierp de najaarsgroep een set mogelijke onderzoeksvragen. De onderwijsinspecteurs kregen de kans om de onderzoeksvragen te prioriteren. Op basis van de rangorde werden drie onderzoeksvragen weerhouden voor het gewoon en buitengewoon onderwijs (zie figuur 1).

De voorbereidingen voor de korte doorlichtingen gingen van start toen de eerste fases van de exitstrategie werden uitgerold. Op dat moment ging men ervan uit dat het ergste van de pandemie achter de rug was en dat het in het najaar mogelijk zou zijn om scholen te bezoeken. Door in de mogelijkheid van online-onderzoek te voorzien, hield de onderwijsinspectie wel rekening met de kans dat er in het najaar terug zou overgeschakeld worden naar afstandsonderwijs in alle onderwijsniveaus. In mei 2021 was er nog geen sprake van een rigoureuus toegepast systeem met kleurencodes.

Doel

Met de korte doorlichtingen wilde de onderwijsinspectie nagaan in welke mate scholen, academies en centra rekening houden met de snel wijzigende context en erin slagen om daarbij werk te maken van onderwijskwaliteit. Het ging om een korte kwaliteitscheck op basis van één onderzoeksvraag.

Principes

Onder meer op basis van de missie en visie van de onderwijsinspectie en de ervaringen met de verschillende belrondes, werden volgende krijtlijnen voor de korte doorlichtingen uitgezet.

1 Controleren

Vanwege een aantal verontrustende vaststellingen tijdens de belrondes, werd gekozen om opnieuw meer de controlerende rol op te nemen. Zo waren er de grote verschillen tussen scholen in beleidskracht en crisismanagement. Sommige scholen raakten slechts moeizaam op gang bij de aanvang van de corona-

crisis. Ze hadden noch een plan noch een antwoord op de vele uitdagingen die op hen afkwamen. Ook de toenemende ongelijkheid tussen de lerenden, de groeiende leerachterstand en het afhaken van sommige kwetsbare groepen baarden meer en meer zorgen. Onderwijskwaliteit blijft ook in crisissituaties essentieel. Binnen de context van een doorlichting is het bovendien makkelijker om de geëigende onderzoeksmethoden met triangulatie van gesprekken, documentanalyse en observaties toe te passen. Daarom werd geopteerd voor doorlichtingen met advies in het najaar 2020.

Ook de (uitgestelde) paritaire colleges kregen een plaats in de planning van de najaarswerking.

2 Korte onderzoeken in zoveel mogelijk scholen en centra

De belasting voor scholen beperken, de veiligheid en gezondheid van de verschillende participanten waarborgen en zoveel mogelijk scholen en centra bereiken, waren de belangrijkste redenen om te opteren voor korte onderzoeken van maximum twee dagen. Door het aantal onderzoeken op te drijven, kan de onderwijsinspectie bij meer scholen een oogje in het zeil houden. Bovendien krijgen zo meer scholen de kans om samen met het doorlichtingsteam te reflecteren over hun werking en desgevallend gerichte ondersteuningsvragen te stellen aan de pedagogische begeleiding. Een ruimere steekproef vergroot daarenboven de betrouwbaarheid van de macrorapportage aan de overheid.

3. Gestoeld op het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK)

De inspectieraad koos ervoor om ook in de najaarswerking de principes van Inspectie 2.0 trouw te blijven en het OK als leidraad te hanteren bij het uittekenen van de korte onderzoeken of doorlichtingen. Het OK vormt de voedingsbodem voor de onderzoeksvragen, het instrumentarium en de ontwikkelingsgerichte dialoog. Heel wat aspecten van Inspectie 2.0 zijn ook terug te vinden in het concept en de methodiek van de korte doorlichtingen.

4. Flexibel rekening houdend met de veranderende context

Gezien de onduidelijkheid over de evolutie van de pandemie dienden de korte doorlichtingen flexibel genoeg te zijn om in te spelen op de continu wijzigende context. De korte doorlichtingen dienden bij voorkeur in de school te gebeuren. Maar als een school zou overschakelen op afstandsonderwijs of geen derden zou kunnen toelaten, dan moest het onderzoek ook online gevoerd kunnen worden. Dat vereist een flexibel inzetbare onderzoeksplanning en -methodiek.

5. Met actieve betrokkenheid van de verschillende partners

Onder meer de centrale positie van de lerende in het OK en het succes van de welbevindenbevragingen van de onderwijsinspectie, sterkten de inspectieraad in de overtuiging dat ook in de korte doorlichtingen een sterke participatie van de belangrijkste betrokkenen nodig is. Het is dan ook essentieel om lerenden, ouders én leraren een stem te geven in het onderzoek.

De verschillende onderzoeksvragen

Na consultatie van de onderwijsinspecteurs werden per onderwijstype één of twee onderzoeksvragen weerhouden. Deze onderzoeksvragen lieten onder meer toe om na te gaan in welke mate scholen of centra vertrouwd zijn met referentiekaders zoals het OK en het zorgcontinuüm. In het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs en in de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) wordt gekozen voor **korte doorlichtingen**. Na een periode van try-out en bijsturingen plande de inspectieraad om deze doorlichtingen af te ronden met een **advies** voor de scholen en CLB's. Dat gebeurde echter nog niet in de try-outfase. Tot aan de herfstvakantie werd onderzoeksvraag a uitgetest.

ONDERWIJSTYPE	ONDERZOEKSVRAGEN
Gewoon basisonderwijs Gewoon secundair onderwijs	a. In welke mate begeleidt de school de kwetsbare leerlingen op het vlak van leren? b. In welke mate speelt de school met haar onderwijsleerpraktijk en bijhorende kwaliteitsontwikkeling in op een veranderende context?
Buitengewoon basisonderwijs Buitengewoon secundair onderwijs	In welke mate speelt de onderwijsinstelling in haar handelingsplanmatige aanpak en bijhorende kwaliteitsontwikkeling in op de veranderende context?

Figuur 1: Onderzoeksvragen korte doorlichtingen.

Concrete uitwerking van deze onderzoeken

Een aantal gewijzigde en nieuwe ontwikkelingschalen van het bestaande toezichtskader voor Inspectie 2.0 vormden het richtsnoer voor de korte doorlichtingen. Daarnaast volgden de korte doorlichtingen het stramien van een sterk verkorte normale doorlichting. Inspecteurs verrichtten beperkte observaties en documentanalyses. Ze voerden een ontwikkelingsgerichte dialoog met beleidsverantwoordelijken, teamleden en lerenden. Het onderzoek eindigde met een reflectiegesprek en een synthesegesprek. Het onderzoek mondde uit in een verslag dat gestoeld is op de schaalteksten, doorgaans aangevuld met sterke punten, ontwikkelkansen of werkpunten.

Nieuw waren de grootschalige onlinebevragingen die kort voor de korte doorlichting plaatsvonden bij lerenden, ouders en leraren/teamleden.

Wanneer er meerdere klassen of personeelsleden in quarantaine waren of wanneer een school overschakelde naar pandemiecode oranje of rood, vonden de korte doorlichtingen volledig online plaats.

Bereik

Vanaf **eind september** werden gedurende vier periodes korte doorlichtingen uitgevoerd. Uiteindelijk kregen in totaal 150 scholen voor gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs een korte doorlichting.

Eind oktober schakelde het onderwijs over naar code oranje en werd op het sociaal overleg aangegeven dat de korte doorlichtingen te belastend waren voor de scholen. De activiteiten in de scholen van het leerplichtonderwijs werden vanaf dan stopgezet, om vervolgens over te schakelen op ondersteunende bezoeken (zie 1.3).

1.2 Leerplichtonderwijs: onderzoek binnenluchtkwaliteit BVH

(september – oktober 2020)

Het onderzoek over de processen BVH spitste zich toe op de binnenluchtkwaliteit in de scholen. Hiervoor werd aan de interne preventiediensten van 88 basisscholen en 65 scholen voor secundair onderwijs gevraagd een online vragenlijst over ventilatie en verluchting in te vullen. Deze bevraging had tot doel af te toetsen of en in welke mate scholen tegemoetkwamen aan het koninklijk besluit van 2 mei 2019 over de binnenluchtkwaliteit. Verder werd nagegaan welke maatregelen en richtlijnen de scholen vooropstelden om een goede kwaliteit van de binnenlucht te verzekeren. Tijdens het schoolbezoek ter plaatse voerde het inspectieteam een aantal observaties uit met betrekking tot ventilatie en verluchting.

Uit dit onderzoek blijkt dat de binnenluchtkwaliteit een thema is dat sterk leeft in de scholen. Eén derde van de scholen had in die periode al een risicoanalyse gemaakt met betrekking tot de binnenluchtkwaliteit naast de risicoanalyse met betrekking tot Covid-19. Oude schoolgebouwen beschikten meestal niet over een ventilatiesysteem. Dit compenseerden de scholen door het openen van ramen en deuren in de lokalen waar men lesgeeft. De scholen worstelden, met de winterperiode in het verschiet, vooral met de vraag hoe ze het thermisch comfort in de klassen konden verzoenen met een degelijke ventilatie/verluchting. Er was daarbij vooral aandacht voor het aspect 'energieverspilling' en 'klimaat' bij het gelijktijdig verwarmen en ventileren/verluchten. Heel wat scholen vreesden om een extra hoge energiefactuur te krijgen. De scholen wilden vanuit het beleid daarom graag heldere richtlijnen over het bereiken van een evenwicht tussen thermisch comfort en luchtkwaliteit.

Het rapport van dit onderzoek is beschikbaar op de website van de onderwijsinspectie¹.

1.3 Leerplichtonderwijs: ondersteunende bezoeken

(november 2020 - juni 2021)

Opzet

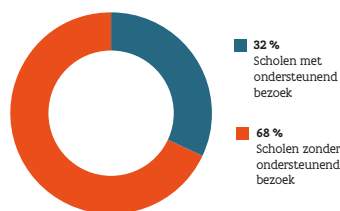
Vanaf november 2020 werd beslist om opnieuw over te schakelen op brugfiguren met een coachende en ondersteunende rol door middel van ondersteunende bezoeken. Alle scholen voor het gewoon en buitengewoon onderwijs kregen vanaf 13 november het vrijblijvende aanbod om deel te nemen aan een ondersteunend bezoek. Het aanbod bestond uit verschillende thema's waaruit ze konden kiezen. Daarop volgde een digitaal bezoek van één dag waar zowel de beleidsteams als een selectie van leraren samen met het inspectieteam, bestaande uit twee onderwijsinspecteurs, over dit thema in gesprek gingen. Het OK vormde daarbij het richtsnoer. Het bezoek eindigde met een kort verslag met sterktes en groeikansen voor de school.

Bereik

Eén op drie van de Vlaamse scholen van het leerplichtonderwijs kregen een ondersteunend bezoek: 26% van de scholen gewoon basisonderwijs, 44% van de scholen gewoon secundair onderwijs (doorlichtingseenheden), 51% van de scholen buitengewoon basisonderwijs, en 42% van de scholen buitengewoon secundair onderwijs. Moesten alle scholen gewoon basisonderwijs die intekenden op het aanbod effectief een bezoek gekregen hebben, zou dit zelfs oplopen tot de helft van de scholen.

ONDERWIJS-NIVEAU	AANTAL ONDERSTEUNENDE BEZOEKEN	AANTAL SCHOLEN	% ONDERSTEUNENDE BEZOEKEN
Bao	659	2505	26 %
So ²	321	734	44 %
Buso	58	138	42 %
Bubao	101	199	51 %
Totaal	1139	3576	32 %

Figuur 2: Aantal ondersteunende bezoeken in verhouding tot het totaal aantal scholen, per onderwijsniveau en onderwijstype.



Figuur 3: Visuele weergave van het aantal ondersteunende bezoeken in verhouding tot het totaal aantal scholen.

Rapportage in de Onderwijsspiegel

In hoofdstuk 2 van dit deel rapporteren we uitgebreid over de ondersteunende bezoeken. We gaan dieper in op de opzet van de ondersteunende bezoeken, het profiel van de deelnemende scholen, de ervaringen van de scholen en de onderwijsinspecteurs met de ondersteunende bezoeken, de resultaten zoals vastgelegd in de verslagen en de effecten van de ondersteunende bezoeken. We maken daarbij gebruik van verschillende bronnen: administratieve data, registratie door de onderwijsinspecteurs, feedbackformulieren en interviews met onderwijsinspecteurs en (een selectie van) scholen.

1.4 Deeltijds kunstonderwijs: verkennende onderzoeken

(oktober 2020 - december 2021)

Van oktober 2020 tot december 2021 voerden de onderwijsinspecteurs van het team deeltijds kunstonderwijs verkennende onderzoeken uit de academies. Omwille van de coronacrisis werd geopteerd voor stimulerende onderzoeken die niet enkel zonder klasbezoeken konden plaatsvinden, maar indien nodig ook volledig online konden verlopen. De onderzoeksvraag voor deze onderzoeken was: 'In welke mate speelt de academie in haar onderwijskundig beleid en bijhorende kwaliteitsontwikkeling in op veranderende contexten?'. Onder 'veranderende contexten' verstond de onderwijsinspectie in de eerste plaats de implementatie van het nieuwe niveaudecreet (sinds 2018) en de coronacrisis. Voor sommige academies kwamen daar ingrijpende beleidswissels of nog extra veranderende contexten bij.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden baseerden de onderwijsinspecteurs zich op gesprekken met het beleidsteam, op een aantal documenten en op de resultaten van een online bevraging van leerlingen, ouders, leraren en directie. Qua documenten beperkte de vraag zich tot het artistiek-pedagogisch project van de academie, het professionaliseringsplan en het academiereglement (waarin ook het evaluatiereglement is opgenomen). Ook vroeg de onderwijsinspectie inzicht in geanonimiseerde evaluatiefiches van leerlingen.

Net zoals in een reguliere doorlichting, voerden de onderwijsinspecteurs hun onderzoek vanuit het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Op het vlak van het onderwijskundig beleid peilden ze onder meer naar de afspraken en maatregelen betreffende de omgang met de vernieuwde onderwijsdoelen en de impact daarvan op de leerlingenevaluatie. Ook de begeleiding van de lerende, de professionalisering van leraren en leerlingeneriëntatie en ouderbetrokkenheid kregen daarbij de nodige aandacht. Daarnaast lag de focus op de manier waarop de academie haar visie en visieontwikkeling koppelt aan een strategisch beleid. Op al deze vlakken werd steeds weer gepeild naar kwaliteitszorg met aandacht voor en impact op de ontwikkeling van de lerenden.

De academies kregen de kans zelf mee de planning van de verkennende onderzoeken in te vullen. Voor de gesprekken werd telkens één dag uitgetrokken. Een dag later volgde een kort online synthesesgesprek waarin de onderwijsinspecteurs meedeelden hoe het onderwijskundig beleid en de bijhorende kwaliteitszorg eruit zagen.

teitsontwikkeling in de academie zich verhouden tot het referentiekader voor onderwijskwaliteit. Na afloop kreeg elke academie een beknopt verslag, gebaseerd op de ontwikkelingsschalen 'visie en strategisch beleid', 'onderwijskundig beleid', 'cyclische evaluatie van de kwaliteit', 'betrouwbare evaluatie van de kwaliteit' en 'borgen en bijsturen'. Hoewel het om een onderzoek zonder juridische consequenties ging, kreeg elke academie toch een verslag met per schaaltekst zowel een beoordeling als een reeks beknopt geformuleerde sterke en werkpunten of uitdagingen. Het verslag bevat ook een conclusie over de kwaliteitsontwikkeling.

Dit verkennende onderzoek werd in 136 van de 167 academies gevoerd. De 33 academies die sinds de implementatie van het nieuwe decreet werden doorgelicht met juridische consequentie, vulden enkel de online bevragingen in. Op deze manier beschikt de onderwijsinspectie over een actueel totaalbeeld van het onderwijskundig beleid en bijhorende kwaliteitsontwikkeling in het volledige deeltijds kunstonderwijs. Op basis van deze informatie schrijft de inspectie twee rapporten. Een eerste rapport geeft een globaal beeld van de bevindingen die voortvloeien uit de verkennende onderzoeken. In een tweede rapport actualiseert de onderwijsinspectie haar eerdere rapport 'Niveaudecreet deeltijds kunstonderwijs: één jaar later' (september 2019).

1.5 Volwassenenonderwijs: verkennende bezoeken

(oktober 2020 - maart 2021)

Opzet

Afgelopen schooljaar stonden de centra voor volwassenenonderwijs (CVO) en de centra voor basiseducatie (CBE) voor grote uitdagingen. Naast de coronacrisis die aanhield, implementeerden zij datzelfde schooljaar het gewijzigde financieringsdecreet en een aantal CVO zetten in op een aanzienlijke schaalvergroting. Daarom werd besloten in 2020-2021 niet door te lichten, maar om via verkennende onderzoeken na te gaan welke impact die veranderende contexten (schaalvergroting, financieringsdecreet en coronacrisis) hebben op de cursisten en hoe de centra hun beleid daarop afstemmen. Die tweedaagse onderzoeken vonden plaats tussen begin oktober 2020 en eind maart 2021.

Tijdens het onderzoek konden de centra ook aangeven wat ze van overheidswege nodig hadden om de uitdagingen van de coronacrisis het hoofd te bieden en wat die overheid kan bijdragen aan de implementatie van de recente regelgeving (schaalvergroting en financieringsdecreet).

In deel 2 van deze Onderwijsspiegel brengen we een samenvatting van het macrorapport dat ook te vinden is op de site van de onderwijsinspectie.

Bereik

Om de impact van de veranderende contexten zo volledig mogelijk in kaart te brengen, brachten we alle 33 CVO en 13 CBE een (al dan niet online) tweedaags bezoek.

1.6 Centra voor leerlingenbegeleiding (CLB):

(oktober 2020)

bevraging en andere activiteiten

(november 2020 – juni 2021)

De impact van de coronacrisis op onderwijs, heeft de overheid er in 2020 toe aangezet om met de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) een aantal prioritaire opdrachten af te spreken voor het schooljaar 2020-2021. De onderwijsinspectie besprak in oktober 2020 online met alle centra de uitvoering van de prioriteiten op het vlak van preventieve gezondheidszorg en de begeleiding van leerlingen die onder de huidige omstandigheden moeilijker deelnemen aan onderwijs. Er was ook aandacht voor de impact van de coronacrisis op de personeelsorganisatie. Het rapport met de resultaten is te vinden op de website van de onderwijsinspectie³.

De resultaten van deze bevraging en vooral de cijfergegevens over contactopsporing door de centra, maakten duidelijk dat een doorlichting van de centra in deze bijzondere omstandigheden ongelegen zou komen. Bovendien werd steeds duidelijker dat we op langere termijn rekening moeten houden met coronamaatregelen. Daarom deed de onderwijsinspectie in het schooljaar 2020-2021 geen doorlichtingen in het CLB en werd er werk gemaakt van een andere aanpak van de doorlichting. Deze verandering sluit aan bij de ambitie van de onderwijsinspectie om te evolueren naar gedifferentieerd doorlichten. De introductie van een hybride organisatie van de doorlichting - maximaal online en ter plaatse waar nodig - heeft samen met enkele ingrepen op het vlak van het onderzoeksontwerp gezorgd voor een aanpak die flexibel is en in overeenstemming met coronamaatregelen.

1.7 Hbo5-opleiding Verpleegkunde: terreinverkenning

(november - december 2020)

De driejarige praktijkgerichte hbo5-opleiding Verpleegkunde wordt georganiseerd binnen een samenwerkingsverband tussen een hogeschool en één of meer scholen voor secundair onderwijs. Het kwaliteitstoezicht op deze opleiding kwam in 2020 opnieuw bij de onderwijsinspectie, deze keer in samenwerking met de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). In afwachting van dat hernieuwde kwaliteitstoezicht, bracht de onderwijsinspectie tijdens het schooljaar 2020-2021 de actuele werking van de scholen in kaart. De volledige terreinverkenning vind je op onze website , een samenvatting met de belangrijkste bevindingen lees je in deel 2 van deze Onderwijsspiegel.

Tussen 17 november en 10 december 2020 voerden we - omwille van de coronacrisis - online gesprekken met elk van de twintig hbo5-opleidingen Verpleegkunde. De gesprekspartners waren de beleidsteams van zowel de hbo5-opleidingen Verpleegkunde als van de hogescholen alsook leraren van de hbo5-opleiding Verpleegkunde. We bespraken volgende aspecten met hen: (1) aanbod en organisatie, (2) curriculum, (3) samenwerking, (4) recente veranderingen met invloed op de opleiding en (5) uitdagingen en aanbevelingen voor de beleidsmakers.

1.8 Paritaire colleges

(september - oktober 2020)

Een paritair college volgt de onderwijsinstellingen met een lopend ongunstig advies en een goedgekeurd verbeteringsplan op binnen de afgesproken termijn. Tijdens deze doorlichting onderzoekt het paritair college enkel de tekorten.

Bij de start van het schooljaar 2020 besliste de onderwijsinspectie om te starten met de paritaire colleges die in het schooljaar 2019-2020 waren uitgesteld omwille van de coronacrisis. Tot eind oktober vonden er zo 21 paritaire colleges plaats. Door de tweede golf van de pandemie werden 18 paritaire colleges (opnieuw) voor onbepaalde duur uitgesteld.

1.9 Een overzicht van de activiteiten en hun bereik

WERKTERREIN	ACTIVITEIT	PERIODE	BEREIK
Leerplichtonderwijs	Korte doorlichtingen	September - oktober 2020	150 scholen
Leerplichtonderwijs	Ondersteunende bezoeken	November 2020 - juni 2021	1139 scholen (= 32% van alle scholen)
Leerplichtonderwijs	Onderzoek binnenlucht-kwaliteit	September - oktober 2020	153 scholen
Deeltijds kunstonderwijs	Verkennde onderzoeken	Oktober 2020 - december 2021	167 academies (= 100% van de academies)
Volwassenenonderwijs	Verkennde onderzoeken	Oktober 2020 - maart 2021	33 CVO + 13 CBE (= 100% van de centra)
CLB	Bevraging van de centra	Oktober 2020	54 centra (= 100% van de centra)
Hbo5-opleiding Verpleegkunde	Terreinverkenning	November - december 2020	20 (= 100% van de scholen)
Werkterreinoverschrijdend	Paritaire colleges	September - oktober 2020	21 scholen

Figuur 4: Overzicht activiteiten en bereik, per werkterrein.





2. Ondersteunende bezoeken: een blik op de opzet, het profiel, de ervaringen, de verslagen en de effecten

2.1 Opzet

Een spiegel voor de kwaliteitsontwikkeling van scholen in het licht van het OK

Met het ondersteunend bezoek nam de onderwijsinspectie haar stimulerende rol op. Het belangrijkste doel van het ondersteunend bezoek was de school een spiegel voor te houden met betrekking tot bepaalde aspecten van hun werking. De mogelijke impact van de coronacrisis of de veranderende context werd daarbij meegenomen. Op die manier hoopte de onderwijsinspectie de kwaliteitsontwikkeling van de school te versterken. Ze deed dit aan de hand van een reflectieve dialoog met de school over hun acties, bezorgdheden en vragen. Een tweede doel was het referentiekader onderwijskwaliteit (OK) (verder) te doen indalen in de scholen. Om dit doel te realiseren, legden de onderwijsinspecteurs tijdens het ondersteunend bezoek de link tussen het OK enerzijds en het thema en de inhoud van het gesprek anderzijds.

Deze twee doelen maken duidelijk hoe de onderwijsinspectie haar stimulerende en ondersteunende rol invult. Het begrip 'ondersteunend' mag niet proces- of trajectmatig geïnterpreteerd worden. Het bezoek is geen vertrekpunt of geen deel van een begeleidingsproces. Het is een bezoek van één dag waarin gesprek en gezamenlijke reflectie over de gemaakte keuzes en ervaren obstakels van een bepaald aspect binnen de kwaliteitszorg van de school centraal staan.

Een bezoek zonder advies, met focus op sterktes en groeikansen

Elk ondersteunend bezoek vond online plaats, nam één dag in beslag, en hield gesprekken in met het beleidsteam en een door de school zelfgekozen selectie van leraren. Het bezoek eindigde niet met een advies. Op het einde van de dag bespraken de onderwijsinspecteurs de verschillende facetten van het thema. Ze koppelden daarbij de sterktes en groeikansen van de school terug aan de school. De school kreeg daarna een beknopt verslag en de relevante informatie kwam terecht in het schooldossier, maar werd niet publiek gemaakt. Daarmee verschilt een ondersteunend bezoek duidelijk van een reguliere doorlichting die een hele week in beslag neemt, ter plaatse doorgaat en afsluit met een advies op basis van een triangulatie-onderzoek waarin de resultaten van verschillende onderzoeksdaten het advies onderbouwen (documentanalyse, observaties en gesprekken). In het ondersteunend bezoek stond het gesprek met de school centraal en werkten de onderwijsinspecteurs verder op wat de school aanbracht. Het principe van triangulatie kon enkel toegepast worden door de perspectieven van verschillende gesprekspartners te beluisteren en mee te nemen. Omwille van de beperkte triangulatie tijdens de ondersteunende bezoeken was een eindoordeel of advies niet mogelijk en ook niet opportuun. Het bezoek bracht wel vaak patronen of spanningsvelden aan het licht. Vooral de keuze om zowel met het beleidsteam als met leraren in gesprek te gaan droeg hieraan bij.

Concreet dagverloop en inhoud

Bij de *start* van het ondersteunend bezoek sprak het inspectieteam met de directie en leden van het beleidsteam. In dit gesprek werd tijd gemaakt voor een kennismaking en werden het doel en de algemene onderzoeksvraag van het ondersteunend bezoek toegelicht. Samen met de school werd het gekozen thema uitgediept.

In een *tweede - en soms derde -* gesprek met leraren gingen de onderwijsinspecteurs hier verder op in. Via een ontwikkelingsgerichte dialoog werd het veranderingsproces dat het beleid of de onderwijsinspectie ter sprake bracht, afgetoetst op substantief niveau. Zo kreeg het inspectieteam extra inzichten of een verdieping van het thema vanuit de onderwijsleerpraktijk en vanuit de ervaringen van de leraren. Afhankelijk van het thema van de ondersteunende bezoeken (bv. eindtermen basisgeletterdheid in het secundair onderwijs) werden deze gesprekken met leraren gecombineerd met het startgesprek met directie en beleidsmedewerkers.

Op basis van de informatie uit het startgesprek en uit de gesprekken met leraren, volgde er opnieuw een gesprek met de directie en beleidsmedewerkers om de onderzoeksvraag samen nog verder uit te diepen. De gesprekspartners werden aangezet tot reflectie over sterktes en groeikansen binnen de school.

Op het *einde* van elk ondersteunend bezoek vond een *afroendend gesprek* plaats tussen het inspectieteam en de directie en beleidsmedewerker(s). In sommige gevallen sloten ook leraren aan die in een vorig gesprek in dialoog waren gegaan met de onderwijsinspecteurs. Tijdens dit laatste gesprek deelden de onderwijsinspecteurs hun bevindingen mee en bespraken ze in dialoog met de school de sterktes en de groeikansen en eventuele toekomstige acties of doelen. Elke school kreeg nadien ook een verslag.

Een vrijblijvend en afgebakend aanbod

Omwille van de stimulerende invalshoek, konden de scholen uit het leerplichtonderwijs vrijblijvend intekenen voor een ondersteunend bezoek. Alle scholen kregen hiervoor een uitnodiging via e-mail. Wel stond in de e-mail vermeld dat scholen zonder ervaring met Inspectie 2.0⁶ de prioritaire doelgroep vormden voor de ondersteunende bezoeken.

Scholen die intekenden, konden kiezen uit een aantal thema's. Dit vergrootte niet alleen de vrijheid van de school om een thema te kiezen dat ze voor zichzelf het meest relevant achtte. Het zorgde er bovendien voor dat specifiek kon worden ingezoomd op één aspect van de schoolwerking.

Die thematische afbakening had, zo blijkt uit de gesprekken met de onderwijsinspecteurs, verschillende voordelen. Ten eerste konden de onderwijsinspecteurs de reflectie met de school zo focus geven. Ten tweede gaf het de onderwijsinspecteurs de tijd om het voorliggende aspect met zowel het beleidsteam als de leraren vanuit verschillende hoeken te bekijken. Kortom, het ondersteunend bezoek was thematisch afgebakend (en daardoor ook behapbaar in één dag), dit in tegenstelling tot de reguliere doorlichting die alle aspecten van de kwaliteit(sontwikkeling) van een school onder de loep neemt.

Nadat de school een thema uit het aanbod en een periode had gekozen, ontving ze een bericht over de concrete planning. De school moest geen documenten klaarleggen. De planlast en voorbereidingstijd voor de scholen werden zo tot een minimum beperkt.

Een divers palet aan thema's

BASISONDERWIJS

Thema	Korte inhoud	Centrale onderzoeksvragen	Specifieke accenten
Kwaliteitsontwikkeling	De veranderende context vraagt dat het beleidsteam beslissingen moet nemen over het onderwijskundig beleid. De onderwijsinspectie besprak met de school de gemaakte keuzes, de opportuniteiten die de school benut, en de obstakels waar ze tegen aanloopt. Op basis daarvan kon de school daarna beter haar richting bepalen.	<i>In welke mate speelt de school met haar onderwijskundig beleid en bijhorende kwaliteitsontwikkeling in op de veranderende context?</i>	Tijdens het startgesprek diepte het inspectieteam samen met het schoolbeleid één veranderingsproces uit volgens de PDCA-cirkel. De school kon zelf een keuze maken uit allerlei thema's, zoals diversiteit onder leerlingen of leraren, breed evalueren, differentiatie, integratie ICT, leren leren ...
Leerlingenbegeleiding	Tijdens de coronacrisis is voor elke school de leerlingenbegeleiding een reële uitdaging. De onderwijsinspectie boog zich samen met de school over hoe de school de leerlingenbegeleiding vormgeeft, hoe ze die aanstuurt en bijstuurt.	<i>In welke mate begeleidt de school de kwetsbare leerlingen op het vlak van leren en studeren?</i>	Met het beleids- en zorgteam lag de focus op de systematiek van het beleid inzake leerlingenbegeleiding en de kwaliteit van de uitvoering. Tijdens het gesprek met de leraren kleuter- en lager onderwijs stonden de initiatieven centraal die ze ondernemen in de klaspraktijk in de brede basiszorg en de verhoogde zorg.
Onderwijsleerpraktijk	Focus lag op hoe een schoolteam op de klasvloer zorgt voor een krachtige leeromgeving die aangepast is aan de veranderende context. De onderwijsinspectie besprak dit thema in eerste instantie voor Nederlands en wiskunde.	<i>In welke mate speelt de school met haar onderwijsleerpraktijk Nederlands of wiskunde in op een veranderende context?</i>	In het eindgesprek werden de bevindingen teruggekoppeld via een SWOT-analyse vanuit het perspectief van de school en het inspectieteam.

Figuur 5: Voorstelling themás ondersteunende bezoeken in gewoon basisonderwijs.

SECUNDAIR ONDERWIJS

Thema	Korte inhoud	Centrale onderzoeksvragen	Specifieke accenten
Kwaliteitsontwikkeling	Het inspectieteam ging in dialoog met scholen om te kijken waar ze staan en waar ze obstakels ervaren in hun kwaliteitsontwikkeling. Op basis daarvan kon de school daarna beter haar richting bepalen.	<i>In welke mate komt de kwaliteitsontwikkeling van de school tegemoet aan de verwachtingen uit het OK?</i>	Bij de gesprekken leefde het inspectieteam zich in in de schoolwerking. Op basis van zijn bevindingen, bepaalde het inspectieteam de sterktes en groeikansen van de school.
Begeleiding van kwetsbare leerlingen	In een veranderende context zoals de coronacrisis kunnen alle kinderen en jongeren kwetsbare leerlingen zijn. Vanuit dat perspectief ging het inspectieteam met de school in gesprek over hoe de school haar leerlingenbegeleiding vormgeeft, aanstuurt en evalueert.	<i>In welke mate begeleidt de school kwetsbare leerlingen op het vlak van leren en studeren?</i>	De school kreeg het initiatief tijdens het bezoek en kon specifieke vragen stellen. De gesprekken behandelden het profiel van kwetsbare leerlingen in de school, de aanpak en registratie van de beeldvorming, de begeleidingsplannen en de maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ook de begeleiding van deze leerlingen door de leraren kwam aan bod.
Onderwijsleerpraktijk - dual leren	Het inspectieteam ging in dialoog met het schoolteam over het beleid en de concrete invulling van dual leren. Via kritische reflectie en ontwikkelingsgerichte dialoog kreeg de school zicht op haar sterktes en groeikansen.	<i>In welke mate ontwikkelt de school duale trajecten die tegemoetkomen aan het OK?</i>	Voorafgaand aan het bezoek organiseerde het inspectieteam ook een gesprek met de mentoren van de werkplek. De toezichthouder dual leren van de Vlaamse Sociale Inspectie (VSI), maakte deel uit van het inspectieteam.
Onderwijsleerpraktijk - eindtermen basisgeletterdheid	Het inspectieteam besprak met de school hoe ze met de eindtermen voor basisgeletterdheid aan de slag ging. Focus lag daarbij op de visie, de aanpak, de ondersteuning van het schoolteam.	<i>Hoe kwaliteitsvol implementeren schoolteams de nieuwe eindtermen voor basisgeletterdheid?</i>	Tijdens alle gesprekken zaten beleidsteam en leraren samen. Bij de gesprekken werd gebruikgemaakt van een Prezi-voorstelling en een Mentimeter.
Onderwijsleerpraktijk - STEM	Het inspectieteam ging in dialoog over de STEM-projecten in de school. Scholen konden goede praktijken, vragen en knelpunten binnenbrengen.	<i>Op welke manier implementeren scholen de STEM-eindtermen van de eerste graad?</i>	Bij alle gesprekken konden beleidsleden en STEM-leraren aanwezig zijn. Het inspectieteam werkte met een digitale poster met vier centrale onderdelen: de infrastructuur en uitrusting, het beleid en de schoolorganisatie, het aanbod van de 7 of 9 eindtermen en de professionalisering in functie van STEM. Ook de Mentimeter diende als hulpmiddel.

Figuur 6: Voorstelling themas ondersteunende bezoeken in gewoon secundair onderwijs.

BUITENGEWOON ONDERWIJS

Thema	Korte inhoud	Centrale onderzoeksvragen	Specifieke accenten
Het cyclisch proces van handelingsplanning ⁷	Het inspectieteam reflecteerde met de school over de ontwikkeling van het cyclisch proces van handelingsplanning, de evaluatie en bijsturing ervan, en de obstakels voor de school. Zo kon de school daarna zelf meer richting bepalen.	<i>In welke mate ontwikkelt en bewaakt de school de kwaliteit van het cyclisch proces van de handelingsplanning?</i>	Na het gesprek met het beleidsteam konden de leden van het multidisciplinair team van de school aan de hand van een tweetal casussen toelichten hoe de school onderwijs op maat nastreeft en realiseert via het cyclisch proces van handelingsplanning.
Leerlingenbegeleiding	Op basis van de vragen van de school, ging het inspectieteam met de school in gesprek over hoe ze als school de leerlingenbegeleiding ontwikkelen en evalueren.	<i>Op welke manier geeft het schoolteam vorm aan de leerlingenbegeleiding?</i>	Het bezoek had aandacht voor de mate van gedragenheid en systematiek in de visie en het beleid, de aanpak van de preventieve begeleiding en de handelingsplanmatige aanpak van de leerlingenbegeleiding. Ook de kwaliteit van de multidisciplinaire samenwerking kwam aan bod.
Permanent Onderwijs Aan Huis (POAH)	Het inspectieteam reflecteerde met het team over de ontwikkeling en evaluatie van een beleid rond POAH. Op die manier kon de school de richting verder bepalen.	<i>In welke mate ontwikkelt de school een beleid over het POAH met bijzondere aandacht voor de kwaliteitsontwikkeling van het cyclisch proces van handelingsplanning voor de individuele POAH-leerling?</i>	Focus lag op de contextfactoren en de onderliggende visie van het POAH-beleid. Er werd vertrokken van een door de school zelfgekozen knooppunt op dit vlak. Het gesprek met de leraren werd vervangen door een gesprek met een multidisciplinair samengesteld team (bv. met een POAH-leraar, een paramedicus, een opvoeder).

Figuur 7: Voorstelling themas ondersteunende bezoeken in buitengewoon onderwijs.

2.2 Profiel deelnemende scholen

Methodologische keuzes

Om het profiel te schetsen van de scholen die deelnamen aan de ondersteunende bezoeken voerden we een beperkte kwantitatieve analyse uit op basis van eigen data en administratieve data van het beleidsdomein onderwijs en vorming.

Tijdens doorlichtingen vertrekt de onderwijsinspectie zoveel mogelijk van de doorlichtingseenheden⁸. Een doorlichtingseenheid (DE) weerspiegelt de reële structuur van de school zoals zij zich naar ouders en leerlingen profileert. Ze kan echter grondig verschillen van de administratieve structuur zoals gekend bij AgODi.

Ook tijdens de ondersteunende bezoeken werd die werkwijze zoveel mogelijk aangehouden. In het secundair onderwijs gebeurde dit systematisch op basis van de informatie die de scholen hiervoor bij de start van het schooljaar doorgaven, in de andere onderwijsniveaus enkel op uitdrukkelijke vraag van de school bij de aanvraag van een ondersteunend bezoek. Voor het secundair onderwijs vertrokken we bij het opmaken van de profielschets zo veel mogelijk van de reële structuur van de scholen. Voor de andere onderwijsniveaus lieten we - het beperkte aantal - scholen die aangaven een doorlichtingseenheid te vormen buiten beschouwing bij de profielschets.

Selectie van scholen

Zoals aangegeven in 2.1, konden alle scholen uit het leerplichtonderwijs intekenen voor een ondersteunend bezoek. Als ze al ervaring hadden met Inspectie 2.0 behoorden ze niet tot de prioritaire doelgroep voor de ondersteunende bezoeken. Dit betekende niet dat ze geen bezoek konden aanvragen. Toch stellen we vast dat scholen met Inspectie 2.0-ervaring over het algemeen minder intekenden.

In het buitengewoon onderwijs en gewoon secundair onderwijs gebeurde er geen verdere selectie van scholen die een aanvraag deden. Alle scholen die intekenden, kregen dus ook effectief een ondersteunend bezoek. In het basisonderwijs tekenden zoveel scholen in dat er een selectie nodig was om de planning haalbaar te houden. Voor de selectie van die scholen hanteerde de onderwijsinspectie een aantal criteria. Scholen kregen een ondersteunend bezoek als ze nog geen doorlichting Inspectie 2.0 hadden gekregen, als er geen paritair college of erkenningsonderzoek lopende was én als de scholen niet deelnamen aan de try-outs van de korte doorlichtingen in de eerste twee maanden van het schooljaar 2020-2021. Scholen konden daarnaast bij de aanvraag aangeven in welke periode ze een bezoek wensten: (1) vóór de kerstvakantie, (2) vanaf januari tot de paasvakantie, (3) na de paasvakantie. Scholen gewoon basisonderwijs die aan bovenstaande criteria voldeden werden binnen deze periodes 'random' geselecteerd tot alle beschikbare onderwijsinspecteurs ingepland waren. De onderwijsinspectie hield bij die selectie in de mate van het mogelijke rekening met de koppeling van de scholen aan de onderwijsinspecteurs die als

brugfiguur fungeerden. Deze koppeling was eerder gemaakt in het kader van belrondes tijdens het begin van de coronacrisis (maart tot juni 2020). Voor de eerste periode werden ook scholen die al een Inspectie 2.0-doorlichting kregen, ingepland omdat er voor die periode te weinig vraag was. Gaandeweg kwamen er extra inschrijvingen bij (na 'mond-op-mond-reclame'). Scholen die alsnog in de eerste periode een bezoek wensten maar waarvoor dit niet meer lukte, kregen een tweede kans om een keuze te maken. Alle basisscholen die zich opgaven maar uiteindelijk niet geselecteerd werden voor een ondersteunend bezoek kregen hierover een bericht.

Profielschets scholen gewoon basisonderwijs

1290 van de 2505 scholen, of meer dan 50% van alle scholen, van het gewoon basisonderwijs deden een aanvraag voor een ondersteunend bezoek. Als scholen dit vroegen, kregen verschillende administratieve instellingsnummers een gezamenlijk bezoek als doorlichtingseenheid.

De scholen die een aanvraag deden, zijn op vlak van verstedelijkingsgraad (in kaart gebracht aan de hand van de VRIND-indicator), onderwijsnet (gemeenschapsonderwijs, officieel gesubsidieerd of vrij gesubsidieerd onderwijs) en ligging (provincies) representatief voor de Vlaamse scholen gewoon basisonderwijs. De gemiddelde OKI-waarde van scholen die een aanvraag deden (gem. OKI = 0,89) spoort met die op populatieniveau (gem. OKI = 0,89).

Ook voor de 659 scholen die de onderwijsinspectie vervolgens selecteerde voor een ondersteunend bezoek geldt dat ze in **grote mate representatief** zijn **voor de Vlaamse basisscholen**. We zien een lichte oververtegenwoordiging van in het platteland gelegen scholen en een lichte ondervertegenwoordiging van scholen in centrumsteden. Daarnaast stellen we een lichte oververtegenwoordiging vast van scholen die in Limburg gelegen zijn. De gemiddelde OKI van de geselecteerde scholen is met 0,91 vergelijkbaar met deze van de populatie.

296 scholen gewoon basisonderwijs kozen voor het thema kwaliteitsontwikkeling, 229 scholen voor het thema begeleiding van kwetsbare leerlingen en 134 scholen voor het thema onderwijsleerpraktijk. We zien dat scholen die kiezen voor het thema begeleiding van kwetsbare leerlingen (gem. OKI = 0,95) of onderwijsleerpraktijk (gem. OKI = 0,97) gemiddeld een iets hogere OKI-waarde hebben dan scholen die voor het thema kwaliteitsontwikkeling (gem. OKI = 0,86) kiezen. De OKI-waarden van de scholen die een aanvraag deden en/of effectief een ondersteunend bezoek kregen zijn zeer gespreid, net zoals dat geldt voor de Vlaamse populatie.

488 van de scholen die een aanvraag deden, kregen eerder een doorlichting Inspectie 2.0. Slechts veertien van deze scholen werden geselecteerd voor een ondersteunend bezoek (zie selectiecriteria).

Profielschets scholen gewoon secundair onderwijs

In principe kregen alle scholen gewoon voltijds en deeltijds secundair onderwijs die een aanvraag deden een ondersteunend bezoek. Er vonden in 321 van de 734 doorlichtingseenheden ondersteunende bezoeken plaats.

De spreiding over de onderwijsnetten en provincies van de scholen die een ondersteunend bezoek kregen is vergelijkbaar met deze van de Vlaamse populatie. De gemiddelde OKI-waarde van de bezochte scholen (1,23) ligt iets hoger dan deze van de Vlaamse populatie (0,98).

Scholen gewoon secundair onderwijs kozen het vaakst, namelijk 204 keer, voor het thema kwaliteitsontwikkeling. Scholen kozen daarnaast 69 maal voor het thema begeleiding van kwetsbare leerlingen. De andere thema's kwamen eerder beperkt aan bod: er vonden negentien ondersteunende bezoeken plaats voor het thema eindtermen basisgeletterdheid, zeventien voor het thema duaal leren en twaalf voor het thema eindtermen STEM. De verdeling voor de twee vaakst gekozen thema's is in grote lijnen dezelfde voor de verschillende onderwijsnetten. Het vrij gesubsidieerd onderwijs koos verder amper voor het thema basisgeletterdheid, het gemeenschapsonderwijs deed dit vaker.

De gemiddelde OKI-waarde van scholen die voor het thema kwaliteitsontwikkeling kiezen ligt met 1,10 iets boven deze van de Vlaamse scholen. Hetzelfde geldt voor scholen die voor het STEM-thema kiezen. Scholen die kiezen voor het thema begeleiding van kwetsbare leerlingen hebben gemiddeld een iets hogere OKI-waarde (1,24). Scholen die kiezen voor het thema eindtermen basisgeletterdheid hebben gemiddeld genomen een hogere OKI-waarde (2,06). De gemiddelde OKI-waarde van scholen die kiezen voor het thema duaal leren ligt op 1,87.

Profielschets scholen buitengewoon secundair onderwijs

Qua spreiding over de netten en provincies sporen de 58 scholen die een ondersteunend bezoek kregen met het algemeen beeld voor de 138 scholen buitengewoon secundair onderwijs.

46 buso-scholen kiezen voor het thema handelingsplanning, elf scholen voor het thema begeleiding van kwetsbare leerlingen en één school voor het thema permanent onderwijs aan huis (POAH). Scholen van het gemeenschapsonderwijs kiezen in verhouding iets vaker voor het thema begeleiding van kwetsbare leerlingen dan scholen van het vrij gesubsidieerd onderwijs. De vijf deelnemende scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs kiezen allen voor het thema handelingsplanning.

Profielschets scholen buitengewoon basisonderwijs

De spreiding over de netten en provincies van de 101 scholen buitengewoon basisonderwijs die een ondersteunend bezoek krijgen correspondeert met deze van de 199 Vlaamse scholen buitengewoon basisonderwijs.

Van de bubao-scholen kiezen er 86 voor het thema handelingsplanning, dertien voor het thema begeleiding van kwetsbare leerlingen en twee voor het thema permanent onderwijs aan huis (POAH). Ook in het buitengewoon basisonderwijs kiezen scholen van het gemeenschapsonderwijs in verhouding iets vaker voor het thema begeleiding van kwetsbare leerlingen. Slechts één school van het officieel gesubsidieerd onderwijs kiest voor dit thema.

2.3 Hoe ervaren scholen en onderwijsinspecteurs de ondersteunende bezoeken?

Methodologische keuzes

Om de ervaringen van scholen en onderwijsinspecteurs met de ondersteunende bezoeken te beschrijven, maken we enerzijds gebruik van de ingevulde feedbackformulieren en anderzijds van interviews met onderwijsinspecteurs en met 40 scholen.

Feedbackformulieren: vragen en respons

Na de ondersteunende bezoeken kregen de scholen de kans om feedback te geven over de organisatie en het verloop van deze bezoeken. Per school konden zowel directies, beleidsmedewerkers als leraren de vragenlijst invullen. De vragenlijst bestond uit achttien open en gesloten vragen die peilden naar hun ervaringen. De eerste twee vragen verzamelden persoonlijke gegevens van de respondent: de functie van de respondent en het aantal jaren ervaring (in het onderwijs). Vraag drie tot en met vraag zeven behandelden de praktische organisatie van het ondersteunend bezoek. De vragenlijst eindigde met elf vragen over het verloop van het ondersteunend bezoek. Voor deze analyse maakten we in de eerste plaats gebruik van de laatste cluster van vragen over het verloop van het ondersteunend bezoek (gesloten vragen 10-11-13-14-15-16-17). Een kwantitatieve analyse van deze vragen bracht een aantal algemene tendensen aan het licht. De open vragen die polsten naar hun bedenkingen bij het verloop van het ondersteunend bezoek en naar hun suggesties, ontsloten we via een kwalitatieve analyse. Dit maakte het mogelijk om sommige resultaten van de gesloten vragen verder uit te diepen en de bevindingen uit de kwantitatieve analyse te nuanceren.

- Vraag 10** De bedoeling van elk gesprek was duidelijk.
- Vraag 11** De inspecteur(s) gebruikte(n) toegankelijke taal tijdens de gesprekken.
- Vraag 13** We hebben het ondersteunend bezoek als ondersteunend en stimulerend ervaren.
- Vraag 14** Het ondersteunend bezoek vormt een hefboom om de kwaliteitsontwikkeling verder uit te bouwen.
- Vraag 15** Door het ondersteunend bezoek zijn we meer vertrouwd geraakt met het referentiekader voor onderwijskwaliteit.
- Vraag 16** De aangehaalde sterke punten en groeikansen zijn herkenbaar.
- Vraag 17** We zijn van plan om op korte termijn (verder) concreet aan de slag te gaan met de aangereikte sterke punten en groeikansen gelinkt aan het referentiekader voor onderwijskwaliteit.

Figuur 8: Gesloten vragen feedbackformulier die gebruikt werden voor de analyse.

Voor elk onderwijsniveau en onderwijstype heeft de meerderheid van de scholen een feedbackformulier ingediend na het ondersteunend bezoek. We zien wel een verschil tussen het gewoon onderwijs en het buitengewoon onderwijs. Scholen uit het buitengewoon onderwijs hebben procentueel meer feedback bezorgd dan scholen van het gewoon onderwijs. 63% van de scholen voor buitengewoon basisonderwijs (n=64) heeft feedback doorgestuurd, voor het buitengewoon secundair onderwijs loopt dit percentage op tot 67% (n=39). Ter vergelijking: in het gewoon basisonderwijs (n=384) en in het gewoon secundair onderwijs (n=180) kregen we van respectievelijk 58 en 57% van de scholen met een ondersteunend bezoek feedback. De gemiddelde OKI-waarde van de scholen met feedback is 1,00. De scholen die geen feedback hebben ingediend scoren gemiddeld 1,04.

NIVEAU	SCHOLEN MET FEEDBACK	RESPONS	AANTAL SCHOLEN MET BEZOEK
Bao	384	58 %	659
Bubao	64	63 %	101
Buso	39	67 %	58
Dbso	4	100 %	4
So	180	57 %	317
Totaal	671	59 %	1139

Figuur 9: Percentage scholen per onderwijsniveau en onderwijstype dat een feedbackformulier indiende.

Interviews met de scholen en onderwijsinspecteurs

Na het ondersteunend bezoek nodigden we de directeurs van 40 deelnemende scholen uit voor een kort gesprek over hun ervaringen met de ondersteunende bezoeken en de acties die ze ondernamen naar aanleiding van het ondersteunend bezoek (zie 2.5).

In de selectie van de 40 scholen zijn alle onderwijsniveaus en onderwijstypes alsook thema's vertegenwoordigd (met uitzondering van het thema permanent onderwijs aan huis of POAH). Het aantal geselecteerde scholen per niveau, type en thema komt in verhouding overeen met de algemene aantallen per niveau, type en thema van ondersteunende bezoeken. Verder zitten in de selectie zowel scholen die een feedbackformulier indienden als scholen die dit niet deden (met een meerderheid van de eerste groep in de selectie). Tot slot hebben we getracht zoveel mogelijk diversiteit te bereiken op vlak van onderwijsverstreker, OKI-waarde en provincie.

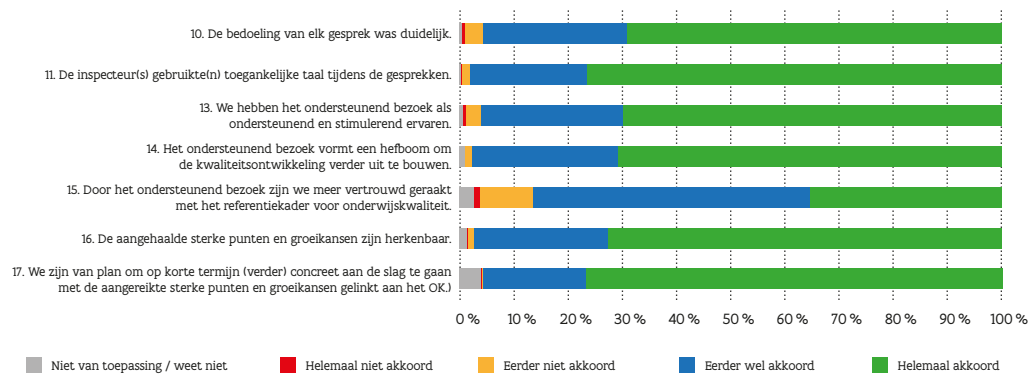
Naast de directeur nam soms ook de zorgcoördinator, adjunct-directeur, leerlingenbegeleider, medewerker van de scholengemeenschap of pedagogische begeleidingsdienst (PBD) deel aan het gesprek. De informatie uit de interviews is geanonimiseerd verwerkt in deze bijdrage.

Tot slot organiseerden we ook individuele interviews en focusgroepen met een twintigtal onderwijsinspecteurs over het opzet van de verschillende thema's van de ondersteunende bezoeken (zie 2.2) en over hun ervaringen met de ondersteunende bezoeken.

Scholen blikken tevreden terug op hun ondersteunend bezoek

De respondenten die het feedbackformulier hebben ingevuld, waren in het algemeen tevreden tot zeer tevreden over hun ondersteunend bezoek. Verschillende respondenten gaven zowel in de open vragen als in de interviews uitdrukkelijk aan dat de ondersteunende bezoeken voor herhaling vatbaar zijn en zelfs een blijvende formule mogen worden die jaarlijks of tweejaarlijks wordt herhaald. Een paar respondenten gaven aan dat het een goede voorbereiding is op de 'echte' doorlichtingen, het maakt de school vertrouwd met de aanpak en de taal van de onderwijsinspectie.

Vraag	Niet van toepassing / weet niet	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Eerder wel akkoord	Helemaal akkoord
10. De bedoeling van elk gesprek was duidelijk.	0,50%	0,40%	3,40%	26,70%	69,00%
11. De inspecteur(s) gebruikte(n) toegankelijke taal tijdens de gesprekken.	0,30%	0,10%	1,60%	21,50%	76,40%
13. We hebben het ondersteunend bezoek als ondersteunend en stimulerend ervaren.	0,70%	0,40%	2,90%	26,20%	69,70%
14. Het ondersteunend bezoek vormt een hefboom om de kwaliteitsontwikkeling verder uit te bouwen.	1,00%	0,00%	1,30%	26,90%	70,80%
15. Door het ondersteunend bezoek zijn we meer vertrouwd geraakt met het referentiekader voor onderwijskwaliteit.	2,70%	1,00%	9,80%	51,20%	35,40%
16. De aangehaalde sterke punten en groeikansen zijn herkenbaar.	1,40%	0,20%	1,00%	24,80%	72,70%
17. We zijn van plan om op korte termijn (verder) concreet aan de slag te gaan met de aangereikte sterke punten en groeikansen gelinkt aan het OK.	4,00%	0,10%	0,30%	19,00%	76,60%



Figuur 10: Antwoorden op het feedbackformulier.

Ervaringen met de voorafgaande informatie en voorbereiding

Schriftelijke en mondelinge informatie van de onderwijsinspectie

Uit het feedbackformulier blijkt dat de bedoeling van de bezoeken voor de meeste scholen helder was gecommuniceerd en duidelijke verwachtingen schepte (zie vraag 10)⁹. Het voorbereidende online contact naar aanloop van het ondersteunend bezoek verklaart de tevredenheid. Veel respondenten ervoeren dit gesprek als zinvol. Tegelijk suggereerden verschillende respondenten ook om de voorafgaande informatie op de website duidelijker te maken, de mondelinge toelichting vooraf ook aan leraren te geven en dubbele communicatie te vermijden. Enkele respondenten gaven ook aan om de praktische informatie vroeger mee te delen in functie van de voorbereiding. Hoewel dit niet verwacht werd vanuit de onderwijsinspectie, wilden scholen het ondersteunend bezoek minimaal voorbereiden. Tot slot vindt een klein deel van de respondenten de schriftelijke en mondelinge informatie voorafgaand aan het ondersteunend bezoek onnodig.

Ook tijdens de interviews gaven vele scholen aan het voorafgaand gesprek als zinvol te hebben ervaren. Volgens hen was dit gesprek verhelderend en zorgde het voor meer rust binnen het schoolteam. Het gesprek resulteerde op die manier in heldere verwachtingen.

“Het voorbereidende gesprek vond ik als directeur heel fijn. Zo kon ik de school al voorstellen, je kent de onderwijsinspectie zo ook al wat beter. Het helpt ook met de zenuwen. Ik kon dit als directeur direct uitstralen naar de rest van het team: het ondersteunend bezoek zal aangenaam verlopen.”

Ook misverstanden over het doel en de verwachtingen van de onderwijsinspectie konden tijdens dit gesprek uitgeklaard worden.

Vorbereiding door de scholen

Aan scholen werd gecommuniceerd dat ze het ondersteunend bezoek niet moesten voorbereiden. De meeste scholen ervoeren de planlast dan ook als minimaal. Niettemin kozen verschillende scholen er toch voor om zich voor te bereiden. Dat blijkt uit de interviews met zowel de scholen als de onderwijsinspecteurs. Het doel was om zo meer rust brengen binnen het team. Sporadisch gebeurde het dat het inspectieteam tijdens de middagpauze documenten opvroeg om bepaalde uitspraken van de school te onderbouwen. Deze scholen gaven aan ze dit graag vooraf hadden geweten zodat ze de documenten al hadden kunnen verzamelen.

Feedback op de organisatie van het ondersteunend bezoek

Meer dan 95% van de respondenten was positief over item 8 “het aantal gesprekken was haalbaar”. Enkele scholen gaven tijdens het interview extra **feedback over de timing van de ondersteunende bezoeken**. Wegens de coronacrisis was het voor scholen niet altijd vanzelfsprekend om energie te steken in het on-

dersteunend bezoek. De afgelopen periode moesten de scholen regelmatig schakelen en beroep doen op hun aanpassingsvermogen. Dit maakt het niet gemakkelijk om tijdens deze hectische tijd een ondersteunend bezoek te laten doorgaan. Enkele directies maakten zich zorgen over de draagkracht van het team. Achteraf bekeken waren de scholen wel tevreden dat ze zijn ingegaan op het aanbod en dat het online bezoek is doorgegaan.

De ondersteunende bezoeken verliepen voor een groot deel van de scholen zoals verwacht. Een verrassing voor bepaalde scholen was dat de onderwijsinspecteurs snel een goed beeld kregen van de school, ondanks de korte gesprekken die digitaal doorgingen.

Het **digitale karakter** van de ondersteunende bezoeken kreeg **gemengde feedback** van de scholen. Enerzijds waren er scholen die minder stress ervaarden omdat de gesprekken digitaal doorgingen en de onderwijsinspecteurs niet effectief op de school aanwezig waren. Anderzijds vonden sommige scholen dat er door het digitale karakter een blinde vlek gecreëerd werd bij de onderwijsinspecteurs, waardoor hun perceptie over de school niet steeds overeenkwam met de realiteit. Een deel van de scholen zou in de toekomst zeker intekenen op een digitaal bezoek, terwijl andere scholen dit soort bezoeken liever op school zelf zouden laten doorgaan. Alle scholen hadden wel begrip voor het feit dat de bezoeken digitaal doorgingen omwille van de coronacrisis. Een aantal scholen gaf expliciet aan het ondersteunend bezoek een positief initiatief te vinden van de onderwijsinspectie. Het toonde volgens hen dat de onderwijsinspectie er ook tijdens de coronacrisis wilde zijn voor de scholen.

Over de gesprekken tijdens het ondersteunend bezoek

De **openheid en de gemoedelijke sfeer** tijdens de gesprekken waren verrassend voor de scholen. De scholen hadden een veilig gevoel waardoor ze zich niet geremd voelden om vragen te stellen of om pijnpunten bloot te leggen.

“Je had echt het gevoel dat je iets kon vertellen en ging geholpen worden. Je moest niet bang zijn van ‘waar zit het addertje’. Dat was een heel andere ervaring dan in de laatste doorlichting. Het was menselijker. De onderwijsinspecteurs stonden ook dicht bij de werkelijkheid. Er werd zo opener gesproken, je moffelt je fouten minder weg, je durft je sneller te uiten. Dit geldt zowel voor de leraren als het beleid. Je moet niet wikken en wegen wat je gaat zeggen.”

In het algemeen vonden de scholen dat de onderwijsinspecteurs zich begripvol, toegankelijk en empathisch opstelden tijdens de gesprekken. De meeste scholen hadden een ander gevoel dan tijdens een doorlichting. *“We moesten ons tijdens de gesprekken niet de hele tijd bewijzen. We konden nu vragen op tafel gooien. Het was veel meer een leermoment.”* Een andere school vond het verrassend dat de gesprekken informeel waren en dat iedereen aangesproken werd met de voornaam. Dit was vreemd voor hen, maar niet onaangenaam. In het algemeen gaven de scholen aan dat naast het afgebakende thema, de openheid en de gemoedelijke sfeer de gezamenlijke reflectie over het thema in gang zetten. Ook de

onderwijsinspecteurs wezen hierop. Dit maakte het volgens hen gemakkelijker om als kritische vriend mee te denken over processen die in een school al lopende waren en die processen te verbreden.

Meer dan 95% van de respondenten was ook positief over item 11 van het feedbackformulier “de onderwijsinspecteur(s) gebruikte(n) **toegankelijke taal tijdens de gesprekken**”. Verschillende respondenten gaven aan dat ‘moeilijke taal’ een kopzorg was voor de aanvang van het ondersteunend bezoek. Een groot aantal respondenten verwelkomde het heldere en toegankelijke taalgebruik van de onderwijsinspecteurs. Meermaals wordt opgemerkt dat ze niet aarzelden om ‘*moeilijk vakjargon te vertalen*’ wanneer gevraagd. Dit wordt ondersteund door de feedback die de scholen gaven tijdens de interviews.

Enkele scholen hadden verwacht dat het ondersteunend bezoek meer zou ingaan op de impact van de coronacrisis en hoe de school zich hieraan aanpaste. Voor bepaalde thema’s was dit in de communicatie over het aanbod zo geformuleerd. Deze scholen vonden het ondersteunend bezoek bijgevolg minder aansluiten bij hun verwachtingen. Het leidde er immers toe dat het inspectieteam het thema veel ruimer onderzocht dan de oorspronkelijke onderzoeksvraag.

Over het verslag en feedback van de onderwijsinspectie

Hoewel een groot deel van de respondenten in het feedbackformulier aangaf zich te kunnen vinden in de sterktes en groeikansen die benoemd werden in het verslag, vond men dit verslag tegelijk eerder beknopt, onduidelijk of niet concreet genoeg en dus breed te interpreteren. De scholen bevestigden dit vaak in de interviews.

Achter die opmerking ligt de verwachting van scholen om tijdens de gesprekken en ook in het verslag concretere bevindingen of suggesties te lezen.

“We hadden veel meer concrete tips verwacht en ook ondersteuning. Het is contradictorisch om een ondersteunend gesprek te doen en vervolgens terughoudend te zijn om ondersteuning te bieden.”

Dat sommige scholen op dit vlak met niet-ingeloste verwachtingen bleven zitten, kan verschillende verklaringen hebben. Het laat mogelijk zien dat de onderwijsinspecteurs op dit vlak een spanningsveld hebben ervaren dat in de ondersteunende bezoeken scherper tot uiting kwam. Onderwijsinspecteurs wilden wellicht de pedagogische vrijheid en de expertise van de pedagogische begeleidingsdiensten respecteren en vermijden om op concreet vlak normerend te zijn.

Daarnaast is het verslag niet de enige bron van informatie die scholen uit het ondersteunend bezoek hebben gehaald. Zo gaven de scholen aan dat de mondelinge toelichting de beknoptheid van het verslag compenseerde. In sommige interviews klonk ook dat de deelnemers aan de gesprekken het verslag beter

konden kaderen omdat ze zelf notities namen tijdens de gesprekken. Enkele geïnterviewde scholen gaven tot slot aan dat ze na de ontvangst van het eindverslag het inspectieteam nog contacteerden om het verslag toe te lichten. De feedback die ze toen alsnog kregen, bleek erg waardevol.

“Het verslag riep nog allerlei vragen op. Eén zin in vakjargon is te weinig. Het was ook niet duidelijk naar aanleiding van wat ze dit besloten hadden. We hebben de onderwijsinspecteurs toen opnieuw gecontacteerd voor verduidelijking. Aan dat gesprek hebben we erg veel gehad.”

2.4 Sterktes, groeikansen en bezorgdheden: een narratieve weergave van terugkerende bevindingen in de verslagen

In deze paragraaf bespreken we de meest voorkomende sterktes, groeikansen en bezorgdheden die de onderwijsinspecteurs tijdens de ondersteunende bezoeken vaststelden en in hun verslag opnamen.

In tegenstelling tot voorgaande Onderwijsspiegels besloten we om de resultaten enkel in tekstvorm en in grote lijnen weer te geven. Hiervoor zijn verschillende redenen. Ten eerste waren de ondersteunende bezoeken in de eerste plaats stimulerend bedoeld. Ze eindigden niet in een advies. Bovendien werkten de onderwijsinspecteurs per thema een specifieke opzet en voorstel van registratie uit. Een cijfermatige weergave van de resultaten (in bijvoorbeeld percentages) zou ten onrechte de indruk kunnen wekken dat ondersteunende bezoeken en reguliere doorlichtingen in opzet en registratie vergelijkbaar zijn. Ten tweede was bij de ondersteunende bezoeken de kans op triangulatie beperkt. Dit wil zeggen dat de onderwijsinspecteurs bijna geen gebruik konden maken van verschillende bronnen zoals documentanalyse, observaties en gesprekken met verschillende betrokkenen om hun verslag te onderbouwen. Enkel de keuze om zowel met het beleidsteam als leraars in gesprek te gaan bevat dit principe van triangulatie.

Verschillende onderwijsinspecteurs gaven aan dat de informatie die ze over de school verzamelden te weinig grondig was om met zekerheid uitspraken over de school te doen. Dit blijkt ook uit de registratie van de resultaten, waar de onderwijsinspecteurs regelmatig beslisten om items niet in te schalen. Ze selecteerden dan het antwoord ‘niet van toepassing/ik weet het niet’. Een andere reden om een item niet in te schalen was de verwoording van de items in de evaluatie. De onderwijsinspecteurs gaven aan dat de items de inhoud van het gesprek niet dekten. Ten derde heeft het gebrek aan triangulatie ertoe geleid dat de onderwijsinspecteurs de sterktes van scholen meer hebben benadrukt of dat ze scholen ‘het voordeel van de twijfel’ gaven. Het verhaal dat de school bracht, was dan richtinggevend voor de inschaling. Daarnaast gaven de onderwijsinspecteurs aan dat ze bepaalde items pas als groeikansen of een bezorgdheid benoemden als ze hier echt zeker van waren. Het zou dus kunnen dat een school die vanuit een zelfkritische blik over het eigen beleid en werking vertelt, meer groeikansen kreeg op het einde van het bezoek.

Vanuit al die overwegingen is het belangrijk om voorzichtig om te springen met de resultaten van de ondersteunende bezoeken. De resultaten kunnen niet zomaar geëxtrapoleerd worden naar alle Vlaamse scholen. Omdat de scholen verder werkten op de sterktes en groeikansen voor hun school (zie 2.5), vonden we het evenwel zinvol om over de thema's heen zowel de meest voorkomende, dit wil zeggen meest geregistreerde, sterktes of groeikansen te bespreken, net als eveneens interessante, maar meer specifieke sterktes en groeikansen voor één thema. Tot slot maakten bepaalde vaststellingen de onderwijsinspecteurs bezorgd over de scholen. Ook die bezorgdheden vatten we kort samen.

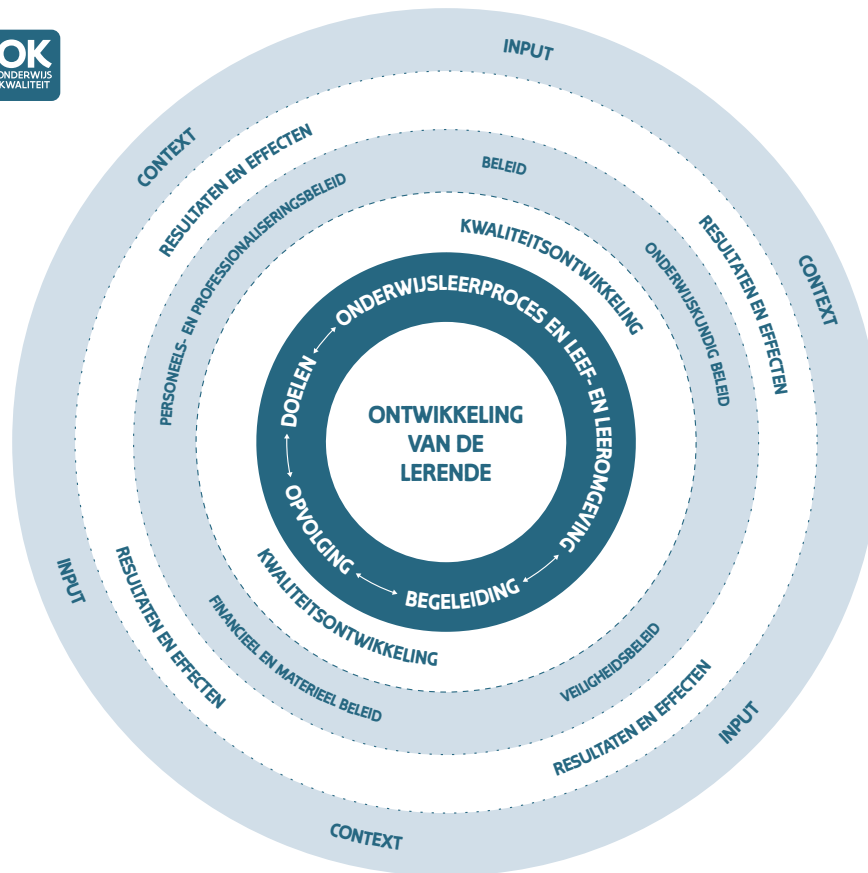
Kwaliteitsverwachtingen gekoppeld aan het OK

Voor elk thema stelden de onderwijsinspecteurs kwaliteitsverwachtingen op die ze aftoetsten tijdens het ondersteunend bezoek. Die kwaliteitsverwachtingen waren altijd gekoppeld aan het referentiekader voor onderwijskwaliteit, kortweg het OK .

Het OK weerspiegelt de consensus over wat kwaliteitsvol onderwijs minimaal inhoudt. Het OK kwam tot stand in cocreatie met het onderwijsveld (leerlingen, ouders, leraren, directeurs, pedagogische begeleiders en vele anderen). Het OK bevat dus aspecten van onderwijskwaliteit waarvoor een breed draagvlak bestaat.

Dit kader bestaat uit 37 kwaliteitsverwachtingen die opgedeeld zijn in vier rubrieken:

- de school bereikt resultaten en effecten
- de school stimuleert de ontwikkeling van alle lerenden
- de school onderzoekt en ontwikkelt op systematische wijze haar onderwijskwaliteit
- de school voert een beleid, rekening houdend met haar context- en inputkenmerken.



Figuur 11: Visuele voorstelling van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK).

HET OK

REFERENTIEKADER VOOR ONDERWIJSKWALITEIT

- Rubriek
- Deelrubriek
- Kwaliteitsverwachting

RESULTATEN EN EFFECTEN		ONTWIKKELING STIMULEREN	
R1	De school bereikt de minimaal gewenste output bij een zo groot mogelijke groep van lerenden.	DOELEN	
R2	De school streeft naar welbevinden en betrokkenheid bij alle lerenden en het schoolteam en naar tevredenheid bij ouders en bij andere relevante partners.	D1	Het schoolteam realiseert doelgericht een brede en harmonische vorming die betekenisvol is.
R3	De school streeft bij elke lerende naar zoveel mogelijk leerwinst.	D2	Het schoolteam hanteert doelen die sporen met het gevalideerd doelenkader en zorgt voor samenhang tussen de doelen.
R4	De school stimuleert de studievoortgang van elke lerende.	D3	Het schoolteam hanteert uitdagende en haalbare doelen.
R5	De school waarborgt de toegang tot onderwijs voor elke lerende.	D4	Het schoolteam expliciteert de doelen en de beoordelingscriteria.
R6	De school streeft naar effecten op langere termijn bij alle lerenden.	VORMGEVING ONDERWIJSLEERPROCES EN LEEF- EN LEEROMGEVING	
KWALITEITSONTWIKKELING		V1	Het schoolteam en de lerenden creëren samen een positief en stimulerend school- en klasklimaat.
K1	De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk.	V2	Het schoolteam en de lerenden gaan positief om met diversiteit.
K2	De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden.	V3	De leef- en leeromgeving en de onderwijsorganisatie ondersteunen het bereiken van de doelen.
K3	De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk.	V4	Het schoolteam biedt een passend, actief en samenhangend onderwijsaanbod aan.

		BELEID	
		BELEID	
		BL1	De school ontwikkelt en voert een gedragen, geïntegreerd en samenhangend beleid rekening houdend met haar (pedagogisch project).
		BL2	De school geeft haar organisatie vorm op het vlak van cultuur en structuur.
		BL3	De school werkt participatief en responsief.
		BL4	In de school heerst een innovatieve en lerende organisatiecultuur.
		BL5	De school bouwt samenwerkingsverbanden uit die het leren en onderwijzen ten goede komen.
		BL6	De school communiceert transparant over haar werking met alle betrokkenen.
ONTWIKKELING STIMULEREN		ONDERWJSKUNDIG BELEID	
BEGELEIDING		ONDERWJSKUNDIG BELEID	
B1	Het schoolteam geeft de begeleiding vorm vanuit een gedragen visie en systematiek en volgt de effecten van de begeleiding op.	BL7	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend beleid op het vlak van leren en onderwijzen.
B2	Het schoolteam biedt begeleiding zowel op het vlak van leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren als preventieve gezondheidszorg.	PERSONEELS- EN PROFESSIONALISERINGSBELEID	
B3	Het schoolteam biedt elke lerende een passende begeleiding met het oog op gelijke onderwijskansen.	BL8	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend personeelsbeleid dat integraal en samenhangend is.
B4	Het schoolteam geeft de begeleiding vorm samen met de lerende, de ouders/thuisomgeving en andere relevante partners.	BL9	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend professionaliseringsbeleid en heeft hierbij specifieke aandacht voor beginnende leraren.
OPVOLGING		FINANCIËEL EN MATERIEEL BELEID	
O1	Het schoolteam geeft de lerenden adequate feedback met het oog op de voortgang in het leer- en ontwikkelingsproces.	BL10	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend financieel en materieel beleid.
O2	Het schoolteam evalueert op een brede en onderbouwde wijze het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen.	BL11	De school beheerst de kosten voor alle lerenden.
O3	Het schoolteam stuurt het onderwijsleerproces bij op basis van de feedback- en evaluatiegegevens.	FYSIEKE EN MENTALE VEILIGHEID VAN DE LEEF-, LEER- EN WERKOMGEVING	
O4	Het schoolteam beslist en rapporteert onderbouwd over het behalen van de doelen bij de lerende.	BL12	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend beleid met het oog op de fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving.

GESELECTEERDE KWALITEITSVERWACHTINGEN IN BASISONDERWIJS

Leerlingenbegeleiding	K1,K2,K3	BL1,BL2,BL7, BL8,BL9,BL10	B1,B2,B3	R3		
Kwaliteitsontwikkeling	K1,K2,K3	BL1		R1 tot en met R6		
Onderwijsleerpraktijk	K2,K3		B2,B3		D1,D2,D3	V3-V4 O2-O3

GESELECTEERDE KWALITEITSVERWACHTINGEN IN SECUNDAIR ONDERWIJS

Begeleiding kwetsbare leerlingen	K2	BL7	B1,B3			
Kwaliteitsontwikkeling	K2,K3	BL4				
OLP - duaal leren	K1 tot en met K6					
OLP - eindtermen basisgeletterdheid	K1	BL7			D1,D2	O2
OLP - STEM	K1	BL1, BL4, BL5, BL7, BL9			D2	V3

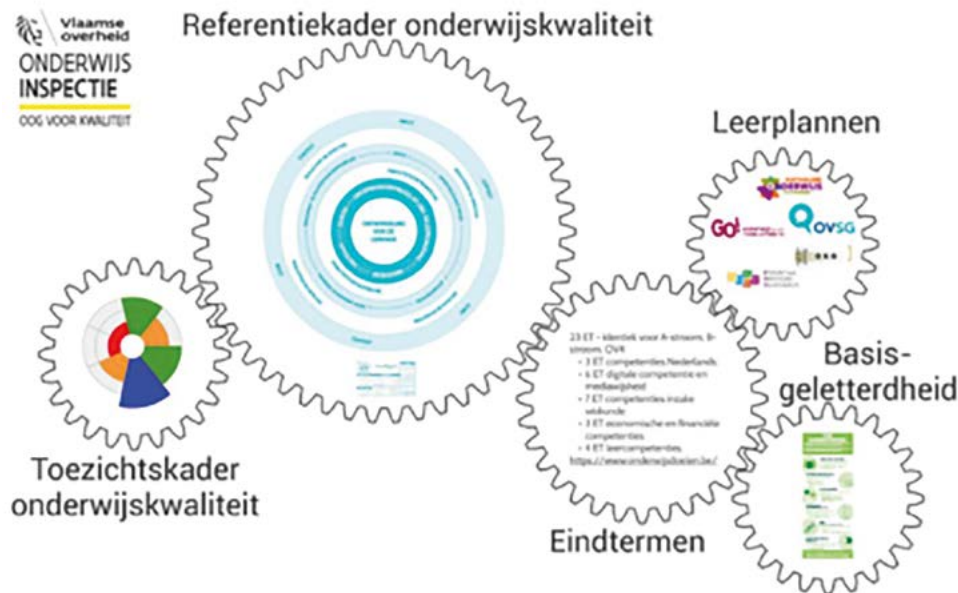
GESELECTEERDE KWALITEITSVERWACHTINGEN IN BUITENGEWOON ONDERWIJS

Handelings- Planning	K1 tot en met K6					
Leerlingenbegeleiding			B1 tot en met B4			
POAH	K1,K2,K3		B1,B2,B4			

Figuur 12: Geselecteerde kwaliteitsverwachtingen uit het OK per onderwijsniveau- en type en per thema.

Voor elk thema werden kwaliteitsverwachtingen uit het OK geselecteerd die toepasbaar waren voor dat thema. Dit resulteerde in een diverse keuze aan kwaliteitsverwachtingen (zie figuur 12). Bepaalde kwaliteitsverwachtingen bleken terug te keren bij bijna alle thema's. Het gaat voornamelijk om kwaliteitsverwachtingen binnen de rubriek kwaliteitsontwikkeling. De kwaliteitsverwachting 'De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk' (K1) werd tijdens het ondersteunend bezoek van bijna elk thema afgetoetst. Naast kwaliteitsontwikkeling werden ook vaak kwaliteitsverwachtingen uit de rubriek 'beleid' geselecteerd, in het bijzonder de verwachtingen BL1 (met focus op een gedragen, geïntegreerd en samenhangend beleid), BL4 (met focus op een innovatieve en lerende organisatiecultuur) en BL7 (met focus op een doeltreffend beleid). Voor het thema leerlingenbegeleiding, dat in alle onderwijsniveaus- en types terugkwam, werden de kwaliteitsverwachtingen B1 en B3 meestal geselecteerd. Die kwaliteitsverwachtingen hebben betrekking op de gedragenheid en systematiek van de visie op de leerlingenbegeleiding, en het opvolgen van de effecten ervan, alsook een aanbod van permanente begeleiding van leerlingen in functie van gelijke onderwijskansen.

De onderwijsinspectie gebruikte het OK bij elk thema om duidelijk te maken welke kwaliteitsverwachtingen van het OK voor dat thema belangrijk waren. In vele gevallen werden daarvoor nieuwe schema's en figuren opgesteld. Een voorbeeld hiervan is de figuur die voor het thema 'eindtermen basisgeletterdheid' werd ontwikkeld (zie figuur 13).



Figuur 13: Afbeelding uit de Prezi-presentatie met relatie tussen het OK en het thema eindtermen basisgeletterdheid.

Sterktes van de scholen

Meest voorkomende sterktes over de thema's heen

Dat het schoolteam vertrekt vanuit een **gedragen visie die afgestemd is op de input en context** van de school is een van de meest geregistreerde sterktes binnen de thema's kwaliteitsontwikkeling basisonderwijs, leerlingenbegeleiding secundair onderwijs en buitengewoon onderwijs, handelingsplanning buitengewoon onderwijs, duaal onderwijs en STEM. In scholen met deze sterkte is er ook een strategie om de eigen visie te realiseren. De visie is zichtbaar in de klaspraktijk, dagelijkse aanpak en acties die in de school gerealiseerd worden.

Een tweede vaak voorkomende sterkte is de kunde van scholen om in **te spelen op maatschappelijke ontwikkelingen en actuele gebeurtenissen**, zoals de coronacrisis. Deze sterkte werd vaak geregistreerd binnen de thema's kwaliteitsontwikkeling basisonderwijs, onderwijsleerpraktijk basisonderwijs, handelingsplanning buitengewoon onderwijs, leerlingenbegeleiding basisonderwijs, en duaal leren. Scholen met deze sterkte **voeren een participatief en responsief beleid** om in te kunnen spelen op maatschappelijke ontwikkelingen en actuele gebeurtenissen. In scholen met deze sterkte zien veel directeurs en leraren ook een meerwaarde in de groeiende diversiteit binnen hun leerlingen- en ouderpopulatie. Ze proberen met die diversiteit proactief en positief om te gaan. Binnen het thema leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs is het verbindend samenwerken met leerlingen en ouders een van de acties die dit illustreren. Een ander voorbeeld hiervan is het kunnen inspelen op de noden en verwachtingen van kwetsbare leerlingen, een kwaliteit die een goede brede beeldvorming vereist. Dit vertaalt zich ook in de vormgeving van de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs. Scholen met die sterkte zijn in staat om ook initiatieven te nemen die op de context en de diversiteit in de leerlingengroep zijn afgestemd. Op die manier ondersteunen ze het 'leren en studeren' van elk kind optimaal. Bij duaal leren zien we dat samenwerkingsverbanden met de werkplekken en andere relevante partners (zoals VDAB, beroepssectoren, pedagogische begeleidingsdiensten) belangrijk zijn om een zo passend mogelijk traject aan te bieden aan de leerlingen. De werkplekken krijgen bovendien soms al een plek in de klassenraad. In scholen uit het buitengewoon onderwijs met het thema leerlingenbegeleiding is een vaak voorkomende sterkte de preventieve begeleiding. Scholen met deze sterkte voldoen op dit vlak aan de verwachtingen van het OK. Hierbij speelt opnieuw de responsiviteit van de schoolwerking een grote rol. De twee sterktes die namelijk het vaakst voorkomen omtrent preventieve begeleiding zijn: "het schoolteam detecteert de mogelijkheden en behoeften van de lerenden" en "het schoolteam houdt rekening met de schoolcontext en de kenmerken van de leerlingengroep bij het plannen van proactieve en preventieve acties op schoolniveau".

Meest voorkomende sterktes binnen enkele thema's

Het **realiseren van een innovatieve organisatiecultuur** komt binnen het thema kwaliteitsontwikkeling (basis- en secundair onderwijs) en het thema onderwijsleerpraktijk in het basisonderwijs vaak als sterkte naar voor. Scholen met deze sterkte doen dit door relevante actoren te bevragen en rekening te houden met de veranderende context en de leerlingpopulatie van de school. In basisscholen met het thema

kwaliteitsontwikkeling zien we dat scholen met deze sterkte experimenteren met nieuwe benaderingen en methodieken door deze weloverwogen uit te proberen op niveau van het beleid en op de klasvloer.

Een andere veel voorkomende sterkte binnen het thema kwaliteitsontwikkeling (basis- en secundair onderwijs) en onderwijsleerpraktijk (basisonderwijs) is een **positief organisatiebeleid**. Deze scholen hebben een collegiaal communicatieklimaat. Zij vonden een balans tussen de aansturing en ondersteuning van de directie en de autonomie van het schoolteam. Gedeeld leiderschap en inspraak vormen er tevens de basis van een positieve feedbackcultuur waar elke betrokkene kritisch kan reflecteren en open communiceert.

Sterktes specifiek voor één thema

THEMA	VAAK VOORKOMENDE STERKTE	KENMERKEN
Kwaliteitsontwikkeling basisonderwijs	De school heeft goed zicht op de eigen sterktes en werkpunten.	Dit blijkt bijvoorbeeld uit het gebruik van instrumenten om kwaliteit te evalueren en te borgen. Deze scholen voelen zich ook als team verantwoordelijk voor de resultaten van de leerlingen.
Kwaliteitsontwikkeling secundair onderwijs	De school stuurt de kwaliteit van haar onderwijsleerpraktijk bij.	Om bij te sturen baseren ze zich op de effecten bij de leerlingen alsook op maatschappelijke vernieuwingen en veranderingen die impact hebben op de onderwijsleerpraktijk. De bijsturing wordt in deze scholen ook verankerd in de schoolwerking.
Handelingsplanning buitengewoon onderwijs	De school hanteert de handelingsplanning op een relevante wijze voor de klaspraktijk, borgt ze en stuurt ze bij. Dit doet ze ook voor het proces van handelingsgericht werken.	Het kritisch reflecterend vermogen van het schoolbeleid en alle teamleden is een belangrijke succesfactor voor deze sterkte. Let wel dat in andere scholen deze sterkte ook als groeikans is geregistreerd. Deze sterkte mag met andere woorden niet geïnterpreteerd worden als een algemeen terugkerend patroon in scholen van het buitengewoon onderwijs.
Handelingsplanning buitengewoon onderwijs	De school heeft een visie die schoolbreed gedragen wordt.	Het kritisch reflecterend vermogen van het schoolbeleid en alle teamleden is een belangrijke succesfactor voor deze sterkte.
Leerlingenbegeleiding buitengewoon onderwijs	De school hanteert de handelingsplanning als rugengraat van de begeleiding op maat.	Deze scholen plannen en implementeren de begeleidende maatregelen op basis van multidisciplinair overleg. Daarnaast werken ze volgens het cyclisch proces van de handelingsplanning om dit te realiseren.
Begeleiding van kwetsbare leerlingen secundair onderwijs	De school zet in op de beeldvorming voor zowel de fase van de brede basiszorg als van de verhoogde zorg.	In deze scholen wordt de beeldvorming meegenomen in al hun acties voor deze fases. Het leerlingvolgsysteem wordt daarbij ingezet als een instrument om tot een duidelijke beeldvorming te komen.

Figuur 14: Vaak voorkomende sterktes binnen één thema, zoals geregistreerd door de onderwijsinspecteurs.

Groeikansen

Meest voorkomende groeikansen

De meest geregistreerde groeikans over de thema's heen is het **systematisch en cyclisch evalueren van acties**. Deze groeikans werd vaak vastgesteld voor het thema kwaliteitsontwikkeling in zowel het basis- als secundair onderwijs, onderwijsleerpraktijk basisonderwijs, leerlingenbegeleiding basisonderwijs, secundair onderwijs en buitengewoon onderwijs, handelingsplanning buitengewoon onderwijs en duaal leren. Een cyclische en systematische evaluatie is nodig. Scholen die de resultaten en de effecten die ze bij hun leerlingen bereiken in kaart brengen, zijn in staat hun onderwijs beter af te stemmen op de noden en specificiteit van hun leerlingenpopulatie. Dit lukt het best met een stevige, wetenschappelijk onderbouwde evaluatiestrategie- en methodiek. Scholen kunnen daarnaast meer inzetten op datageletterdheid en diepgaandere analyses. De onderwijsinspecteurs merken op dat scholen bepaalde aspecten van de schoolwerking evalueren, maar dat dit nog te beperkt is. Secundaire scholen die een ondersteunend bezoek kregen over kwaliteitsontwikkeling evalueren vaak op beleids- en schoolniveau en minder op het individueel niveau van de leraar of de vakwerkgroep. Andere scholen evalueren dan net vooral op actieniveau en minder op beleidsniveau. Het is belangrijk als school om hierin een evenwicht te vinden. Het betrekken van leerlingen en ouders bij de evaluatie van bepaalde aspecten van de schoolwerking is een manier om de evaluatie te versterken. Scholen kunnen groeien in het bewuster plannen en organiseren van evaluaties door af te toetsen in welke mate ze met hun acties de gewenste effecten realiseren. In scholen waar het cyclisch evalueren wel een sterkte is, zien we dat een laagdrempelig en reflecterend beleid, regelmatige feedbackmomenten en het kritisch in kaart brengen van sterktes en zwaktes van de school bijdragen tot succesvolle cyclische evaluaties.

Naast het systematisch en cyclisch evalueren, is ook het **structureel borgen en bijsturen van kwaliteit** een terugkerende groeikans binnen de thema's kwaliteitsontwikkeling basis- en secundair onderwijs, onderwijsleerpraktijk basisonderwijs, en leerlingenbegeleiding buitengewoon onderwijs. Op basis van de resultaten uit evaluaties kunnen scholen conclusies trekken en de geëvalueerde acties bijsturen indien nodig en borgen waar mogelijk. Een cruciale voorwaarde voor het structureel borgen en bijsturen van de kwaliteit is het systematisch en cyclisch evalueren van acties, waar ook al vaak groeikansen liggen.

Het **opstellen en vormgeven van doelgerichte en samenhangende maatregelen en afspraken** is een derde vaak voorkomende groeikans binnen de thema's kwaliteitsontwikkeling basisonderwijs, onderwijsleerpraktijk basisonderwijs, leerlingenbegeleiding basis- en secundair onderwijs en duaal leren. Hieraan werken kan zowel de algemene schoolwerking als de klaspraktijk versterken. Daarbij is het noodzakelijk om deze maatregelen en afspraken duidelijk te communiceren naar de teamleden en in kansen te voorzien om met hen te reflecteren over deze maatregelen en afspraken. Verder stellen de onderwijsinspecteurs vast dat afspraken niet geformaliseerd of structureel verankerd zijn, beperkt geïmplementeerd zijn of minder opgevolgd worden. Ook het stellen van concrete en meetbare doelen is hierbij belangrijk. Tot slot kan het beleid het team vaker feedback geven over hun onderwijsleerpraktijk via functioneringsgesprekken en klasbezoeken.

Vaak voorkomende sterktes zijn groeikansen voor andere scholen

Niet in alle scholen is het **stellen van prioriteiten** een sterkte. In scholen waar de onderwijsinspectie dit signaleert als een groeikans (bv. binnen het thema kwaliteitsontwikkeling basisonderwijs) kan men nog meer inzetten op het beperken van prioriteiten en het vertalen van de prioriteiten naar een plan van aanpak. Daarbij is het essentieel om oog te hebben voor de draagkracht van het schoolteam, voor de haalbaarheid van de geformuleerde strategische doelen, en voor het bewaken van de afgesproken acties. De onderwijsinspectie adviseert deze scholen om een duidelijke taakverdeling en een realistisch tijdsplan op te stellen, om zinvolle verbanden tussen prioriteiten te leggen, en om het totaal aantal prioriteiten te beperken. Daarnaast kunnen scholen nog meer partners, namelijk alle teamleden, leerlingen, ouders en externen betrekken om een sterkere onderwijsleerpraktijk te verwezenlijken. Scholen met het thema STEM die deze groeikansen kregen, kunnen meer werken aan het verspreiden van hun visie onder de leden van het schoolteam zodat de visie meer gedragen is.

Het **ontwikkelen van een lerende organisatiecultuur** en van een goed professionaliseringsbeleid wordt bij sommige thema's regelmatig geregistreerd als een sterkte, met name binnen de thema's kwaliteitsontwikkeling basisonderwijs en secundair onderwijs, onderwijsleerpraktijk basisonderwijs, handelingsplanning secundair onderwijs en leerlingenbegeleiding secundair onderwijs. Bij andere thema's of scholen zagen de onderwijsinspecteurs deze kwaliteitsverwachting vooral als een groeikans. Scholen waar dit geregistreerd werd als sterkte werken aan professionalisering afgestemd op wat de leraren aan noden ervaren in hun onderwijsleerpraktijk. Bovendien zetten deze scholen planmatig en doelgericht hun personele middelen in om de vooropgestelde maatregelen en afspraken inzake professionalisering te realiseren. Dit gebeurt door externe partners te betrekken, via een sterk personeelsbeleid, en in een schoolcultuur waarin teamleden zelf het initiatief nemen om zich te verdiepen in een onderwerp en leren van en met elkaar. Tot slot hebben deze scholen aandacht voor een goede aanvangsbegeleiding van beginnende leraren. In secundaire scholen met het thema kwaliteitsontwikkeling kreeg ook een groot aandeel scholen het ontwikkelen van een lerende organisatiecultuur als groeikans. In deze scholen is het professionaliseringsbeleid te vrijblijvend, waardoor er individuele verschillen te zien zijn tussen leraren en vakwerkgroepen. Ook voor het thema STEM kunnen scholen meer focussen op professionalisering. Tijdens de ondersteunende bezoeken over duaal leren merkten de onderwijsinspecteurs bovendien op dat de kwaliteit van de ondersteuning van het personeel vaak afhankelijk is van de visie van de school hierop.

Vaak voorkomende groeikansen die samenhangen met één thema

THEMA	GROEIKANS
Kwaliteitsontwikkeling secundair onderwijs	Een kwaliteitscultuur ontwikkelen waaraan alle teamleden en de school als organisatie een constructieve bijdrage leveren, is een vaak geregistreeerde groeikans voor dit thema. Dit vereist dat er een gevoel is van gedeelde verantwoordelijkheid in de school en dat verschillende actoren samenwerken.
Handelingsplanning buitengewoon onderwijs	De samenwerking met het CLB is een terugkerende groeikans in scholen van het buitengewoon onderwijs. Scholen met deze groeikans kunnen nog werken aan het maken van duidelijke afspraken met het CLB over de inhoud van de samenwerking en de gezamenlijke visie op de leerlingenbegeleiding, over de rol van alle partijen in dit partnerschap en over de manier waarop ze de samenwerking evalueren.

Figuur 15: Vaak voorkomende groeikansen binnen één thema, zoals geregistreeerd door de onderwijsinspecteurs.

Bezorgdheden

De onderwijsinspecteurs registreerden ook bezorgdheden voor een aantal scholen. In de meeste gevallen betrof dit het beperkte beleidsvoerend vermogen in die scholen. Het gaat vaak om scholen met recente beleidswissels, met onvoldoende sturing, feedback of ondersteuning voor het team, of om scholen waar het beleid en het team niet op dezelfde lijn zitten. In scholen met spanningen tussen beleid en leraren troffen de onderwijsinspecteurs vaak een 'eilandencultuur' aan en een gebrek aan een open en respectvolle communicatiecultuur. In deze scholen stelde de teamleden bijvoorbeeld het leiderschap van de directeur of het wantrouwen van de directeur jegens hen sterk in vraag. Spanningen als deze ondergraven ook de gedragenheid van de visie binnen het team. Daarnaast zijn er enkele scholen waarvan de kwaliteitsevaluatie en -bewaking nog niet voldoet aan de verwachtingen van het OK. Het gaat om scholen met een visie die niet doelgericht, niet voldoende onderbouwd of verouderd is. Tot slot baarde het volledig ontbreken van een duidelijke strategische planning en van afspraken in enkele scholen de onderwijsinspectie zorgen.



2.5 Effecten van de ondersteunende bezoeken

In deze paragraaf bespreken we de effecten van de ondersteunende bezoeken in de scholen. We onderzochten daarbij hoe de scholen aan de slag gingen met de sterktes en groeikansen uit hun verslag. Daarnaast was ook het ook een van de doelen van het ondersteunend bezoek om scholen meer vertrouwd te maken met het OK.

Hoe verwachtingen van scholen de effecten kleuren

Hoe scholen aan de slag gingen met de sterktes en groeikansen uit het ondersteunend bezoek, is sterk afhankelijk van de verwachtingen die ze hadden voor het ondersteunend bezoek. Globaal kunnen we op basis van de interviews drie types van verwachtingen onderscheiden.

De grootste groep scholen hoopte feedback te krijgen op een proces of een traject dat de school al (grotendeels) gelopen heeft. Soms was de aanleiding voor dat traject een slechte doorlichting in het verleden. In dat geval wilde de school een check van de acties die ze binnen dat traject ontwikkeld en/of geïmplementeerd had. Het ondersteunend bezoek werd vanuit dat perspectief ook soms beschouwd als een tussentijdse test in afwachting van of ter voorbereiding van een nieuwe doorlichting. Volgende vragen stonden centraal: 'Zijn we goed bezig? Waar staan we? Pakken we het op de juiste wijze aan? Kunnen we op die manier verder gaan? Op welke zaken focussen we best nog? Klopt onze eigen inschatting over waar we staan?'. Van de onderwijsinspecteurs verwachtten ze daarbij een evaluerende rol. Dit wil zeggen dat ze hoopten dat de onderwijsinspecteurs hen tijdens het ondersteunend bezoek een spiegel zouden voorhouden van de actuele situatie of van hun zelfinschatting. Die idee van het 'ondersteunend bezoek als een spiegel voor de onderwijsontwikkeling in de school' komt ook overeen met het doel dat de onderwijsinspectie zelf vooropstelde voor de ondersteunende bezoeken (zie 2.1). Dat de onderwijsinspectie een 'externe blik' wierp op die actuele situatie of fungeerde als 'objectief klankbord' is volgens die scholen dan ook de grote meerwaarde van het ondersteunend bezoek: *'Je kan denken dat je goed bezig bent, maar als een onderwijsinspecteur dat zegt, dan betekent dat nog veel meer.'*

Naast deze groep scholen is er een kleinere groep scholen die aan de start stond van een traject of nog zoekende was rond het thema van het ondersteunend bezoek. Deze scholen zagen het ondersteunend bezoek als een *'kans om hun concrete vragen voor te leggen'* of hoopten via het ondersteunend bezoek *'veel te leren of hulp te krijgen om verder te groeien.'* Zij wilden vooral dat de onderwijsinspectie stimulerend zou optreden: ze hoopten (concrete) suggesties te krijgen of tot cruciale inzichten te komen die hen konden vooruithelpen. Ondersteunende bezoeken moesten met andere woorden het leerproces van hun school 'boosten'. Onderwijsinspecteurs die een ondersteunend bezoek aangingen met dergelijke scholen gaven echter aan dat wanneer een school aan het begin stond van een traject ze het ondersteunend bezoek als minder vruchtbaar ervoerden.

Enkele scholen gaven, ten derde, nog een andere verwachting aan die zich op het relationele vlak situeert. Deze scholen vonden het ondersteunend bezoek een kans om *'iedereen rond dit thema bij elkaar te brengen en een frisse doorstart te maken.'* Dat de onderwijsinspecteurs zowel met het beleid als met de leraren in gesprek gingen, was voor deze scholen een unieke opportuniteit om tot cruciale inzichten te komen. Ze wilden aftoetsen in welke mate er voor bepaalde beleidskeuzes draagvlak bestond of zochten op die manier stimulansen om meer draagvlak of gelijkgerichtheid te creëren.

We zien in de interviews ook een verband tussen de verwachtingen die de scholen koesteren en de wijze waarop ze nadien aan de slag gaan met de inzichten uit het ondersteunend bezoek. Beschouwt een school het ondersteunend bezoek als een bevestiging van de huidige situatie of van een al gelopen traject, dan vormen de sterke punten en groeikansen de basis voor concrete acties. Soms besluiten scholen na de door hun gepercipieerde bevestiging dat hun beleid of onderwijspraktijk geen aanpassing vereist. Of ze ondernemen acties om hun goede praktijken structureler te borgen. Andere scholen, die eerder of daarenboven groeikansen meekregen, focussen hun acties op die groeikansen. Als scholen gericht zijn op het krijgen van tips en uit het ondersteunend bezoek willen leren, besloten ze in de eerste plaats verder te werken met die tips, met de verworven inzichten of met de antwoorden van de onderwijsinspecteurs op hun vragen. Omwille van hun verlangen naar concrete tips, ervaren enkele scholen echter de formulering van de groeikansen in het verslag als te weinig concreet of te beknopt om acties te kunnen uitwerken. Tot slot zien scholen ook effecten van het ondersteunend bezoek op relationeel vlak. Zo kan een positief verslag een mentale boost geven bij het team: *'Het ondersteunend bezoek was een bevestiging voor onze school. Erna waren de personeelsleden heel positief en gemotiveerd.'* In andere gevallen nemen de directeurs vooral positieve relationele effecten waar bij leraren die deelnamen aan het ondersteunend bezoek. In het geval van de thema's duaal leren, eindtermen basisgeletterdheid en STEM, namen alle leraren deel die betrokken zijn bij de ontwikkeling en uitvoering van dit thema op school. De betrokkenheid van het gehele team tijdens het ondersteunend bezoek, zorgde volgens hen voor een betere onderlinge afstemming en versterkte samenwerking na het ondersteunend bezoek. Een directeur met een school met het thema eindtermen basisgeletterdheid beschrijft dit effect als volgt:

'Leraren die tijdens het ondersteunend bezoek samenzaten gaan nu nog vlotter in gesprek, ook vakoverschrijdend. Ze zijn closer geworden, werken samen. Die samenwerking heeft ook concrete uitkomsten. Zo organiseren ze nu samen projectweken, waar ideeën uit basisgeletterdheid terugkomen en ze samen reflecteren: 'hoe zat dat nu weer?'. Dat gaat vanzelf, ze pakken het gemakkelijker vast, de samenwerking verloopt nu meer gestructureerd.'

Samengevat: de verwachtingen die scholen hadden voor het bezoek en de mate waarin die verwachtingen werden ingelost, kleuren mee de wijze waarop scholen met de resultaten van het bezoek aan de slag gaan en de effecten die ze waarnemen na het bezoek. Daarbij valt op dat de verslaggeving met sterktes en groeikansen het best aansluit bij scholen die een bepaalde praktijk of beleidsmaatregel wilden aftoetsen. Zij zullen op die basis al dan niet hun acties verder uitwerken. Scholen die nog op zoek zijn en hun vragen wilden voorleggen, blijken het meest aan de slag te gaan met de concrete suggesties van de onderwijsinspecteurs. Tot slot heeft het format van het ondersteunend bezoek de interne relaties tussen leraren ver-

sterkt. Cruciaal daarbij is dat zowel het beleidsteam als een groep leraren zonder angst voor consequenties in gesprek konden gaan met zowel de onderwijsinspecteurs als met elkaar. Dit relationele effect blijkt daarna ook het nemen van acties door leraren (en niet enkel door het beleidsteam) ten goede te komen.

In welke mate maakten de ondersteunende bezoeken scholen meer vertrouwd met het OK?

De onderwijsinspectie plaatste tijdens de ondersteunende bezoeken een aantal aspecten van het OK in de kijker. Dit gebeurde aan de hand van een thema dat de school zelf kon kiezen. De scholen kregen per thema een korte beschrijving waarop ze hun keuze konden baseren. Die beschrijving bevatte telkens een verwijzing naar het referentiekader voor onderwijskwaliteit. Daarbij werd het OK meestal gepresenteerd als 'richtinggevend' kader bij het gesprek, als 'algemeen' of 'gedeeld' kader, als vertrekpunt voor een dialoog, of als kader waaraan bevindingen uit het bezoek worden afgetoetst.

Het OK was tijdens de ondersteunende bezoeken naast een middel ook een doel op zich. Een beoogde uitkomst was namelijk om het OK meer ingang te laten vinden in het onderwijsveld. De ondersteunende bezoeken moesten de scholen vertrouwder maken met het OK en duidelijker maken hoe de scholen het OK kunnen gebruiken voor de eigen kwaliteitsontwikkeling. Uit de feedbackformulieren en de interviews leren we in welke mate de ondersteunende bezoeken volgens de scholen die uitkomst wisten te realiseren. Daarnaast koppelden we intern terug naar de onderwijsinspecteurs die hun ervaringen deelden over het gebruik van het OK tijdens de bezoeken.

Sommige scholen waren voor het ondersteunende bezoek al erg vertrouwd met het OK, andere niet

Onze bronnen suggereren dat er voor het ondersteunend bezoek in de scholen grote verschillen zijn in de mate waarin de scholen vertrouwd zijn met het OK. De ene school geeft aan reeds lang bekend te zijn met het kader, baseert er haar beleidsplan op en kadert er personeelsvergaderingen mee. De andere school noemt het kader een ver-van-zijn-bed-show, erg theoretisch en kan zich maar moeilijk vinden in de taal. De onderwijsinspecteurs beamen de grote variatie tussen scholen in de vertrouwdheid met het OK.

Die variatie verklaart ook het dubbel beeld dat uit de feedbackformulieren komt. Enerzijds is meer dan de helft van de respondenten die het feedbackformulier invulden 'eerder wel akkoord' met de stelling 'Door het ondersteunend bezoek zijn we meer vertrouwd geraakt met het referentiekader voor onderwijskwaliteit'. Ruim een derde is het zelfs helemaal eens (zie 2.3, figuur 10). Anderzijds krijgt dit item opvallend veel minder positieve bijval dan de andere items. Zo geeft 10 % van de respondenten aan dat het bezoek niet heeft bijgedragen tot een betere vertrouwdheid met het OK. Uit de open vragen blijkt dat men dit antwoord gaf omdat hun school reeds goed vertrouwd was met het OK-kader vóór het ondersteunend bezoek.

Hoe het OK aan bod kwam in de voorbereiding van en tijdens de ondersteunende bezoeken

We gaven al aan dat scholen hun ondersteunend bezoek vaak hebben voorbereid (ook al moest dit niet). Verschillende geïnterviewden gaven aan dat ze daarvoor vertrokken vanuit het OK. Vaak vormde het voorbereidend gesprek waarin de onderwijsinspecteurs aangaven welke aspecten uit het OK zouden behandeld worden, de aanzet. Een respondent gaf aan dat die voorbereiding een mooie oefening was om vooraf al te onderzoeken waar de school nu juist stond voor een bepaald thema en waarop ze nog kon inzetten.

Verschillende scholen en ook de onderwijsinspecteurs haalden aan dat het OK tijdens het ondersteunend bezoek niet of eerder impliciet aan bod kwam. Zo stelde een onderwijsinspecteur dat de link met het OK wellicht niet altijd voldoende expliciet naar voren kwam of verloren ging tussen de vele zaken die besproken werden. Daarnaast gaven de onderwijsinspecteurs aan dat het niet de bedoeling was van het ondersteunend bezoek om uitgebreid in te gaan op de inhoud van het OK. Daarvoor was de tijd (één dag) sowieso te beperkt.

Andere scholen gaven aan dat het OK expliciet aan bod kwam tijdens het ondersteunend bezoek en dat het zo duidelijker werd hoe ze het konden aanwenden voor hun kwaliteitsontwikkeling. Ook de onderwijsinspecteurs vermeldde dat het OK verweven zat doorheen de hele dag. Voor het thema 'duaal leren' werd bijvoorbeeld in de introductie een visueel schema getoond met duidelijke linken naar het OK. Een laagdrempelige kadering bij de start van de gesprekken moest het OK voor de deelnemers heel concreet maken. Ook het schriftelijke verslag, dat elke school na afloop van het bezoek ontving, was gebaseerd op de kwaliteitsverwachtingen uit het OK (zie 2.4).

Waarom het ondersteunend bezoek vooral effecten genereerde bij de beleidsteams

Verder brachten de interviews een belangrijke discrepantie aan het licht tussen het beleidsteam en de leraren. Directeurs en beleidsmedewerkers zijn vaak al goed vertrouwd met het OK, terwijl de leraren er minder of niet actief mee bezig zijn in hun dagelijkse praktijk. Uit de interviews blijkt dat scholen worstelen met die discrepantie en met hun pogingen om het OK ingang te doen vinden in het hele team. Een respondent argumenteerde dat het OK de leraren overvalt omdat ze niet zijn opgeleid om met dergelijke kaders te werken en/of omdat de tijd ontbreekt om er zich in te verdiepen. Scholen geven ook aan dat het een grote investering is om er iedereen van het team vaardiger mee te laten worden. Dit vereist volgens de directie of beleidsmedewerkers ook dat ze erin moeten slagen de vertaalslag te maken naar het praktijkniveau.

Om het OK te vertalen tot op praktijkniveau proberen beleidsteams hun leraren uit te dagen hun praktijken te koppelen aan het OK en hun praktijken op basis daarvan te bevragen. Sommige scholen gaven echter aan dat die werkwijze niet altijd lukt, omdat hun leraren het OK als abstract en te moeilijk ervaren. Eén school vertelde een andere weg te hebben bewandeld. In plaats van te starten vanuit het OK, besloten ze te vertrekken vanuit concrete acties van leraren, waarna die acties werden gelinkt aan het kader.

De ondersteunende bezoeken stimuleerden de inspanningen die scholen al leverden om het OK in hun beleid te gebruiken en ingang te doen vinden in hun team. Zo gaf een aantal scholen aan dat ze door de ondersteunende bezoeken meer inzicht hebben verworven in het OK en dat ze er nadien bewuster mee aan de slag zijn gegaan. Dit betekent concreet dat ze hun beleidsplannen nu systematischer en explicieter kaderen vanuit de rubrieken en kwaliteitsverwachtingen van het OK. Anderen kunnen de eigen visie en werking nu beter plaatsen in het kader. Desalniettemin meldden ook aanzienlijk wat directeurs dat de implementatie van het OK lastig blijft en/of tijdens de coronacrisis weinig aandacht krijgt. Onder andere de moeilijke koppeling tussen het OK en het toezichtskader van de onderwijsinspectie werd daarbij meermaals aangehaald. Een school vond het OK dan weer zeer bruikbaar voor het ene thema, bijvoorbeeld leerlingenbegeleiding of personeelsbeleid, maar legde het naast zich neer voor andere aspecten van de schoolwerking. Nog andere directeurs gaven aan dat het pedagogisch project en de eigen methodiek voorrang krijgen op het referentiekader. Het OK wordt dan vooral gebruikt voor de volledigheid en als een instrument voor zelfevaluatie.

Conclusies en bedenkingen

Scholen meer vertrouwd maken met het OK was een belangrijke doelstelling van de ondersteunende bezoeken. Dit doel lijkt bereikt wanneer scholen actief aan de slag gingen met het OK ter voorbereiding op het bezoek of er na het bezoek bewuster over gingen nadenken en naar handelen. Die effecten werden in grote mate bereikt bij de beleidsteams, die echter aangaven nog te worstelen met de vertaalslag van het OK naar hun team.

De ondersteunende bezoeken bereikten slechts een deel van de leraren. De verantwoordelijkheid voor de vertaalslag van het OK naar het team kwam zo in handen van het beleidsteam. Scholen gaven zelden aan dat het ondersteunend bezoek hen voor die vertaalslag heeft geholpen. Dat het OK soms impliciet verweven zat in het thema, de gesprekken en andere activiteiten zal hierin wellicht mee spelen. Bovendien kunnen we ons de vraag stellen of de korte tijdspanne van het ondersteunend bezoek en de thematische benadering de onderwijsinspecteurs wel in staat konden stellen om optimaal in te spelen op de grote diversiteit tussen scholen met betrekking tot het OK, op de wijze waarop het beleid het OK hanteert in de schoolontwikkeling en bij leraren, en op de overtuiging van de meerwaarde van het OK voor de school.

Communicatie over het ondersteunend bezoek: het bespreken van het verslag met interne en externe stakeholders

Na het ondersteunend bezoek namen alle geïnterviewde beleidsteams het initiatief om het verslag of de conclusies van het bezoek te communiceren met het eigen team. Die communicatie met het team kunnen we als het gerealiseerde minimumeffect van de ondersteunende bezoeken beschouwen. Slechts één directeur geeft aan dat het verslag enkel meegedeeld is met de leraren die bij de gesprekken betrokken waren. Voor de overige teamleden had die communicatie geen meerwaarde, omdat *'zij over het thema (namelijk:*

eindtermen basisgeletterdheid) ook niet veel vragen stellen. De communicatie over het ondersteunend bezoek vond meestal plaats tijdens een personeelsvergadering of een pedagogische raad. Tijdens die vergadering overliep de directeur of een beleidsmedewerker het verslag en deelde het met de collega's. Soms kreeg het team ook het verslag of een zelfgemaakte dienstnota over het bezoek in hun mailbox of werd het gepost op hun digitaal platform. In één school werden niet zozeer de conclusies uit het verslag gedeeld, maar koos men ervoor het team op de hoogte te brengen van waartoe het ondersteunend bezoek geleid heeft.

Het valt op dat de meeste directies hun team uitsluitend informeerden over de resultaten van het ondersteunend bezoek zoals beschreven in het verslag. Soms kozen scholen om vooral de sterktes in het verslag aan het team te communiceren, andere scholen kozen net voor een open en duidelijke terugkoppeling. Slechts enkele directeurs gebruikten de communicatie over de resultaten als een vertrekpunt om het team te doen nadenken over wat men uit het verslag kan leren en wat de school ermee zou kunnen doen. Sommige directeurs vragen zich daarbij expliciet af of de vormgeving van het verslag zich wel goed tot een dergelijke reflectie leent. In een school die het verslag wilde gebruiken om de reflectie te bevorderen, werd vastgesteld dat de leraren *'moeilijk konden zeggen wat er nu juist moest gebeuren.'* Een andere directeur stelt:

'We hebben de feedback teruggekoppeld naar het schoolteam, maar het verslag was daarvoor te beperkt en te weinig genuanceerd. Als je niet nauwgezet notities neemt tijdens de gesprekken, haal je hier als school te weinig uit.'

Eén school vermeldt dat ze de onderwijsinspecteurs nadien om bijkomende toelichting bij het verslag hebben gevraagd, waardoor ze de sterktes en groeikansen beter konden communiceren aan het team.

Verder deelden de scholen het verslag het vaakst met het schoolbestuur en/of de scholengemeenschap. In het gemeenschapsonderwijs gaat het om de scholengroep. Het verslag delen met het schoolbestuur houdt meestal in dat de scholen het verslag schriftelijk doorstuurden. Met de scholengemeenschap of de scholengroep communiceerden de scholen vaak actiever over het ondersteunend bezoek. Ze bespraken het verslag en hun ervaringen met de coördinerend directeur of deelden het op een vergadering met de directies van de scholen uit dezelfde scholengemeenschap of scholengroep. Verschillende directeurs gaven daarbij aan dat de scholengemeenschap of scholengroep hun scholen stimuleerde om deel te nemen aan het ondersteunend bezoek, zodat de ervaringen en resultaten ook op dat niveau gedeeld konden worden. In sommige gevallen namen medewerkers of coördinerende directeurs van de scholengemeenschap of scholengroep deel aan het ondersteunend bezoek. Die aanwezigheid vergemakkelijkte een schooloverstijgende communicatie over de ondersteunende bezoeken en kon ook het ontwikkelen van acties op het niveau van de scholengemeenschap of scholengroep ten goede komen.

De communicatie over het ondersteunend bezoek naar ouders of andere interne groepen zoals de schoolraad, blijkt sterk afhankelijk te zijn van school tot school. Ook hier was de communicatie meestal bedoeld om ouders of schoolraad te informeren of op de hoogte te brengen (bijvoorbeeld *'dat er een ondersteu-*

nend bezoek was doorgedaan en dat het positief was). De communicatie over het ondersteunend bezoek vond meestal plaats tijdens een vergadering (school- of ouderraad) of kwam terecht in een nieuwsbrief of op het digitaal platform. Een school die het verslag gebruikte om van de schoolraad feedback te vragen in functie van acties, haalde daar niet veel uit. De leden van de schoolraden bleken *'te struikelen over de onderwijstaal in het verslag.'* Scholen die beslissen om niet te communiceren aan ouders over het ondersteunend bezoek, zijn ervan overtuigd dat het geen nuttige informatie is voor ouders. In een school met veel anderstalige ouders was dan weer de taalbarrière te groot om te communiceren over het ondersteunend bezoek.

Slechts één school communiceerde over het ondersteunend bezoek aan leerlingen, anderen vermeldden het LOP of CLB. Ook opvallend: communicatie over het ondersteunend bezoek aan de pedagogische begeleidingsdienst wordt slechts één keer expliciet vermeld. Wel merken we op dat verschillende scholen hun pedagogische begeleiders of begeleidingsdienst engageren om hen te ondersteunen in de acties die ze na het ondersteunend bezoek willen ondernemen.

Samengevat valt op dat communicatie over het ondersteunend bezoek aan interne en externe stakeholders eerder een formele aangelegenheid blijft, met informatiedeling op basis van het verslag als rode draad. Het is niet zo dat de communicatie leidt tot het gezamenlijk ontwikkelen van acties met het team of andere stakeholders. In de meeste scholen is het inderdaad zo dat de ontwikkeling van acties in navolging van het ondersteunend bezoek en de betrokkenheid bij die acties een zaak is van het beleidsteam of de leraren die aanwezig waren tijdens de ondersteunende bezoeken. Daarnaast valt op dat de scholengemeenschap of scholengroep regelmatig een plek is waar de directies van scholen met een ondersteunend bezoek hun ervaringen en resultaten deelden. Hierdoor kregen directies een globaal zicht op de gemeenschappelijke en afwijkende ervaringen en resultaten van scholen met betrekking tot het ondersteunend bezoek.

Welke acties namen scholen na het ondersteunend bezoek?

In deze paragraaf bespreken we hoe de scholen aan de slag gingen met de feedback van de onderwijsinspectie tijdens het ondersteunend bezoek. In het algemeen valt daarbij op dat de scholen voor hun acties meestal vertrekken van de groeikansen uit het verslag van de onderwijsinspectie.

Als we focussen op de inhoud van de acties van de scholen, dan kunnen we de acties in vijf grote categorieën onderbrengen. Die categorieën leunen ook sterk aan bij de analyse van de registratie van de onderwijsinspecteurs (zie 2.4). Die categorieën zijn: acties in functie van een grotere doelgerichtheid en systematiek, acties in functie van een sterkere evaluatiecyclus, acties in functie van de onderwijsleerpraktijk, acties in functie van meer gedragenheid van het beleid binnen het team en eigenaarschap van de leraren, en tot slot acties om sterktes structureel te verankeren en borgen. In wat volgt bespreken we de ondernomen (of soms geplande) acties binnen al deze categorieën, en geven hiervan concrete voorbeelden.

Acties in functie van een grotere doelgerichtheid en systematiek

Uit de analyse van de verslagen leerden we dat het opstellen en vormgeven van doelgerichte en samenhangende maatregelen en afspraken een groeikans was in vele scholen en dit over verschillende thema's heen (zie 2.5). Ook het stellen van prioriteiten bleek in verschillende scholen nog een groeikans. Tot slot zouden scholen nog kunnen werken aan geformaliseerde en structureel verankerde afspraken en het vastleggen van concrete en meetbare doelen.

De interviews laten zien hoe scholen met die groeikans aan de slag zijn gegaan. In enkele scholen blijkt een focus op meer doelgerichtheid te leiden **tot acties die hun beleid(sdocumenten), aanpak of leerlingvolgsysteem vereenvoudigen of eenvormiger maken**. Vereenvoudigen betekent daarbij in vele gevallen 'saneren' of 'schrappen'. Zo besliste een school met het thema eindtermen basisgeletterdheid na het ondersteunend bezoek om hun aanpak in die zin aan te passen:

'Door de feedback van de onderwijsinspectie vereenvoudigde ons probleem zich op vele manieren. We hebben gesaneerd in hoeveel vakken we aan die eindtermen moesten werken. Het is nu heel duidelijk aan 1 of 2 vakken gelinkt. Ook de manier van rapporteren vereenvoudigden we. We hebben gevraagd aan de leraren wanneer in hun vak welke eindterm basisgeletterdheid aangebracht en geëvalueerd wordt. Na de klassenraad wordt dan gekeken hoe ze tekorten gaan remediëren. Via smartschool krijgen ook de ouders hierover op een gestructureerde manier info.'

Een andere school startte met de **ontwikkeling van een prioriteringssysteem** dat haalbaar is en vermijdt dat de school met teveel tegelijk bezig is. Door dit systeem eenvoudig te houden kan volgens de school vanaf nu meer planmatig gewerkt worden, dit wil zeggen dat de school meer focus kan houden, prioriteiten stellen, praktijken borgen en bijsturen. Een belangrijke drijfveer om te vereenvoudigen en meer planmatig te werk te gaan, is vaak het werk van het team meer haalbaar te maken. Zo heeft men in er een secundaire school met het thema leerlingenbegeleiding voor gekozen om de beleidsplannen te prioriteren en die acties te schrappen of aan te passen die te veel werkbelasting vroegen of niet haalbaar waren. De aanpassingen leidden tot meer afstemming van de zorgmaatregelen tussen de graden, een optimalisering van de rapportering naar leerlingen en meer gedigitaliseerde interne communicatie. In een andere school met hetzelfde thema besliste men om de structuur van het leerlingvolgsysteem te veranderen en te integreren in Smartschool, waardoor het opengesteld kon worden naar leerlingen en ouders. **De invoering van een duidelijke structuur binnen het leerlingvolgsysteem**, met het zorgcontinuüm als basisstructuur, zorgde zo voor meer eenvormigheid. Ook andere scholen geven aan hoe ze na het ondersteunend bezoek hun maatregelen of (aanvangs)toetsen meer 'op één lijn zetten' en discrepanties wegwerkten die door de onderwijsinspecteurs werden opgemerkt. Zo vertelde een school hoe ze nu zorgvuldiger met hun leerlingvolgsysteem omspringen. Het inspectieteam had aangegeven dat hun leerlingvolgsysteem geen info bevatte over de pijnpunten bij leerlingen of welke maatregelen bij een leerling al dan niet gewerkt had. Die info zat wel in het zorgschrift, maar werd niet gedeeld met andere leraren of ouders. De school ondernam vervolgens actie om die discrepantie tussen het leerlingvolgsysteem en het zorgschrift weg te werken en

de communicatie transparanter te maken: *‘Wij hebben voor alle leerlingen een zorgfiche aangemaakt die in het leerlingenvolgsysteem komt. De leraren kunnen in die zorgfiche hun compenserende maatregelen noteren. Omdat de fiche een onderdeel is van het leerlingenvolgsysteem kunnen we ze nu ook delen tijdens het oudercontact en met de leraren van de volgende leerjaren.’*

In bovenstaande voorbeelden zagen we dat de acties van scholen niet alleen vereenvoudiging en eenvormigheid beoogden. Vaak leidden ze ook tot meer transparantie over maatregelen en afspraken naar leraren, ouders en leerlingen. Die laatste nadruk komt ook terug bij een groep scholen die na het ondersteunend bezoek vooral gewerkt heeft aan het **meer zichtbaar of explicieter maken van hun visie**. In één school deden ze dit door hun visiecirkel zichtbaar aan het onthaal te hangen en op de website te plaatsen. Ze communiceerden hierover ook naar de ouders. In een andere school suggereerde de onderwijsinspectie om in de acties die ze doen de visie meer zichtbaar te maken voor de leraren en andere stakeholders:

‘Na het inspectiebezoek hebben we het professionaliseringsplan van de school, dat deel is van het schoolwerkplan, concreter gemaakt. Dit wil zeggen dat we de link tussen de plannen met betrekking tot de professionalisering van het team en wat we daarmee in lijn met de schoolvisie willen bereiken nog meer expliciet hebben gemaakt. Na het bezoek proberen we dus met de visie, die de school al goed doordringt, bewuster om te gaan en die visie overal meer te benadrukken in wat we doen, in plaats van enkel vanuit het buikgevoel te werken.’

In de analyse van de registratie door de onderwijsinspecteurs (zie 2.4) werd aangegeven dat scholen doelmatiger en systematischer kunnen werken door afspraken en maatregelen duidelijk te vertalen naar de teamleden en hierover schoolbreed en met externe stakeholders te reflecteren. In de interviews merken we op dat enkele scholen op basis van deze suggesties effectief aan de slag zijn gegaan. Zo besliste de beleidsmedewerker van een scholengroep, die deelnam aan de ondersteunende bezoeken in zijn scholengroep, om na het ondersteunend bezoek over het thema leerlingenbegeleiding werk te maken van **schooloverstijgende eenvormige maatregelen en afspraken** in het kader van de leerlingenbegeleiding. Dit maakt het volgens hem mogelijk om resultaten schooloverstijgend op te volgen en leerlingen gemakkelijker van de ene school naar de andere school te laten doorstromen. Ook enkele andere scholen vermeldden hoe ze afstemming hebben gezocht met hun schoolbestuur of pedagogische begeleidingsdienst. In deze scholen resulteerde dit in de aanstelling van een externe begeleider die scholen ondersteunt in het meer doelmatig en systematisch aanpakken van hun kwaliteitsontwikkeling. In een andere, kleine school, tot slot, was het de gewoonte om eerder informeel te werken. Na het ondersteunend bezoek, dat aan het licht bracht dat ze meer systematiek moesten brengen in hun maatregelen en afspraken, besliste deze school om hun visie op evaluatie, feedback en rapportcommentaren systematischer te communiceren met het team:

‘Deze week nog was er een opfrissing bij de leraren over rapportcommentaren. Nu krijgt iedereen duidelijk op hetzelfde moment dezelfde informatie. Nu weet heel de groep ‘dit is de visie’ en niet: die werkt zo en die werkt zo... Er is nu een algemeen beleid dat we echt uitstippelen.’

Acties in functie van een sterkere evaluatiecyclus

Bij de analyse van de groeikansen (zie 2.4) werd duidelijk dat scholen over zowat alle thema's heen nog sterker kunnen worden in het systematisch en cyclisch evalueren van hun acties. Ook in vorige Onderwijspiegels kwam dit item al aan bod als groeikans. Systematisch en cyclisch evalueren is cruciaal als hefboom voor kwaliteitsontwikkeling. In de meeste gevallen pakt men de acties schoolintern aan en werkt men aan een duidelijker plan voor de evaluatiecyclus. Tegelijk merken we op dat verschillende scholen ook extern inspiratie zochten. Dit doen ze bij scholen in de omgeving die hierrond een good practice hebben uitgebouwd of door nascholing te volgen over datageletterdheid.

Wat de inhoud van de acties op dit vlak betreft, zien we twee invullingen.

Ten eerste ontwikkelen scholen **acties om hun kwaliteit meer systematisch en cyclisch te evalueren**. Scholen plannen daarbij vooral om vaker en doelgerichter partners, ouders en (oud-)leerlingen te bevragen in het kader van hun kwaliteitsontwikkeling. Een secundaire school geeft aan dat ze weg wil van het ad hoc bevragen van ouders en leerlingen dat vaak vertrok vanuit een bepaald aanvoelen of signaal:

'Sinds de onderwijsinspectie aangaf hier meer systematiek in te brengen, hebben we bevragsingscycli geïnstalleerd. Zo plannen we bijvoorbeeld om de vier jaar het welbevinden bij leerlingen te bevragen. Jaarlijks gaan we nu ook één leerstroom of leerroute onder de loep nemen en evalueren. Welk aanbod geven we in het curriculum en komt dit nog overeen met de onderwijsbehoeften die we vandaag zien bij onze populatie?'

Als het om het bevragen van stakeholders gaat, denken de meeste scholen aan het vaker en gericht afnemen van enquêtes. Op die manier hopen ze informatie te verzamelen om acties te plannen of feedback te krijgen bij lopende acties om deze waar nodig bij te sturen. Het is voor deze scholen ook duidelijk dat het afnemen van een enquête slechts één stap is binnen de evaluatiecyclus (PDCA-cirkel). Vaak volgen op de enquête immers verdere acties. In één school met het thema leerlingenbegeleiding werken ze nu telkens een maand lang rond één aspect van de leerlingenbegeleiding, bijvoorbeeld de organisatie van de overlegmomenten. Ze starten met een enquête bij het team, om vandaaruit binnen het beleidsteam dit aspect concreet uit te werken, waarna de acties met het team geëvalueerd worden. Verder kwamen verschillende scholen tot het inzicht dat het belangrijk is om feedback van stakeholders structureel mee te nemen in het beleidsproces. Zo evalueert een school tijdens de wekelijkse coördinatievergadering nu op vaste basis de uitvoering van de vorige agendapunten. Die evaluatie is structureel verankerd in de agenda, zodat er rekening kan worden gehouden met de verzamelde feedback op lopende acties. In een andere school koos men er na het ondersteunend bezoek voor om beginnende leraren na enkele maanden systematisch te bevragen over hun ervaringen op de school. Op die manier hoopt men een beleid op te zetten dat beginnende leraren doelgerichter weet te ondersteunen.

Naast het gericht evalueren van acties, kiezen scholen er voor om na het ondersteunend bezoek **systematischer met hun outputdata aan de slag** te gaan of **gericht effecten van acties te meten of op te volgen op de klasvloer**. De verzamelde data dienen ook hier als input om te reflecteren over de acties en het verbeteren ervan. Daarbij valt op dat beleidsteams leraren hier actiever bij zijn gaan betrekken. In een school vroeg het beleidsteam bijvoorbeeld aan de vakgroepen om in functie van het thema 'feedback geven aan leerlingen' meetbare doelen te bepalen, acties te ontwikkelen en de effecten hiervan zelf op te volgen. Op die manier wilde de school de onderwijsleerpraktijk verbeteren. Of ze startten een IKZ¹¹-groep op met veel leraren, waardoor het plannen van effectmetingen en het opvolgen van de resultaten beter kan landen. In andere scholen ligt de focus meer op het systematischer opvolgen van (administratieve) output-data uit Dataloop en effecten van projecten. Een school met een brede schoolproject waar kwetsbare leerlingen kunnen sporten op woensdagnamiddag monitort nu systematisch welke doelgroep ze hiermee aantrekt. Op deze manier hoopt de school te kunnen evalueren of het vooropgestelde doel effectief bereikt wordt. Een andere school stelde een beleidsteam data-analyse op dat ondertussen een opleiding over datageletterdheid volgde en de beschikbare data beter in beeld probeert te krijgen. Het krijgt daarbij ook ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst:

'Dit team werkt samen en denkt na over acties die ondernomen kunnen worden. Ze brengen alles in kaart wat de school op vlak van dataverzameling- en analyse nog moet doen en zetten dit op een tijdslijn. Dit stond vroeger nog niet op papier. Ze bekijken ook de interdiocesane proeven en halen hieruit nuttige data om mee verder te werken.'

Onderstaande praktijk uit een basisschool namen we integraal op omdat het goed laat zien hoe de school met de ontvangen groeikansen aan de slag gaat, hieraan nascholing verbindt en met de nieuwe wijze van data-analyse ook de kwaliteit van het onderwijs actief wil verbeteren. Het belang van gelijkgerichte uitspraken van de onderwijsinspectie en de begeleiders van de nascholing wordt daarbij benadrukt. Ook de rol van de ICT-coördinator in de ontwikkeling van een dashboard blijkt cruciaal in het verhaal.

'Tijdens het ondersteunend bezoek hebben we veel verteld over de outputgegevens die we verzamelen. De onderwijsinspecteurs merkten op dat we ze los van elkaar verzamelden en dat de gegevens in aparte mappen zaten. Ze stelden voor om de data uit die mappen te combineren en de data onderling met elkaar te vergelijken. Na die suggestie hebben de ICT-coördinator en pedagogisch directeur online een navorming gevolgd rond datawijsheid. We vonden de navorming erg goed, de zaken die de onderwijsinspecteurs hadden verteld, kwamen daar ook terug. Dat versterkte ons in onze wil om hier iets mee te doen. Nu hebben ze een dashboard, waar ze de trends over de schooljaar heen kunnen zien en waar ze de gecombineerde data zien en kunnen analyseren. Zo kan je bijvoorbeeld bekijken of bepaalde trends in leerprestaties op interdiocesane toetsen te maken hebben met de implementatie van nieuwe methoden of met de stijging van het aantal SES-leerlingen. Het dashboard maakt het ook gemakkelijker om verklaringen te vinden en alle data overkoepelend te gebruiken. Doel van het dashboard (met combinatie van data) is om de kwaliteit te bewaken, het zorgt ervoor dat je aandachtig blijft. Ze koppelen het ook terug aan het team, waardoor er reflectie kan ontstaan over de interpretatie van de data en wat zou bijgestuurd moeten worden. We reflecteren dan op basis van de data of het goed is wat we doen. Bijvoorbeeld, als

je een boekenklas installeert, met focus op lezen, zie je dan ook effecten hiervan, in welke mate leidt dit tot leerwinst in taal?

Acties in functie van de onderwijsleerpraktijk

Heel wat scholen namen na het ondersteunend bezoek acties om de onderwijsleerpraktijk te verbeteren. **Acties binnen het domein taal** kwamen daarbij het vaakst voor, ook als dit niet expliciet het thema was geweest van het ondersteunend bezoek. De diversiteit aan acties is daarbij groot. De acties moeten de beginsituatie beter in kaart brengen op het vlak van taal, situeren zich op het beleidsniveau, of zijn erg concreet (zoals de invoering van bepaalde nieuwe praktijken in de klas of de ontwikkeling van tools). Regelmatig worden aan de acties die tot stand kwamen na het ondersteunend bezoek ook pedagogische studiedagen gekoppeld, volgen leraren specifieke nascholing of is de school gestart met een ondersteuningstraject door een externe organisatie. Ook het intern aanstellen van een taalcoördinator past in dat plaatje. Bedoeling van al die initiatieven is de implementatie van de acties of nieuwe praktijken mogelijk te maken en leraren hierin te ondersteunen. Interne of externe ondersteuners werken daarbij meestal mee op de klasvloer.

Voorbeelden van acties

In een school uit het buitengewoon onderwijs met het thema handelingsplanning besloot de school om te werken rond taalbeleid in de school en hier een plan voor op te stellen. Ze hadden hiervoor gesprekken met allerlei actoren, zoals OKAN-leraren, CLB en experts. Ook op hun pedagogische studiedag nodigden ze een expert uit om te spreken over taalbeleid bij anderstalige leerlingen. Intussen krijgt het plan vorm. Hierin ligt onder andere de nadruk op het in kaart brengen van de beginsituatie, de opvolging van de leerlingen en de evolutie van de leerling, zelfs al haalt hij doelen niet. Het plan zal ook gekoppeld worden aan de werking in vakgroepen, die voor die screening van de beginsituatie en de opvolging van de leerlingen zullen instaan.

Een school kreeg van de onderwijsinspectie groeikansen mee over het werken met meertaligheid en begrijpend lezen. Vervolgens organiseerden ze over het thema nascholingen en zetten ze een leerlijn op rond spreken en lezen. De school geeft mee dat ze hierrond al wel werkten, maar dit de laatste jaren was afgezwakt. Het ondersteunend bezoek heeft dit opnieuw geactiveerd.

Na het ondersteunend bezoek meldde een school zich aan voor het traject LIST, dit is een leesinterventie voor scholen vertrekkend vanuit een totaalbenadering. De pedagogische begeleidingsdienst begeleidt dit traject. Doel van het traject is om het schoolontwikkelingsplan af te stemmen op de onderwijsleerpraktijk en een doorlopende leerlijn te ontwikkelen van de kleuterschool naar de lagere school.

Een andere school herstructureerde na het ondersteunend bezoek hun boekenhoek en voegde boeken toe die interactief lezen gemakkelijker maakt.

Figuur 16: Voorbeelden van acties met focus op de onderwijsleerpraktijk taal.

Naast taal, komen ook andere thema's binnen de onderwijsleerpraktijk aan bod. Hier kiezen de scholen voor gelijkaardige actie-recepten. Zo vertelt een school met het thema STEM dat ze een leraar extra uren hebben gegeven om de vakwerkgroep STEM te ondersteunen en te verbeteren. In een school waar leraren onderwijsloopbaangesprekken voeren met hun leerlingen, maakte het beleidsteam een instrument voor de leraren om dit gesprek aan te pakken en stimuleert ze de vakgroepwerking om hier meer op in te zetten. Zoals de acties gericht op taal ook laten zien, wordt in beide scholen gekozen voor **acties die vanuit het beleid de leraren in hun onderwijspraktijk ondersteunen**. In een andere school kiest men eerder voor peer-ondersteuning. In die school zitten de leraren van de kleuterschool samen om interessante projecten en goede praktijken te delen en bekijken ze samen hoe ze deze praktijken kunnen koppelen aan de ontwikkelingsdoelen en de leerplannen.

Acties die de gedragenheid van het beleid en het eigenaarschap van leraren versterken

Bij de bespreking van de acties in functie van een meer systematische evaluatiecyclus gaven we al mee dat leraren hierin vaak actief betrokken worden en zo eigenaarschap krijgen over het kwaliteitsproces. Zij ontwikkelen de evaluatie van concrete thema's en voeren de hele evaluatiecyclus uit. Ook in andere scholen worden acties opgezet die het beleid meer gedragen moeten maken of die leraren meer eigenaarschap geven. In functie van dat laatste doel gebruikt men in het secundair onderwijs vaak de **vakwerkgroep als hefboom**. Zo kreeg een school als groeikans mee dat ze de werking van de vakwerkgroepen moest verbeteren:

'We wisten al dat we hieraan moesten werken. Dit werd bevestigd door de feedback van de onderwijsinspecteurs. De school heeft vervolgens vakcoördinatoren aangesteld samen met een groep leraren. We hopen dat op die manier de leraren zo effectief aan de slag gaan binnen hun vakwerkgroep en dat alle leraren zo betrokken geraken. We krijgen daarbij ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst.'

Andere directeurs of beleidsteams kiezen eerder voor **acties die de directie meer voeling doet krijgen met wat leraren in de klas doen en wat hen bezighoudt**. Op die manier hopen ze meer draagvlak te creëren binnen het team. Zo is een school van plan om leraren zelf kwaliteitsbeelden te laten uitwerken die vertolken waar de school naartoe wil met haar onderwijs. Zij zullen die beelden dan zelf kunnen benoemen, uitwerken, de check ervan doen en bijsturen. Leraren worden op die manier eigenaar van de kwaliteitsontwikkeling in hun klas en school. De pedagogische begeleidingsdienst is in dergelijke trajecten vaak betrokken als procesbegeleider. In één geval bleek ook een medewerker van de scholengemeenschap, die op elk ondersteunend bezoek van de scholen aanwezig was, initiatief te hebben genomen om schooloverstijgend de communicatie tussen beleid en leraren te verbeteren. De beleidsmedewerker van die scholengemeenschap vertelt:

Tijdens de ondersteunende bezoeken werd duidelijk dat het beleid zijn verwachtingen niet overal even duidelijk kon communiceren. Tegelijk kwam soms naar voor dat de directeur te weinig op de hoogte was van de klaspraktijk. We hebben dit opgepakt op niveau van de scholengemeenschap. In ons jaarplan staat nu als prioriteit personeelsbeleid en professionalisering ingeschreven. Daartoe hebben we in samenspraak met het stadsbestuur een plan van aanpak gemaakt. Elke directeur moet tijdens het schooljaar een startgesprek hebben met alle personeelsleden, een klasbezoek doen, en twee gesprekken hebben tijdens het schooljaar gericht op feedback. Voor die gesprekken en klasbezoeken is ook een concreet stramien uitgewerkt met welke vragen de directeurs bij elk gesprek kunnen stellen en waar ze tijdens een klasobservatie naar kunnen kijken. Volgende schooljaren wordt dit plan verdergezet en is er ook ruimte voor evaluatie. Daarnaast bieden we de directeurs kans tot intervisie hierover, dit wordt expliciet geagendeerd tijdens het tweewekelijks overleg met hen. Directeurs kunnen er bijvoorbeeld uitwisselen waar ze tegen aan lopen, hoe ze zaken hebben opgelost of hoe ze getracht hebben hiermee om te gaan.'

Acties om goede praktijken te borgen en verankeren

Scholen gaven af en toe aan dat ze van plan zijn hun goede praktijken beter te borgen of hun goede praktijken of sterktes meer uit te dragen bij hun stakeholders. Het formuleren van sterktes door de onderwijsinspectie werkte vooral motiverend voor het team of leidde ertoe dat men die praktijken nog beter is gaan onderbouwen. Scholen vermeldden echter bijna nooit met welke concrete acties ze die goede praktijken hebben geborgd. De zowat enige uitzondering op die bevinding is een school uit het buitengewoon onderwijs die uitlegt hoe ze hun visie nog beter hebben proberen te borgen: *'De visie van de school zat voordien al overal mooi in verwerkt, maar dit hebben we nu nog meer op punt gesteld, in de rapporten en het handelingsplan.'*

2.6 Op zoek naar verklaringen voor de effecten of de afwezigheid ervan

Uit de analyse van de acties blijkt dat scholen effectief aan de slag gegaan zijn met de feedback die ze vanuit de onderwijsinspectie kregen. Tijdens het interview vroegen we de scholen welke factoren hen hebben gestimuleerd of net belemmerd om acties te ondernemen. Verschillende scholen, ook met acties, gaven immers aan dat ze meer acties hadden willen ondernemen, verder hadden willen staan met hun acties of beslisten om naar aanleiding van bepaalde groeikansen geen actie te ondernemen. We focussen daarbij enkel op factoren die regelmatig werden vermeld.

Wat scholen stimuleerde om acties te ondernemen na het ondersteunend bezoek

De belangrijkste stimulerende factor is volgens de scholen te vinden in het **format van het ondersteunend bezoek**. Verschillende scholen gaven aan dat een bezoek van de onderwijsinspectie waaraan geen advies was verbonden minder bedreigend overkwam en veiliger aanvoelde. Hierdoor ervaarde de directeur bij het team minder weerstand om met de groeikansen aan de slag te gaan. Scholen zeggen ook dat ze zich in dit minder bedreigend format gemakkelijker durfden openstellen en een leerhouding konden aannemen. Een directeur vertelt:

'Er hangt niets negatiefs aan dit bezoek vast. Het geeft je ook de kans om eens zelf vragen te stellen over dingen waar je niet zeker van bent. Je gaat door het format zelf dingen vragen en aftoetsen. Dit is bij een gewone doorlichting helemaal anders. Dan moet het er staan, je moet het presenteren of tonen. Nu was er ruimte om eens iets af te toetsen of je wel op de goede weg bent.'

Ook de onderwijsinspecteurs hebben ervaren dat scholen zich omwille van het veilige format openstelden, feedback wilden en eerlijk waren in hun antwoorden. In die scholen voelden ze dat ze ook echt iets in beweging hadden gezet. Niet alle scholen bezaten echter volgens de onderwijsinspecteurs die leerhouding. Tijdens een ondersteunend bezoek vertrokken de onderwijsinspecteurs met wat de school binnenbracht. Scholen konden zich daardoor net 'mooier' voorstellen dan ze in werkelijkheid zijn. Die tegengestelde ervaringen doen vermoeden dat scholen met het minder bedreigende karakter van het ondersteunend bezoek op verschillende manieren zijn omgegaan: als een middel om bevestiging te krijgen of net als een kans om te leren. Om uit een ondersteunend bezoek echt te kunnen leren, zijn de durf en het vermogen om als school te kiezen voor diepgaande reflectie volgens de onderwijsinspecteurs cruciaal.

Zowat alle scholen hebben acties ondernomen na het ondersteunend bezoek. Daarbij benadrukten verschillende scholen dat **de sterktes en groeikansen aansloten bij wat ze al wisten of dat ze hiermee al bezig waren**. Het ondersteunend bezoek zorgde er in dat geval voor dat scholen bepaalde beleidsmaatregelen of praktijken opnieuw activeerden, dat een geplande beleidsmaatregel opnieuw in de aandacht

kwam of dat de uitvoering van een al gepland beleidsproces versnelde. Enkele directeurs gaven tot slot aan dat het verslag van het ondersteunend bezoek hen in hun team het mandaat gaf om met al geplande of minder gedragen beleidsmaatregelen of praktijken nu effectief of sterker aan de slag te gaan.

Bij de oproep voor de ondersteunende bezoeken werd gevraagd aan scholen zonder ervaring met Inspectie 2.0 om in te tekenen. In het basisonderwijs selecteerde men daarna ook bij voorkeur scholen met dit profiel. Uit de feedback van de scholen op de ondersteunende bezoeken (zie 2.3) leerden we al dat de scholen de houding van de onderwijsinspecteurs waarden die samenhangt met Inspectie 2.0. en daarbij horend de **ontwikkelingsgerichte dialoog**. Dit leidde volgens hen tot een meer verbindende communicatie tussen school en onderwijsinspecteurs en het gevoel *'schouder aan schouder te staan met de inspectie, samen aan onderwijskwaliteit te werken.'* Uit de interviews is niet op te maken of die houding van de onderwijsinspecteurs rechtstreeks leidde tot bepaalde effecten. Wel zien we dat ze bij scholen de motivatie deed toenemen om actie te ondernemen en omgekeerd de weerstand deed afnemen om groeikansen aan te pakken. Eén directeur beklemtoonde daarbij ook het **motiverend karakter** van de term 'groeikansen': *'Bij een normale doorlichting en een negatief doorlichtingsverslag heb je bij veel mensen een demotiverend effect: we zijn slecht bezig, we stoppen ermee. Maar nu met groeikansen werkt het veel meer motiverend. Je wilt vooruit gaan.'*

Tot slot geven verschillende scholen aan dat het werken met een **afgebakend thema**, waarin de school eigen prioriteiten kan aanbrengen, het de school gemakkelijker maakt om daarna focus te leggen in de acties. Of zoals een beleidsmedewerker zegt:

'Als het verslag vol werkpunten staat, dan is het veel moeilijker om te weten hoe je daar nu het best mee aan de slag gaat. Een volledige bodyscan is niet altijd nodig. Scholen mee laten beslissen over inhoud, bijvoorbeeld op basis van hun prioriteiten of waarin zij willen groeien, werkt volgens mij beter.'

Enkele scholen zijn het hier echter niet mee eens. Een school geeft aan met de groeikansen over evaluatie niet aan de slag te zijn gegaan omdat de feedback net teveel op één aspect gericht was.

Samenvattend zouden we kunnen stellen dat het format van het ondersteunend bezoek en de houding van de onderwijsinspecteurs, conform Inspectie 2.0., motiverend waren en zo de kans vergrootten dat de school effectief aan de slag ging met de groeikansen. Daarnaast gaf het directies meer slagkracht om met bepaalde geplande beleidsmaatregelen (versneld) aan de slag te gaan. Het doel van de onderwijsinspectie om via de ondersteunende bezoeken stimulerend te werken, is daarmee in de meeste van de geïnterviewde scholen geslaagd te noemen.

Wat scholen belemmerde om acties te ontwikkelen na het ondersteunend bezoek

In de interviews werden drie belemmeringen vaak genoemd.

Ten eerste: wanneer de school een **mismatch** waarneemt **tussen de geformuleerde groeikansen en de eigen visie of inschatting van de school**, roept die perceptie weerstand op. Sommige scholen gaven aan daarom niet aan de slag te zijn gegaan met de groeikansen waar die mismatch zich manifesteerde. Scholen die toch met die groeikansen aan de slag gaan, gaven aan dit enkel te doen omdat ze zich daartoe verplicht voelden.

Een tweede groep vaak vernoemde belemmeringen situeren zich in de huidige context van de school. In de meeste gevallen wordt daarbij de **coronacrisis** als belemmerend ervaren. De pandemie doorkruiste de ambitie om effectief aan de slag te gaan met de feedback van de onderwijsinspectie. Andere directeurs gaven aan dat via digitale weg vernieuwingen bespreken en doorvoeren moeilijk is. Een directeur stelde dat de school *'zonder de coronacrisis wel al verder zou hebben gestaan met de acties. Samenzitten en peer learning ontbreken nu.'*

Een laatste belemmering wordt opgeworpen door scholen die vinden dat het **verslag te vaag en algemeen is of** dat ze **met onbeantwoorde vragen achterblijven**. Volgens hen hebben ze daardoor niet voldoende handvaten gekregen om met de groeikansen aan de slag te gaan. Zij blijken meer concrete tips nodig te hebben om acties te kunnen ontwikkelen. Niet alle scholen zitten echter op deze lijn. Sommige scholen beklemtoonden dat de onderwijsinspecteurs erin slaagden concrete handvaten mee te geven of to-the-point feedback te geven. Vaak gingen ze hiermee ook aan de slag.

Samenvattend lijkt de coronacrisis de belangrijkste belemmerende factor te zijn om als school met de feedback uit de ondersteunende bezoeken aan de slag te gaan of wat men wenste eruit te halen. Ook niet ingeloste verwachtingen of een door de school gepercipieerde mismatch tussen de feedback van de onderwijsinspectie en de eigen visie of overtuigingen remden scholen af om actie te ondernemen. Daartegenover staat dat de algemene formulering van de feedback andere scholen niet belette om externe partners, zoals de pedagogische begeleidingsdienst, te engageren om hen in hun acties te ondersteunen of acties concreter vorm te geven. We zagen ook dat, zelfs tijdens de coronacrisis, leraren of (hiertoe aangestelde) beleidsmedewerkers vaker betrokken worden om de acties te ontwikkelen, uit te voeren en te evalueren. In deze scholen is het ondersteunend bezoek dus in de eerste plaats een vertrekpunt geweest om de kwaliteitsontwikkeling met meerdere stakeholders te dragen.

2.7 Tot slot: een reflectie op enkele belangrijke bevindingen

De coronacrisis in het schooljaar 2020-2021 had een grote impact op de werking van de onderwijsinspectie. Met de uitrol van de ondersteunende bezoeken toonde de onderwijsinspectie haar wendbaarheid om zich aan de nieuwe situatie aan te passen. Door digitale bezoeken te organiseren van één dag in het leerplichtonderwijs garandeerde de onderwijsinspectie haar aanwezigheid in de scholen en kon ze die aanwezigheid ook opschalen. Hierdoor kregen scholen die jaren geen doorlichting kregen de kans om met de bril van Inspectie 2.0 naar de eigen kwaliteitsontwikkeling te kijken. Bovendien konden ze uit verschillende thema's kiezen.

In deze conclusie reflecteren we op enkele belangrijke bevindingen. Op basis daarvan formuleren we ook een boodschap voor de onderwijsinspectie en het onderwijsveld. Die boodschappen staan in vet gedrukt.

Het succes van het aanbod toont de nood van scholen aan regelmatige feedback van externe experts op hun kwaliteitsontwikkeling

Uit de profielschets blijkt dat bijna de helft van alle scholen intekende op het aanbod. Vooral in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs was de vraag groot. In het gewoon basisonderwijs was de vraag zelfs zo groot dat de onderwijsinspectie een selectie moest maken uit de scholen die een ondersteunend bezoek wensten. Hoewel de onderwijsinspecteurs signalen opvingen dat sommige basisscholen uit het gewoon onderwijs druk ervaarden om in te tekenen, is de grote interesse voor dit aanbod, te midden van opeenvolgende golven van de coronacrisis, een niet te onderschatten signaal vanuit het onderwijsveld. Scholen gingen in op dit aanbod omdat ze zicht wilden krijgen op de sterktes en groeikansen van hun kwaliteitsontwikkeling. Dat de onderwijsinspectie als een externe expert met de school hun kwaliteitsprocessen onderzocht en hen op die basis een spiegel voorhield, was daarbij de belangrijkste meerwaarde van de ondersteunende bezoeken voor de scholen. De geïnterviewde scholen waren ook vragende partij om dit soort feedback in de toekomst regelmatig te krijgen.

Uit de rapportage klinkt de oproep van de scholen aan de onderwijsinspectie om haar activiteiten zo te organiseren dat de onderwijsinspectie regelmatig en vanuit haar unieke expertise in het onderwijsveld aanwezig kan zijn en zo een hefboom kan worden voor de kwaliteitsontwikkeling. Regelmatigere aanwezigheid van de onderwijsinspectie is daarbij volgens de scholen cruciaal omdat het hen sneller inzicht verschaft in welke praktijken ze kunnen borgen en welke veranderingen noodzakelijk zijn.

Een digitaal bezoek van één dag leidt niet tot een solide realiteitscheck, maar biedt wel kansen tot een gezamenlijke reflectie op maat van de school

Uit de rapportage blijkt dat de ondersteunende bezoeken de onderwijsinspecteurs uit hun comfortzone hebben gebracht. Onderwijsinspecteurs zijn gewend om aan triangulatie te doen, dit wil zeggen om een veelheid aan bronnen en perspectieven te onderzoeken vooraleer ze hun advies geven. Tijdens de ondersteunende bezoeken waren de aparte gesprekken met het beleidsteam én (een selectie van) leraren de enige vorm van triangulatie. De minimale aanwezigheid van triangulatie belemmerde onderwijsinspecteurs naar eigen zeggen om een onderbouwde uitspraak te doen over de onderwijskwaliteit van een school. Verschillende onderwijsinspecteurs baseerden daarom hun verslag met sterktes en groeikansen vooral op wat de school hen tijdens de gesprekken had verteld. Op die manier moet ook de analyse van de geregistreerde sterktes en groeikansen in deze rapportage gelezen worden. Die analyse is geen weergave van dé staat van het Vlaamse onderwijs, maar de neerslag van een gezamenlijke reflectie tussen onderwijsinspecteurs en scholen over wat een school al bereikt heeft en nog kan bereiken met betrekking tot het gekozen thema. De inhoud en kwaliteit van het ondersteunend bezoek lagen daarbij mee in handen van de school. De school koos het thema op basis van eigen prioriteiten, legde over dit thema de voor haar urgente vragen voor aan het inspectieteam en koos met dat doel voor ogen ook welke accenten het in hun verhalen legde. Scholen werden zo mede-eigenaar van de ondersteunende bezoeken. Dit gedeeld eigenaarschap waardeerden de scholen ook. De thematische afbakening, de afwezigheid van een advies en publiek verslag, en de ontwikkelingsgerichte houding van de onderwijsinspecteurs, conform Inspectie z.o., stimuleerden verschillende scholen om dit gedeeld eigenaarschap vanuit een open en lerende houding in te vullen.

Bij een doorlichting maakt de onderwijsinspectie een foto van een school, die zo dicht mogelijk de realiteit benadert en verschillende perspectieven bevat. De kwaliteit van die foto onderbouwt vervolgens het advies. Uit de rapportage blijkt dat ondersteunende bezoeken best niet met dat doel voor ogen ingezet worden. Indien wel, zal het gemis aan triangulatie altijd de kop op steken. De kracht van de ondersteunende bezoeken manifesteerde zich elders, namelijk in de kans die het aan scholen bood om mede-eigenaar te worden van een gezamenlijke reflectie op hun onderwijskwaliteit. Mede-eigenaarschap zorgt er echter ook voor dat scholen medeverantwoordelijk worden voor de kwaliteit van de reflectie tijdens het bezoek. Een school, die haar kwaliteitsontwikkeling wil verbeteren, neemt daarom tijdens een (ondersteunend) bezoek van de onderwijsinspectie best een open, doelgerichte en lerende houding aan.

De ontwikkeling van de acties ligt in grote mate in handen van de beleidsteams

Een ambitie van de onderwijsinspectie is om een positieve impact te hebben op de onderwijskwaliteit in de scholen. Tijdens de ondersteunende bezoeken trachtte ze die ambitie te realiseren vanuit haar stimulerende rol. Uit de rapportage, en meer bepaald de feedbackformulieren, blijkt dat zowat alle scholen enthousiast waren om aan de slag te gaan met de resultaten ervan. Dit resulteerde bij de geïnterviewde scholen ook in diverse concrete acties waarbij ze vertrokken vanuit de groeikansen uit het verslag. De perceptie van de scholen dat hun groeikansen aansloten bij al aanwezige beleidsprocessen of aandachtspunten motiveerde de scholen het sterkst om tot concrete acties te komen. Was er die aansluiting, dan versnelde of accentueerde het ondersteunend bezoek de al bestaande intenties of gaf het bezoek het beleidsteam meer slagkracht om tot actie over te gaan.

De beleidsteams in scholen ontwikkelden en bedachten de acties: ze tekenden nieuwe beleidsmaatregelen uit, stelden nieuwe (intermediaire) beleidsfuncties in, spraken hun pedagogische begeleidingsdienst of andere externe organisaties aan om trajecten op te zetten, en werkten praktijken en instrumenten uit voor hun team. Leraren werden in eerste instantie meestal enkel geïnformeerd over de resultaten van het ondersteunend bezoek. Tegelijk viel het op dat veel acties gericht waren op het sterker betrekken of inzetten van verschillende interne en externe stakeholders. Bij leraren gebeurde dit regelmatig door vakgroepen of kerngroepen te engageren (bijvoorbeeld voor het uitvoeren van een evaluatiecyclus voor hun onderwijsleerpraktijken). Leraren kregen ook navorming ter ondersteuning van hun onderwijsleerpraktijk.

Enkele uitzonderingen niet te na gesproken, gingen de geïnterviewde scholen effectief aan de slag met de groeikansen uit het inspectieverslag. De druk die scholen ervaren door de coronacrisis en het lerarentekort heeft hen daarin slechts matig belemmerd. Dat de ontwikkeling van de acties meestal in handen van de beleidsteams lag, doet wel vragen rijzen over hoe scholen kwaliteitsontwikkeling invullen en welke rol ze hierin aan leraren (of andere stakeholders) geven. Beleidsteams lijken leraren vooral te beschouwen als doelgroep of uitvoerder van de acties. Dat scholen niet kozen om leraren mee de acties te laten ontwikkelen, kan samenhangen met de coronacrisis. Het zou er ook op kunnen wijzen dat beleidsteams de kwaliteitsontwikkeling van hun school als een verantwoordelijkheid van het beleid beschouwen en minder als een collectieve uitdaging die de hele professionele gemeenschap aanbelangt. Een beperking van deze rapportage is dan ook dat leraren niet bevraagd werden hierover. Hoe wensen zij betrokken te worden bij de kwaliteitsontwikkeling van de school? En hoe ervaren zij de acties die de school na het ondersteunend bezoek ontwikkelde?

Het belang van een gedeelde taal tussen onderwijsinspectie en scholen

Zonder observaties verliep het ondersteunend bezoek uitsluitend talig. Uit de rapportage blijkt dat het in die context uitermate belangrijk is dat de inspectieteams, beleidsteams en leraren dezelfde taal spreken, elkaar kunnen begrijpen of tijdens het gesprek een gemeenschappelijke taal kunnen vinden. Dankzij de ontwikkelingsgerichte en reflectieve dialoog tijdens de bezoeken lukte dit ook meestal. Als de gemeenschappelijke taal er was, dan kwam dit vervolgens ook de doelgerichte ontwikkeling van acties ten goede. Uit de interviews bleek wel dat beleidsteams worstelen met de vertaling van het verslag en het OK naar hun team, en zeker naar ouders en leerlingen. Bij ouders en leerlingen betekende dit in vele gevallen dat de school besloot om over de resultaten van het ondersteunend bezoek niet of niet inhoudelijk te communiceren.

De bevindingen uit de rapportage suggereren dat de impact van de onderwijsinspectie na de ondersteunende bezoeken kan versterkt worden als het inspectieteam en de gesprekspartners een gedeelde taal spreken. De inspectieverslagen en het OK vertalen naar het team, ouders en leerlingen kunnen scholen ervaren als moeilijk, wat ook de motivatie en doelgerichtheid van scholen om acties te ondernemen kan vertroebelen. In de toekomst zou het interessant zijn dat de onderwijsinspectie, scholen en andere stakeholders (zoals pedagogische begeleidingsdiensten, scholengemeenschappen, koepels van ouderverenigingen en de scholierenkoepel) samen wegen zoeken om die overeenkomst in taalgebruik zoveel als mogelijk te garanderen. De aanwezigheid van pedagogische begeleiders tijdens het synthesegesprek zou bijvoorbeeld een piste kunnen zijn. In dit gesprek kan samen met de onderwijsinspectie besproken worden hoe de school het verslag kan interpreteren en hoe ze er mee aan de slag kan. Op die manier kan de kwaliteitsontwikkeling in scholen het best gestimuleerd worden.





ON DER WUJ SPIE GEL

DEEL 2 IN DE KIJKER

IN DE KIJKER

2020-2021

3 Verkennende onderzoeken in het volwassenenonderwijs: welke impact hebben veranderende contexten op de cursisten en het beleid van de centra?

Afgelopen schooljaar stonden de centra voor volwassenenonderwijs (CVO) en de centra voor basiseducatie (CBE) voor grote uitdagingen. Naast de coronacrisis die aanhield, implementeerden zij datzelfde schooljaar het gewijzigde financieringsdecreet en een aantal CVO zetten in op een aanzienlijke schaalvergroting. We kozen er bijgevolg voor om in 2020-2021 niet door te lichten, maar om via verkennende onderzoeken na te gaan welke impact die veranderende contexten (schaalvergroting, financieringsdecreet en coronacrisis) hebben op de cursisten en hoe de centra hun beleid daarop afstemmen. Tijdens het onderzoek konden de centra ook aangeven wat ze van overheidswege nodig hadden om de uitdagingen van de coronacrisis het hoofd te bieden en wat die overheid kan bijdragen aan de implementatie van de recente regelgeving (schaalvergroting en financieringsdecreet). Het macrorapport van alle onderzoeken vind je op de website¹³. In dit artikel vatten we het rapport samen.

Om de impact van de veranderende contexten zo volledig mogelijk in kaart te brengen, brachten we alle 33 CVO en 13 CBE een (al dan niet online) tweedaags bezoek. De tweedaagse onderzoeken vonden plaats tussen begin oktober 2020 en eind maart 2021. In voorbereiding van de onderzoeken maakte het inspectieteam gebruik van verschillende informatiebronnen: (1) de resultaten van de online bevestigingen die cursisten, leraren, cursistenbegeleiders/trajectbegeleiders en coördinatoren konden invullen, (2) data aangeleverd door AHOVOKS (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties & Studietoelagen) en AgODi (Agentschap voor Onderwijsdiensten) en (3) relevante informatie die de centra op onze vraag digitaal ter beschikking stelden.

Tijdens de eerste dag voerden we gesprekken met het beleidsteam van het centrum en met een representatieve groep leraren. Op de tweede dag deelde het inspectieteam aan de hand van een beknopt verslag de sterke punten en aandachtspunten mee aan het beleidsteam. Aansluitend formuleerden de beleidsverantwoordelijken hun noden ten aanzien van de overheid in de vorm van beleidsaanbevelingen.

De impact op de lerenden

Vooraf de coronacrisis heeft een negatieve impact op de resultaten en effecten bij de lerenden. De impact van de schaalvergroting in de CVO is sterk verschillend van centrum tot centrum. De financiering heeft in een aantal CBE een negatieve impact. Zowel in de CVO als de CBE zijn er door de coronacrisis duidelijke indicaties van negatief cursistenwelbevinden, hoewel cursisten in de meeste centra hun waardering uiten voor de inspanningen inzake veiligheid en in alle centra voor de ondersteuning en het persoonlijk contact met hun leraren. Minder (nieuwe) cursisten schreven zich in, al zijn daar grote verschillen tussen de centra. Cursisten participeerden beduidend minder aan de leeractiviteiten en de evaluaties tijdens de coronacrisis. Ook de minimaal gewenste output stond op dat moment onder druk. Er werden globaal gezien minder certificaten uitgereikt. Enkel de diplomagerichte trajecten bleven gevrijwaard. Zowel in de CBE als de CVO haakten meer cursisten af dan voor de coronacrisis. Er is ook een duidelijke negatieve invloed van de coronacrisis op de mate waarin cursisten hun module/opleiding/traject voltooien. Hierdoor kunnen we spreken van een beduidende leertrajectvertraging. Vooral de kwetsbare cursisten en de cursisten in praktijkgerichte opleidingen werden getroffen.

De impact op het beleid van de centra

De visie en het strategisch beleid

De veranderende contexten blijken een grote impact te hebben op de visie en het strategisch beleid van de centra. De coronacrisis en het financieringsdecreet sporen de centra duidelijk aan om hun visie op onderwijskwaliteit bij te sturen. De meeste CVO en zonder uitzondering alle CBE hebben dan ook een centrumvisie die rekening houdt met de inputkenmerken van cursisten en leraren, en met de specificiteit van de doelgroepen. De visie op onderwijskwaliteit is echter nog niet in alle centra afgestemd op de door het financieringsdecreet beoogde doelgroepen. Ze is maar in een beperkt aantal centra sterk uitgewerkt en richtinggevend voor alle domeinen (i.e. de vormgeving van de lespraktijk en het (digitaal) afstandsleren, de

cursistenbegeleiding/trajectbegeleiding, de cursistenevaluatie en de professionalisering). De coronacrisis stelde de centra hier voor bijzondere en acute uitdagingen met betrekking tot het (digitaal) afstandsleren. Waar de visieontwikkeling nog in volle evolutie is, onder andere door de schaalvergroting, door een eerder afwachtende houding of een beperkte expertise, is er minder sprake van een efficiënt strategisch beleid.

Het organisatiebeleid

De drie contexten hebben een forse impact op het organisatiebeleid van de centra. De centra streven een participatief beleid na, maar slagen daar niet volledig in. Cursistenparticipatie is quasi overal een uitdaging, zeker tijdens de coronacrisis. De inbreng van teamleden situeert zich in hoofdzaak op vak- en opleidingsniveau en is op centrumniveau eerder beperkt, vooral bij centra in fusie. Externe partners worden vooral in de CBE geconsulteerd. Centra blijken, onder meer onder impuls van het financieringsdecreet, steeds meer samenwerkingsverbanden aan te gaan met andere centra en externe partners om de onderwijsleerpraktijk en de eigen werking te versterken. De samenwerking tussen de CVO en de CBE verloopt nog niet optimaal. Botsende richtlijnen en regelgeving van partners binnen en buiten onderwijs bemoeilijken de samenwerkingen, zeker tijdens de coronacrisis. De meeste centra stemmen het personeelsbeleid af op de veranderende contexten. Ze hertekenen hun organogram en creëren noodzakelijke functies zonder dat daar extra financiële compensaties tegenover staan. De coronacrisis leidde tot extra taken en verantwoordelijkheden, waardoor de taakafbakening niet altijd voldoende duidelijk was. Er blijken hier weliswaar grote verschillen tussen de centra. De veranderende contexten bemoeilijken de communicatie over de eigen werking naar teamleden en cursisten. Centra slaagden er tijdens de coronacrisis meestal wel in met leraren over de praktische afspraken te communiceren. De leraren speelden een cruciale rol in de communicatie met de cursisten. De communicatie over doelen, resultaten en effecten is een groeikans. Voor centra die zich midden in een schaalvergroting bevinden of pas recent met dit proces gestart zijn, stellen de uitdagingen qua organisatiebeleid zich het scherpst.

Het onderwijskundig beleid

De impact van de veranderende contexten op het onderwijskundig beleid is zeer groot en brengt duidelijke verschillen tussen de centra aan het licht. Centra beschikken in beperkte mate over (al dan niet geactualiseerde) doelgerichte maatregelen en afspraken om het onderwijskundig beleid in veranderende contexten vorm te geven vanuit een visie. Centra ontwikkelden hun onderwijskundig beleid voor de onderzochte domeinen (i.e. bereiken of nastreven van de onderwijsdoelen, de lespraktijk en het digitaal afstandsleren, de cursistenevaluatie en de cursistenbegeleiding/trajectbegeleiding) volgens verschillende snelheden afhankelijk van hun beginsituatie. Sommige centra opteerden voor een minimale aansturing, rekenden op de expertise van het team of voerden tijdens de coronacrisis eerder een ad-hocbeleid. Andere centra gaven hun onderwijskundig beleid doelgericht en centrumbreed vorm. Afhankelijk van het beleidsvoerend vermogen slaagden centra er tijdens de coronacrisis meer of minder in gelijkgerichtheid in het aanbod te brengen, een optimale ontwikkeling van didactisch materiaal te realiseren, de leraren efficiënt te ondersteunen en mentale rust en stabiliteit bij het team en de cursisten te brengen.

De professionalisering en de ondersteuning van de leraren

De centra stuurden tijdens de coronacrisis de professionalisering en de ondersteuning van leraren doelgericht aan met het oog op het vormgeven van het (digitaal) afstandsonderwijs. De meeste centra stimuleerden professionalisering, expertisedeling en teamwork gericht op de veranderende contexten. Het merendeel van de leraren voelde zich ondersteund tijdens de coronacrisis, maar in de CVO minder bij de professionaliseringsnoden die ontstaan naar aanleiding van de implementatie van het financieringsdecreet. Digitale behoeften en noden vormden de basis voor de professionalisering en tijdens de coronacrisis maakten de leraren duidelijk een digitale sprong, al blijven er onderling soms grote verschillen. Het toekomstige professionaliseringsbeleid krijgt nog in mindere mate vorm vanuit een analyse van de veranderende contexten en van de daaruit voortvloeiende behoeften bij het team.

De kwaliteitszorg door centrum en leraren

In tijden van crisis blijkt het voor de centra niet eenvoudig om kwaliteitszorg in te zetten om het onderwijskundig beleid relevant te houden en te versterken. Het doelgericht en gestructureerd monitoren van de onderwijsleerpraktijk door het centrum schiet er duidelijk bij in. Ook het opvolgen van de effectiviteit van de (aangepaste) maatregelen en afspraken blijkt moeilijk. Centra rekenen voor het bewaken van de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk tijdens de coronacrisis vooral op de leraren en de vakgroepen, die dit spontaan en informeel doen. De leraren vertrekken daarbij echter minder vanuit de resultaten en effecten bij de cursisten. Dit leidt in mindere mate tot een objectieve en onderbouwde effectmeting van zowel de lespraktijk, de cursistenevaluatie, als de cursistenbegeleiding/trajectbegeleiding. De centra houden bij hun evaluaties wel nadrukkelijk rekening met kwantitatieve data over participatie aan leeractiviteiten en cursistenevaluatie, en over het trajectverloop om zicht te krijgen op de (toekomstige) financiering. De meeste centra sturen hun gekende werkpunten bij en communiceren daar ook over. Sterke punten zijn minder gekend en worden in mindere mate verspreid.

Beleidsaanbevelingen van de centra voor de overheid

We clusterden de beleidsaanbevelingen van de centra in een aantal thema's. Het resultaat is een lijst van beleidsaanbevelingen. Tijdens de focusgesprekken in mei 2021 kregen de betrokken centra de kans om te prioriteren. De centra die niet deelnamen aan het focusgesprek, konden dat op hetzelfde moment online doen.

Concluderend kunnen we stellen dat, hoewel de CVO en de CBE eigen accenten en prioriteiten leggen bij de formulering van beleidsaanbevelingen voor de overheid in veranderende contexten, een aantal gelijklopende aandachtspunten opvallen. De centra pleiten ervoor erkend te worden als bevoorrechte partner in levenslang en levensbreed leren. Ze vragen aan de beleidsmakers om voldoende aandacht te hebben voor het volwassenenonderwijs. De centra geven aan dat tijdens de coronacrisis de overheidscommunicatie vooral gericht was op het leerplichtonderwijs en dat het volwassenonderwijs regelmatig over het hoofd gezien werd. Meerdere centra maken zich grote zorgen over hun toekomst, over hun maatschappelijke opdracht in het bijzonder voor kansengroepen, en over hun financiële omkadering.



4 De hbo5-opleiding Verpleegkunde: een terreinverkenning

De driejarige praktijkgerichte hbo5-opleiding Verpleegkunde wordt georganiseerd binnen een samenwerkingsverband tussen een hogeschool en één of meer scholen voor secundair onderwijs. Nadat de Commissie Hoger Onderwijs door het Kwaliteitsdecreet van 2009 belast werd met het kwaliteitstoezicht op deze opleiding, kwam dat toezicht in 2020 met Onderwijsdecreet XXX opnieuw bij de onderwijsinspectie, deze keer in samenwerking met de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). In afwachting van dat hernieuwde kwaliteitstoezicht, bracht de onderwijsinspectie tijdens het schooljaar 2020-2021 de actuele werking van de scholen in kaart. De volledige terreinverkenning vind je op onze website¹³. In dit artikel geven we de belangrijkste bevindingen weer.

Tussen 17 november en 10 december 2020 voerden we - omwille van de coronacrisis - online gesprekken met elk van de twintig hbo5-opleidingen Verpleegkunde. De gesprekspartners waren de beleidsteams van zowel de hbo5-opleidingen Verpleegkunde als van de hogescholen alsook leraren¹⁴ van de hbo5-opleiding Verpleegkunde. We bespraken volgende aspecten met hen: (1) aanbod en organisatie, (2) curriculum, (3) samenwerking, (4) recente veranderingen met invloed op de opleiding en (5) uitdagingen en aanbevelingen voor de beleidsmakers.

Aanbod en organisatie van de opleiding

Twintig secundaire scholen bieden de opleiding hbo5-Verpleegkunde aan, gespreid over 37 officiële vestigingsplaatsen en dertien bijkomende lesplaatsen. Zeven van die lesplaatsen zijn woonzorgcentra. De scholen willen zo de grens tussen theorie en praktijk verkleinen. Ze zetten ook in op les volgen 'in eigen streek'. De scholen zijn aangesloten bij verschillende onderwijsverstrekkers. Het aantal lerenden per opleiding verschilt sterk van school tot school. De kleinste opleiding telde 95 lerenden, de grootste opleiding 1298 lerenden. In totaal volgden een 7000-tal lerenden in 2020-2021 de hbo5-opleiding Verpleegkunde.

Het standaardtraject bestaat uit voltijds dagonderwijs. Daarnaast is er een avondtraject en een traject avond-dagonderwijs waarbij de lerende hetzelfde aantal lesuren volgt als in het dagonderwijs, maar op andere tijdstippen. Alle scholen bieden een traject in het voltijds dagonderwijs aan. Acht scholen organiseren de opleiding ook als avondonderwijs. Daarnaast bieden enkele scholen het theoretisch deel van de opleiding deels of volledig in afstandsonderwijs aan. Er zijn ook scholen die de opleiding in een 'halftijds regime' aanbieden.

In alle opleidingen gebeurt de aansturing zowel via formeel als informeel overleg. De aansturing van de dagelijkse werking ligt in heel wat scholen bij de opleidingscoördinator. Het aantal vestigingsplaatsen en lesplaatsen heeft echter een impact op de aard van de aansturing. In sommige opleidingen hebben de vestigingsplaatsen een grote autonomie, terwijl er bij andere opleidingen een sterke centrale aansturing is. Doorgaans is er een coördinator per vestigingsplaats.

Volgens een Europese richtlijn moet de opleiding minstens 4600 uren omvatten, waarvan minstens de helft bestaat uit klinisch onderwijs. Dat klinisch onderwijs omvat de stage waar de lerende in teamverband en in rechtstreeks contact met een gezonde persoon of patiënt zijn verworven kennis en vaardigheden inzet om de verpleegkundige verzorging te plannen, te verstrekken en te beoordelen. De standaardopleiding bestaat, conform de regelgeving op het experimenteel secundair onderwijs, uit zes semesters van telkens twintig weken. In de praktijk echter komt een opleiding nooit aan twintig lesweken per semester, omdat er tijdens de vakantieperiodes geen onderwijsactiviteiten mogen plaatsvinden. Tijdens iedere lesweek mogen de lerenden maximum 36 uren les volgen (+vier uur opleidingsgebonden activiteiten of OPA, zie verder) en maximum 38 uren per week stage lopen. De arbeidsduur van leerling-stagiairs bedraagt immers gemiddeld maximaal 8 uren per dag en 38 uren per week. Het is bijgevolg niet mogelijk om én aan de Europese regelgeving én aan de Vlaamse en federale regelgeving te beantwoorden. De opleidingen gaan bijgevolg op verschillende manieren om met de Europese richtlijn om in minstens 2300 uren stage te voorzien. Zeventien opleidingen vinden de richtlijn onhaalbaar.

Stages worden georganiseerd in samenspraak met de stageplaatsen en vaak ook met andere opleidingen voor verpleegkunde. Zestien opleidingen geven aan dat er een tekort is aan stageplaatsen. Soms presenteren de verschillende opleidingen zich gezamenlijk aan de stageplaatsen en verdelen ze de beschikbare plaatsen in onderling overleg. Maar door het tekort aan stageplaatsen is er ook wel eens sprake van concurrentie tussen de lokale aanbieders van de opleidingen verpleegkunde.

Curriculum

Sinds 2000 valt de hbo5-opleiding Verpleegkunde onder het experimenteel secundair onderwijs volgens een modulair stelsel. Het werken met modules en met twee instapmomenten (1 september en 1 februari) zorgen voor flexibiliteit. Het curriculum is opgebouwd uit vijf modules: (1) initiatie verpleegkunde, (2) verpleegkundige basiszorg, (3) oriëntatie algemene gezondheidszorg, (4) oriëntatie ouderenzorg en geestelijke gezondheidszorg en (5) toegepaste verpleegkunde.

Elke module duurt een semester, behalve de module toegepaste verpleegkunde die twee semesters omvat. De beperkte duurtijd van de modules zorgen voor een hoge werkdruk, zowel voor de lerenden als voor de leraren. Na elke succesvol afgelegde module ontvangt de lerende een deelcertificaat. Na het succesvol volgen van module 1 en 2 kan men zich laten registreren als zorgkundige. Het geheel van de vijf deelcertificaten leidt tot het diploma van gegradueerde Verpleegkunde.

Het programma bestaat standaard uit beroepsgerichte vorming, gedifferentieerde onderwijsactiviteiten (GOA) en opleidingsgebonden activiteiten (OPA). De opleidingen vullen de GOA-uren in met remediërende workshops, individuele vaardigheidstraining, extra oefensessies medisch rekenen, studiebezoeken, teambuilding, gastsprekers, leerbegeleiding, training in communicatieve vaardigheden, herhaling van een stuk theorie, extra oefenmoment voor vaardigheden, sessies over faalangst en leren leren, inhaallessen, verdieplingslessen, stationswerking... Alle opleidingen zijn tevreden over de GOA-uren. Ze geven aan dat de GOA-uren een antwoord zijn op de nood van de lerenden aan inhaallessen en remediëring. De extra OPA-uren (tenminste vier uur per week) worden gedurende de hele opleidingsduur georganiseerd en kunnen, zoals de regelgeving het vermeldt, ingezet worden om extra stage te lopen, voor zelfstudie, voor het maken van een eindwerk... Ze bieden een oplossing om aan de Europese richtlijn te voldoen.

Zoals voor iedere opleiding uit het secundair onderwijs, vormen de leerplannen de basis voor het curriculum. De leerplannen gaan uit van competentieontwikkend onderwijs en vermelden onder meer de competenties voor hbo5 Verpleegkunde, de tien kerncompetenties, leerlijnen doorheen de vijf modules, een competentiematrix, didactische wenken en minimale materiele vereisten. De meeste opleidingen combineren de input van het leerplan met de verwachtingen van het werkveld, de Europese richtlijn... Ze werken allerhande materialen uit om dat curriculum te verhelderen voor zowel leraren als lerenden (zoals competentieguides, moduleboeken, studieroutes, studiewijzers...).

De opleidingen tekenen voor de stages een duidelijke leerlijn uit doorheen de vijf modules. Zo wordt in de laatste module een grote zelfstandigheid van de lerende verwacht. Er zijn de klassieke stages waarbij een lerende stage loopt in een voorziening en er begeleid wordt door een stagementor en een stagebegeleider. Naast de klassieke stages hebben verschillende opleidingen goede ervaringen met alternatieve stagevormen zoals een leerwerkplaats, waarbij stagiairs gedurende meerdere weken een volledige afdeling of een deel ervan overnemen en doorgaans 24u op 24u verantwoordelijk zijn voor de verpleegkundige zorg. Ook buitenlandse stages worden georganiseerd, evenals stages waarbij de lerende zijn maatschappelijke engagement toont bij bijvoorbeeld een consultatiebureau van Kind en Gezin of in een kleuterklasje.

Samenwerking

Vandaag werken twintig secundaire scholen en tien hogescholen samen om de hbo5-opleiding Verpleegkunde aan te bieden. Een samenwerkingsverband vervult een waaier aan decretaal vastgelegde opdrachten. In de praktijk varieert die samenwerking van intensief tot eerder beperkt. Veel hangt af van de lokale situatie, de afstand tot de hogeschool, de historiek van de opleiding, van de concurrentiële positie...

De hogescholen en de secundaire scholen werken vaak samen voor het aantrekken van lerenden, zoals een gezamenlijke brochure of een website waarin de verschillen tussen beide opleidingen verduidelijkt worden. Idem voor wat betreft de oriëntering van lerenden. Op het vlak van interne kwaliteitszorg hebben de opleidingen en de hogescholen doorgaans hun eigen systeem. Dat neemt niet weg dat er binnen het samenwerkingsverband heel wat uitwisseling is over kwaliteitszorg en dat men mekaar als klankbord en inspiratiebron ziet.

Ze werken tot slot ook samen op het praktisch-organisatorische vlak, wat vooral betekent dat de lerenden van de hbo5-opleiding Verpleegkunde gebruik mogen maken van een aantal faciliteiten van de hogeschool. In sommige samenwerkingsverbanden is er een uniform stagecontract of een gezamenlijk feed-backdocument voor de stages opgesteld. Er zijn vaak directe lijnen tussen de directeurs, coördinatoren en opleidingshoofden.

Recente veranderingen

De laatste jaren is er heel wat veranderd in de samenleving, het onderwijs, het werkveld ... Welke recente veranderingen hebben een invloed gehad op de hbo5-opleiding Verpleegkunde én wat hebben de opleidingen bijgevolg aangepast?

Van de twintig opleidingen zijn er negentien die aangeven dat hun leerlingenpubliek gewijzigd is. De meeste opleidingen geven aan dat ze een groter aandeel lerenden hebben van wie de thuistaal niet het Nederlands is. Daarnaast is de taalvaardigheid van de Nederlandstalige lerenden soms ook beperkt, bijvoorbeeld wat betreft de kennis van abstracte woorden of de leesvaardigheid. Daardoor zetten de opleidingen sterk in op taalcoaching, samenwerking met externe organisaties zoals het Huis van het Nederlands en taalgericht lesgeven.

Verder ervaart ongeveer de helft van de opleidingen een grotere instroom van lerenden met zorgnoden. De opleidingen ervaren ook een verschuiving qua vooropleiding: er zijn steeds minder leerlingen uit tso en steeds meer leerlingen uit bso die doorstromen naar hbo5-opleiding Verpleegkunde.

De opleidingen geven aan dat het veranderende leerlingenpubliek ervoor heeft gezorgd dat ze nog sterker inzetten op leerlingenbegeleiding, samenwerking met het CLB en samenwerking met externe hulpverleners. Het gaat om studiebegeleiding, taalcoaching, het toekennen van examenfaciliteiten, de ondersteuning van lerenden met psychosociale moeilijkheden, enzovoort.

Verder hebben ook wijzigingen in het werkveld een impact op de opleiding en de stages. Een eerste belangrijke wijziging zijn de snelle, hoogtechnologische evoluties in de gezondheidszorg. Ten tweede zijn de zorgvragers in toenemende mate ouderen. Zo lopen de lerenden steeds vaker stage in een woonzorgcentrum, en steeds minder in ziekenhuizen. Ten derde zijn er verschuivingen in de aard van de zorg: er is een toename van preventieve zorg, van ambulante zorg, korte residentiële zorg en van palliatieve zorg. Er is een evolutie van intramurale naar extramurale zorg. En er is ook de vermaatschappelijking van zorg. In de geestelijke gezondheidszorg richt men zich meer op herstelondersteunende zorg. Al die evoluties zorgen voor een verschuiving in de soorten stageplaatsen. Door de kortere opnameduur in het ziekenhuis en de snelle terugkeer naar de thuissituatie kent thuisverpleegkunde een grote opmars en lopen lerenden er vaker stage.

Uiteraard heeft ook de coronacrisis een grote impact. Half maart 2020 moesten de lessen stopgezet worden en moesten de opleidingen overschakelen naar afstandsonderwijs. Ook de stages werden vaak stopgezet, hoewel er ook stageplaatsen waren die de stagiairs toch toelieten te blijven. De meeste stages konden hervat worden vanaf mei 2020, maar de stagebegeleiders konden niet naar de stageplaatsen komen. Tijdens het schooljaar 2020-2021 organiseerden de opleidingen noodgedwongen deels afstandsonderwijs. De opleidingen moesten een doordachte keuze maken over hoe ze het beperktere aantal contactmomenten invulden. Ze kozen vooral voor vaardigheden die ze moeilijk via afstandsonderwijs kunnen aanbrenge en opvolgen. Ook evaluaties bleven meestal op school doorgaan. De stagebegeleiding gebeurde (deels) vanop afstand en dat werd als een verlies ervaren.

Uitdagingen en aanbevelingen voor de beleidsmakers

Het rapport van de terreinverkenning eindigt met de toekomstplannen, suggesties, vragen, wensen en beleidsaanbevelingen van de beleidsteams en leraren van de twintig opleidingen.

Zo vragen de opleidingen dat de beleidsmakers de complexe knoop doorhakken voor wat betreft het profiel van de opleiding en het al dan niet moeten voldoen aan de Europese richtlijn. De scholen vragen dat de hbo5-opleiding Verpleegkunde een eigen plaats krijgt in het onderwijslandschap, tussen niveau 4 en niveau 6. Ze willen een duidelijke positionering zodat ze toekomstgericht kunnen werken.

Voor de opleidingen is de implementatie van de regelgeving complex, ondoorzichtig en aan actualisatie toe. Er is enerzijds een spagaat tussen de regelgeving van het secundair onderwijs en de regelgeving hoger onderwijs. Anderzijds is er de regelgeving inzake het experimenteel modulair onderwijs die aan evaluatie toe is. De opleidingen zien een eenduidige keuze voor hoger of secundair onderwijs niet haalbaar. De opleidingen voelen sterk aan dat ze niet thuishoren bij het secundair onderwijs (niveau 4), maar geven ook aan dat ze niet horen bij de PBA-opleidingen in het hoger onderwijs (niveau 6). Ze vragen dan ook een regelgevend kader op maat van de hbo5-opleiding Verpleegkunde.

Ook vinden alle opleidingen het een uitdaging om tegemoet te komen aan de meer diverse instroom van lerenden zoals anderstalige lerenden en lerenden uit kansengroepen.

Hoewel een aantal scholen positieve ervaringen hebben binnen het samenwerkingsverband, vragen andere opleidingen dat de beleidsmakers de regelgeving over het samenwerkingsverband tussen de opleidingen en een hogeschool zouden herbekijken. Zij stellen de zinvolheid in vraag van de vele decretale opdrachten waarvoor er telkens afstemming moet zijn binnen het samenwerkingsverband.

Verder beschouwen de opleidingen het up-to-date houden van het curriculum als een blijvende en vanzelfsprekende uitdaging. De opleidingen vinden het hun verantwoordelijkheid om een sterk curriculum aan te bieden dat hun lerenden alle bagage meegeeft om te kunnen starten in de zorg. Ze vragen ook hier aan de beleidsmakers duidelijkheid over het doelenkader. Geactualiseerde leerplannen kunnen zorgen voor die duidelijkheid.

Andere uitdagingen zijn het vinden van voldoende kwaliteitsvolle stageplaatsen en de hindernissen in de personeelsregelgeving om voldoende kwaliteitsvolle leraren te kunnen aantrekken. Zo maakt het personeelsstatuut het bijvoorbeeld lastig om verpleegkundigen met veel werkveldervaring en een hoge anciënniteit te overtuigen om de overstap naar het onderwijs te maken, omwille van het slechts beperkt kunnen meenemen van de nuttige ervaring, omwille van de opzegtermijnen in de zorg en omwille van een lagere verloning als leraar in de hbo5-opleiding dan als lector in de PBA.

Tot slot

Terugblikkend op alle gesprekken kunnen we besluiten dat er heel wat verschillen zijn tussen de scholen die de opleiding aanbieden. Er bestaat niet zoiets als “de typische hbo5-opleiding Verpleegkunde”. Die verschillen tonen dat elke opleiding haar pedagogische vrijheid gebruikt om tegemoet te komen aan haar unieke situatie: de instromende lerenden, het lerarenteam en het lokale werkveld. Ook zijn er grote verschillen tussen de tien samenwerkingsverbanden in de wijze waarop ze samen met de scholen hun opdrachten vervullen.

De opleidingen zijn het er over eens dat ze moeten functioneren in ‘woelig water’. Ze hopen op rust en duidelijkheid in de nabije toekomst, zodat ze hun energie kunnen inzetten voor wat écht telt: de lerenden. Maar over wélke beslissingen er best genomen moeten worden, verschillen de opleidingen van mening.

Na de terreinverkenning in 2020-2021 komt er in het schooljaar 2021-2022 een controle van elk van de twintig opleidingen aan de hand van het beoordelingskader. Dat kwaliteitstoezicht zal eveneens een beeld schetsen van de hbo5-opleiding Verpleegkunde, maar deze keer door de bril van de onderwijsinspectie.





ANDERE OPDRACHTEN

2020-2021

5 Overzicht van de andere opdrachten

Het kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 (art. 32) geeft de onderwijsinspectie volgende opdrachten:

- advies verlenen bij de opname van instellingen in de erkenning
- doorlichtingen van instellingen uitvoeren
- alle andere opdrachten die haar worden toegekend bij decreet of besluit van de Vlaamse Regering.

Onderstaande tabel biedt een overzicht van de andere opdrachten en toont hoeveel adviezen of dossiers de onderwijsinspectie behandelde in het schooljaar 2020-2021.

AANTAL DOSSIERS (TENZIJ ANDERS VERMELD)

Eerste controles huisonderwijs	318
Tweede controles huisonderwijs	15
Advisering permanent onderwijs aan huis	280
Advisering vrijstelling van leerplicht	36
Leerplanadvisering	298
Gelijkwaardigheidsdossier eindtermen	1
Onderzoek afwijking schoolorganisatie basisonderwijs + buitengewoon basisonderwijs	505

Advisering nuttige ervaring secundair onderwijs	3338
Advisering nuttige ervaring volwassenenonderwijs	595
Herzieningsaanvragen nuttige ervaring	40
Advisering van gelijkwaardigheid van buitenlandse diploma's	103
Erkenningsonderzoeken so	27 voorlopige, 39 definitieve erkenningen
Onderzoek erkenning nieuwe internaten	8
Advisering gelijkwaardigheid getuigschrift bubao	374
Advisering gelijkwaardigheid doelen individueel aangepast curriculum (IAC) met doelen van het gemeenschappelijk curriculum (GC)	29
Advisering examenprogramma's examencommissie so	12
Advisering programmatieaanvragen so	1458
Advisering programmatieaanvragen so - duaal leren	488
Advisering programmatieaanvragen opleidingen deeltijds beroepssecundair onderwijs	3
Advisering programmatieaanvragen bubao	4
Advisering programmatieaanvragen buso	268
Toezichthouder examenscholen bao	Toezicht in 11 examenscholen
Vragenlijst welbevinden	21488 leerlingen uit 197 scholen
Advisering maatwerk CBE	36
Advisering EVC-standaarden	7
Advisering bekwaamheidsbewijzen van de nieuwe opleidingsprofielen vwo	36
Advisering diplomagerichtheid van de nieuwe en vernieuwde opleidingsprofielen vwo	15
Advisering professionele erkenning leraar vwo	3

6 Rapporteren over cultuurbeschouwing

De onderwijsinspectie heeft de decretale opdracht om jaarlijks aan het Vlaams Parlement te rapporteren over:

- 1 het in overeenstemming zijn van de leerplannen cultuurbeschouwing (basis- en secundair onderwijs) en eigen cultuur en religie (secundair onderwijs) met de internationale en grondwettelijke beginselen inzake de rechten van de mens¹⁶ en van het kind¹⁷ in het bijzonder
- 2 het respecteren van de goedgekeurde eindtermen en ontwikkelingsdoelen door deze leerplannen
- 3 de uitvoering van deze leerplannen.

De eerste twee opdrachten voerden we uit in 2020-2021. Omwille van de coronacrisis konden we de concrete uitvoering van de leerplannen cultuurbeschouwing echter niet onderzoeken. Dit nemen we dan ook op in het schooljaar 2021-2022.

Na ons onderzoek kunnen we besluiten dat

- in de gescreende leerplannen geen aanwijzingen gevonden werden waaruit blijkt dat de goedgekeurde eindtermen en ontwikkelingsdoelen niet worden gerespecteerd.
- met betrekking tot het in overeenstemming zijn met de internationale grondwettelijke beginselen inzake de rechten van de mens en van het kind enkele punten de aandacht trokken. Die punten zullen we bij het onderzoeken van de uitvoering van de leerplannen in het schooljaar 2021-2022 verder opvolgen.

De onderwijsinspectie formuleerde daarop twee aanbevelingen:

- Schoolbesturen dienen ervoor te zorgen dat scholen wanneer ze cultuurbeschouwing aanbieden een leerplan cultuurbeschouwing uitvoeren (erkenningvoorwaarde) en publiek bekendmaken (regelgeving).
- De overheid kan verduidelijken wat de verwachtingen zijn met betrekking tot de vorm en structuur van een leerplan cultuurbeschouwing of eigen cultuur en religie, zoals benoemd in het decreet basisonderwijs¹⁸ en in de codex secundair onderwijs¹⁹.





ON DER WUS SPIE GEL

DEEL 4 EEN BLIK OP DE TOEKOMST

EEN BLIK OP DE TOEKOMST

7 Op weg naar gedifferentieerd doorlichten

Het schooljaar 2020-2021 leek bij de start ervan op een normaal schooljaar. Na de lockdown van het voorjaar, nam de onderwijsinspectie haar controlerende taak in september 2020 terug op. Toen de tweede golf van de pandemie uitbrak, moest de onderwijsinspectie echter opnieuw schakelen. In de scholen doorlichtingen uitvoeren, kon niet meer. Ze besloot aanwezig te blijven in het onderwijsveld door online contacten te organiseren met de onderwijsinstellingen. Vanaf eind oktober 2020 tot het einde van het schooljaar reorganiseerde de onderwijsinspectie zich op deze wijze. Ze besloot in die contacten een verkennende en ondersteunende rol op te nemen. Op die manier kon de onderwijsinspectie haar stimulerende rol blijven opnemen te midden van de coronacrisis. Daarmee staat de Vlaamse onderwijsinspectie in internationaal opzicht niet alleen. Ook in andere landen zorgde de coronacrisis er voor dat onderwijsinspecties meer nadruk gingen leggen op hun ondersteunende en stimulerende rol (Ehren et al., 2020). Twee redenen verklaren die shift. Ten eerste bleek het niet gepast om als onderwijsinspectie een controlerende taak op te nemen als scholen dicht zijn of te kampen hebben met een groot aandeel zieke leraren en leerlingen. Een kwaliteitsvolle controle vraagt bovendien een onderbouwde uitspraak over de onderwijskwaliteit van een school en dus ook onderzoek ter plekke. De tweede reden betreft de verscherpte nood van onderwijsinstellingen om te midden van de coronacrisis stimulerende feedback te krijgen van een externe expert op lopende of geplande kwaliteitsprocessen. De coronacrisis heeft in onderwijsinstellingen immers nieuwe vragen en pijnpunten blootgelegd die scholen wensen aan te pakken (bijvoorbeeld rond de realisatie van kwaliteitsvol afstandsonderwijs of het moeilijkere contact met de ouders). Naast de keuze om tijdens deze crisis een stimulerende rol op te nemen, koos de onderwijsinspectie voor korte online bezoeken van één of twee dagen. Uit de Onderwijsspiegel blijkt dat die keuze voor korte bezoeken ertoe geleid heeft dat de onderwijsinspectie haar aanwezigheid in de onderwijsinstellingen kon opschalen en zo vanuit haar stimulerende rol breed aanwezig kon zijn in het onderwijsveld.

Vraag blijft hoe de onderwijsinspectie zal doorlichten na de coronacrisis. Keert ze integraal terug naar het doorlichtingsconcept Inspectie 2.0, dat van 2018 dateert en door de coronacrisis niet langer ten volle kon uitgerold worden? Of leiden de coronacrisis en de implementatie van werkvormen zoals ondersteunende en verkennende bezoeken tot nieuwe inzichten en een aangepast doorlichtingsconcept? Het zijn vragen

die de onderwijsinspectie in het schooljaar 2020-2021 niet uit de weg ging en die de komende jaren met het hele team en met de onderwijspartners (zoals onderwijsinstellingen, pedagogische begeleidingsdiensten, overheidsinstanties...) verder zullen besproken worden.

Tijdens het schooljaar 2020-2021 besliste de onderwijsinspectie in dat kader om alvast grondig te onderzoeken of en hoe ze de komende jaren een meer gedifferentieerde vorm van doorlichten kon uitrollen. Gedifferentieerd doorlichten wil zeggen dat de onderwijsinspectie meer variatie wil brengen in de frequentie en/of intensiteit waarop onderwijsinstellingen doorgelicht worden. Ook de wijze en de duur van de onderzoeken die de onderwijsinspectie in de onderwijsinstellingen voert, zal wellicht variëren. Bedoeling is om zo meer en adequater op de specifieke noden en context van onderwijsinstellingen te kunnen inspelen. Ondertussen liggen de krijtlijnen van het gedifferentieerd doorlichten steeds vaster. In de toekomst zal de concrete vormgeving ervan op punt gesteld worden. In deze blik op de toekomst gaan we dieper in op het waarom en de inhoud van gedifferentieerd doorlichten. We staan ook stil bij de mogelijke rol hierbij van de verkennende en ondersteunende bezoeken die tijdens het schooljaar 2020-2021 uitgevoerd werden.

Gedifferentieerd doorlichten: van cyclische inspectiebezoeken naar inspectiebezoeken met meer focus

Gedifferentieerd doorlichten bestaat al in verschillende Europese landen, bv. al geruime tijd in Nederland, Ierland en Engeland, en recenter in bv. Zweden en Duitse deelstaten. In al die landen waren daarvoor, net als in Vlaanderen op dit moment, cyclische inspectiebezoeken de regel. Cyclisch inspecteren houdt in dat onderwijsinstellingen binnen een vastgestelde termijn (bijvoorbeeld elke zes jaar) en aan de hand van allerlei mechanismen integraal doorgelicht worden om de kwaliteit van het aangeboden onderwijs vast te stellen (Brown et al., 2016). Een keuze voor gedifferentieerd doorlichten gaat samen met een evolutie waarbij het cyclische model wordt uitgebreid met kortere, meer gefocuste, risicogebaseerde en systeemwijde thematische inspecties (Gray, 2014; Brown et al., 2016; Ehren, 2016).

In de literatuur over gedifferentieerd doorlichten, keren volgende kenmerken van gedifferentieerd doorlichten steeds terug:

- De frequentie, intensiteit en/of focus van doorlichtingen verschilt per onderwijsinstelling.
- Verschillende informatiebronnen of parameters (bv. data over leerlingenresultaten op centrale toetsen) dienen als basis voor een risico-inschatting van de onderwijsinstelling.
- Risico heeft betrekking op de onderwijskwaliteit, het schoolbeleid, de veiligheid...
- Scholen die een hoog risico vertonen krijgen vaker en/of grondigere doorlichtingen.
- Scholen die geen of een laag risico vertonen krijgen minder vaak en/of minder grondige doorlichtingen.

Waarom gedifferentieerd doorlichten?

Het is de ambitie van de Vlaamse onderwijsinspectie om impact te hebben op de kwaliteit van het onderwijs, dit wil zeggen mee in te staan voor kwaliteitsvol onderwijs zodat elke lerende optimale leeransen en mogelijkheden krijgt, ongeacht de onderwijsinstelling waarin de lerende zit. Dit kan alleen als de onderwijsinspectie zo optimaal mogelijk haar controlerende en stimulerende rol kan uitoefenen in het onderwijsveld. Tegelijk drukt de onderwijsinspectie met die ambitie ook uit dat ze onderwijsinstellingen niet alleen wil laten in de realisatie ervan, wetende dat het onderwijs onder druk staat omwille van de coronacrisis en de gevolgen ervan voor leerlingen (zowel cognitief als socio-emotioneel), het lerarentekort en de dalende prestaties van leerlingen in internationaal onderzoek.

Gedifferentieerd doorlichten is een middel om die ambitie waar te maken. Het biedt de mogelijkheid om in scholen die risico lopen om de kwaliteitsverwachtingen van het referentiekader onderwijskwaliteit niet te realiseren frequenter en/of intensiever aanwezig te zijn en om andere scholen te stimuleren om hun onderwijskwaliteit structureel te verankeren en te borgen. Een te lage frequentie in inspectiebezoeken kan immers de impact ondermijnen die de onderwijsinspectie op de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs kan hebben (zie ook de aanbeveling in het rapport van de Commissie Beter Onderwijs om de onderwijsinspectie frequenter te laten doorlichten, 2021).

Ook in het verleden bestonden in de onderwijsinspectie vanuit die ambitie inspectiepraktijken waarbij gekozen werd voor variatie in frequentie, in intensiteit en in type onderzoek of waarbij bepaalde onderwijsinspecteurs verantwoordelijk waren voor een groep scholen zodat ze bepaalde noden van onderwijsinstellingen snel konden capteren. De stap naar gedifferentieerd doorlichten is in die zin minder groot en minder nieuw dan op het eerste zicht lijkt. De actuele uitdaging zal zijn om te leren uit de sterktes en zwaktes van deze praktijken, en ze al dan niet aangepast te integreren in een omvattend en concreet concept.

Beeldvorming en risico-inschatting als vertrekpunt

Uit de literatuur weten we dat beeldvorming en risico-inschatting cruciaal zijn voor onderwijsinspecties die kozen voor gedifferentieerd doorlichten. Op basis van de beeldvorming en de risico-inschatting wordt immers bepaald welke scholen eerst of net later doorgelicht moeten worden. Ook in de al vooropgestelde krijtlijnen voor gedifferentieerd doorlichten klinkt dit principe duidelijk door. De beeldvorming waarop vervolgens de risico-inschatting wordt gebaseerd, is het vertrekpunt. Daarbij wordt gekozen voor een brede beeldvorming, dit wil zeggen dat niet enkel leerprestaties (uit bv. de centrale toetsen) een beeld zullen vormen van de onderwijsinstelling, maar een breed scala aan parameters die samenhangen met het OK. De beeldvorming zal ook transparant zijn voor de onderwijsinstellingen door data te gebruiken waarover ook de scholen beschikken. Om die brede beeldvorming scherp te krijgen, is momenteel een team binnen de onderwijsinspectie een datawijzer op het punt aan het stellen. Onderwijsinspecteurs zullen met die datawijzer aan de slag gaan om een scherp én breed beeld te krijgen van een onderwijsinstelling.

Tot op vandaag gebruiken onderwijsinspecteurs schoolportretten als een informatiebron ter voorbereiding van een geplande doorlichting. Nieuw is dat in de toekomst de brede beeldvorming die ze via de datawijzer ontsluiten, ook vooraf ingezet zal worden om het risico in te schatten, te bepalen welke onderwijsinstelling eerder of later moet worden bezocht, en welke doorlichtingsfocus het meest passend is. Uit de literatuur weten we dat zulk een risicobepaling niet zo eenvoudig is. Savi et al (2021) merken op dat risico een veelzijdig concept is zonder precieze betekenis. Definities van risico's worden beïnvloed door de politiek, evolueren doorheen de tijd. In die zin vraagt risicobepaling altijd om interpretatie van de beeldvorming. In de krijtlijnen voor gedifferentieerd doorlichten wordt hiermee rekening gehouden door in de risicobepaling het menselijk oog een cruciale rol te laten spelen. Dit wil zeggen dat onderwijsinspecteurs vanuit hun expertise het risico inschatten en op die basis de rangorde en de inhoud van de bezoeken bepalen. Door te kiezen voor een brede beeldvorming en het menselijk oog toe te voegen hoopt de onderwijsinspectie alvast te anticiperen op een terugkerende kritiek in de literatuur die stelt dat risico's in onderwijscontexten zeer moeilijk te meten of zelfs onvoorspelbaar zijn (De Wolf & Honingh, 2014). Vaak zijn er meerdere, aan elkaar gerelateerde redenen voor een dalende onderwijskwaliteit. Risico's uitsluitend inschatten op basis van outputdata (zoals leerlingenresultaten) is dan ook niet de weg die de Vlaamse onderwijsinspectie wil inslaan.

Daarnaast kan het ook een piste zijn om onderwijsinstellingen hun eigen risico's te laten inschatten en hun noden met betrekking tot kwaliteitsontwikkeling te laten formuleren. In dat scenario zouden onderwijsinstellingen op basis van zelfevaluatie zelf het initiatief kunnen nemen om de onderwijsinspectie in te schakelen. Die piste biedt wellicht ook goede garanties dat een onderwijsinstelling met de resultaten van het inspectiebezoek effectief aan de slag zal gaan. De analyse van de ondersteunende bezoeken laat vermoeden dat onderwijsinstellingen dit scenario zullen omarmen. Dat scholen een thema konden kiezen dat aansloot bij hun noden en context werd immers door hen sterk gewaardeerd.

Van losse inspectiebezoeken naar een doorlichtingstraject voor onderwijsinstellingen

Tot op vandaag krijgt een onderwijsinstelling een doorlichting met een publiek advies en komt de onderwijsinspectie (in het beste geval) na zes jaar terug in dezelfde onderwijsinstelling. Enkel bij een advies 2A²⁰ verhoogt ze haar frequentie. Daarnaast kunnen onderwijsinstellingen met de onderwijsinspectie contact hebben in het kader van andere onderzoeken, zoals try-outs van nieuw instrumentarium (in schooljaar 2020-2021 ging het bv. om try-outs van korte doorlichtingen) en thema-onderzoeken. Ook de omschakeling van de activiteiten tijdens de coronacrisis leidde tot meer contact met de onderwijsinstellingen, dit via belrondes, verkennende onderzoeken en ondersteunende bezoeken. Tot voor kort stonden de reguliere doorlichtingen en die bezoeken echter los van elkaar en dus niet met elkaar in verband.

Gedifferentieerd doorlichten houdt in dat elke interactie tussen een onderwijsinstelling en de onderwijsinspectie een plaats krijgt binnen een uitgetekend tijdspad dat gericht is op de realisatie van specifieke uitkomsten in de kwaliteitsontwikkeling. De interacties staan dan niet los van elkaar, maar zijn een onderdeel van een doorlichtingstraject dat de onderwijsinstelling loopt. In dit doorlichtingstraject is de onderwijsinspectie vanuit haar unieke expertise zowel controlerend als stimulerend aanwezig om de kwaliteitsontwikkeling van de onderwijsinstelling tot een hoger niveau te brengen.

Denken in doorlichtingstrajecten verbreedt het denken over onderwijskwaliteit. Onderwijskwaliteit wordt hier niet opgevat als een statisch gegeven dat met outputdata helemaal gevat kan worden, maar als een (leer)proces dat zich doorheen de tijd ontvouwt en ontwikkelt. In een artikel over onderwijskwaliteit wijst De Brabandere (2021) hier ook op. Hij benoemt het proces als een intrinsieke component van onderwijskwaliteit. Kwaliteitsbewaking binnen het onderwijs wordt volgens hem daardoor ook beter breed opgevat. Het bevat niet enkel controle op de uitkomsten en de kwaliteit van de uitvoering, maar eveneens voldoende feedback. De Brabandere (2021) omschrijft die noodzaak aan regelmatige feedback voor de lerende als volgt: *‘Leren is een gefaseerd proces en de leerling wil weten waar hij of zij staat, ter voldoening en motivering, maar ook om hindernissen te kunnen overwinnen.’* Die uitspraak vat exact samen wat ook de scholen omschrijven als dé meerwaarde van de ondersteunende bezoeken voor hun school. Daarnaast voegt De Brabandere (2021) ook het zicht krijgen op de vooruitgang van het leerproces toe als een belangrijke component in de kwaliteitsbewaking van het onderwijs. Om dat zicht te verwerven hebben onderwijsinstellingen en onderwijsinspectie informatie nodig, via data (van onder meer centrale toetsen) of bv. via zelfevaluatie. Het kan eveneens door middel van doelgericht onderzoek door de onderwijsinspectie die als externe expert de vooruitgang (of de afwezigheid ervan) vaststellen en de achterliggende mechanismen die de vooruitgang hebben gestuwd of net verhinderd blootleggen.

Gedifferentieerd doorlichten betekent dus niet enkel een beslissing nemen over de rangorde waarin onderwijsinstellingen moeten worden doorgelicht. Het bevat ook doorlichtingstrajecten op maat van de onderwijsinstelling waarin een goede balans vinden tussen het controleren en stimuleren van de kwaliteitsontwikkeling in onderwijsinstellingen het streefdoel is (zie ook rapport van de Commissie Beter Onderwijs, 2021). Ondersteunende bezoeken (met feedback geven als hoofddoel) genereren in die zin wellicht enkel duurzame effecten als onderdeel van een doorlichtingstraject waarin ook reguliere doorlichtingen een component vormen.

De sleutel tot succes: een sterke samenwerking tussen onderwijsinstellingen, pedagogische begeleidingsdiensten, andere onderwijspartners en onderwijsinspectie

In de gesprekken met de onderwijsinspecteurs over gedifferentieerd doorlichten benadrukken ze steeds opnieuw het belang van een sterke samenwerking tussen de verschillende onderwijspartners, zowel bij de ontwikkeling van doorlichtingstrajecten als bij de uitvoering ervan. Die samenwerking is ook al realiteit. Op dit moment lopen verschillende trajecten om de centrale toetsen voor te bereiden, zoals bijvoorbeeld over de vormgeving van de trajecten voor scholen die een verplicht begeleidingstraject zullen lopen. Daarnaast plannen we in de nabije toekomst een brede consultatie van de onderwijspartners over wat de partners van de onderwijsinspectie verwachten en hoe de plannen van de onderwijsinspectie om gedifferentieerd te gaan doorlichten hierin een rol kunnen spelen. Ook daarna hoopt de onderwijsinspectie met de onderwijspartners mogelijke scenario's van doorlichtingstrajecten te kunnen uittesten en te evalueren, en met hen samen te werken bij de uiteindelijke uitrol ervan. Een positieve impact hebben op de onderwijskwaliteit in Vlaanderen is niet iets wat de onderwijsinspectie alleen kan doen. De onderwijsinspectie kan dat doel enkel realiseren als we de handen in elkaar slaan en de unieke expertise van alle onderwijspartners met elkaar verbinden in functie van de maximale leer- en ontwikkelingskansen van alle lerenden.



Referenties

Brown, M., McNamara, G., Joe, O. H., & O'Brien, S. (2016). *Exploring the changing face of school inspections. Eurasian journal of educational research, 16(66), 1-26.*

Commissie Beter Onderwijs. *Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht, rapport van de Commissie Beter Onderwijs, oktober 2021.*

De Brabandere, A. (2021). *Kan kwaliteitsbewaking zich een adequaat beeld vormen van onderwijskwaliteit? Sic et non. TORB 2021-22/1-2, 97-100.*

De Wolf, I. F., & Honingh, M. (2014). *Risicogestuurd toezicht niet vrij van risico's. In F. Mertens, J. Scherpenisse, & M. van der Steen (Eds.), Reflecties op de ontwikkeling en professionalisering van het toezicht: 10 jaar Leeratelier Toezicht en Naleving (pp. 45–59). Den Haag: NSOB.*

Ehren, M., & Shackleton, N. (2016). *Risk-based school inspections: impact of targeted inspection approaches on Dutch secondary schools. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 28(4), 299-321.*

Ehren, M.C.M., Chapman, C., and Montecinos, C. (2020). *COVID-19: do we need to reimagine the purpose of school inspections? ICSEI internal report.*

Gray, A. (2014). *Supporting school improvement: the role of inspectorates across Europe. Brussels: SICI.*

Voetnoten

- 1 onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/Rapport%20binnenluchtkwaliteit%2020201211.pdf
- 2 Voor het secundair onderwijs vertrokken we bij het opmaken van de profielschets zo veel mogelijk van de reële structuur van de scholen. De cijfers zijn deze van de doorlichtingseenheden.
- 3 onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/20201206_Rapport%20prioriteiten%20CLB%20in%202020-2021_DEFINITIEF_o.pdf
- 4 Zie [Beoordelingen hbos-opleiding Verpleegkunde - Onderwijsinspectie](#)
- 5 Op basis van een instellingsnummer zijn er 58 centra. Vrij CLB-Limburg heeft echter een organisatie-model met vier regiodirecteurs en elke regiodirecteur staat telkens in voor twee centra. Omdat de antwoorden voor beide centra telkens hetzelfde waren, werd er vier keer één bevraging voor de twee centra ingevuld. In totaal zijn er dus 54 ingevulde bevragingen.
- 6 onderwijsinspectie.be/nl/het-concept-inspectie-20
- 7 De handelingsplanning is een proces waarbij de school aan de slag gaat met hulpvragen van leerlingen. Dit gebeurt zowel op het niveau van de brede basiszorg als op de niveaus van verhoogde zorg en uitbreiding van zorg voor kleinere doelgroepen of individuele leerlingen. In het proces van handelingsplanning wordt bekeken wat de hulpvraag is, welke doelen nagestreefd worden en hoe elke actor hieraan kan bijdragen. Aangezien het een cyclisch proces betreft, is het evalueren en bijsturen van de acties een belangrijk aspect van de handelingsplanning.

- 8 Een doorlichtingseenheid bestaat uit één of meerdere structuuronderdelen (van één of meerdere vestigingsplaatsen van eenzelfde schoolbestuur) die één geheel vormen en waar één pedagogisch beleid wordt gevoerd. Een doorlichtingseenheid wordt altijd in zijn geheel doorgelicht en krijgt één doorlichtingsverslag.
- 9 Respondenten uit het buitengewoon secundair onderwijs geven vaker aan dat het doel van de gesprekken niet altijd duidelijk was (item 10: 1,4% niet akkoord en 7,6% eerder niet akkoord). Ook vier van de negentien respondenten die een ondersteunend bezoek kregen over het thema eindtermen STEM (21%) gaven een negatieve evaluatie aan item 10 "de bedoeling van elk gesprek was duidelijk".
- 10 Zie mijnschoolisok.be
- 11 IKZ staat voor interne kwaliteitszorg.
- 12 onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/Rapport_vwo_van_crisis_naar_kans_20210624.pdf
- 13 Zie [Beoordelingen hbo5-opleiding Verpleegkunde - Onderwijsinspectie](#)
- 14 In dit artikel gebruiken we de begrippen 'leraren' voor alle lesgevers in de hbo5-opleiding Verpleegkunde en 'lerende' voor alle leerlingen/studenten/cursisten in de opleiding
- 15 Stationswerking is een werkvorm waarbij lerenden meerdere 'stations' doorlopen op een dag. In elk station wordt een bepaalde vaardigheid aangeboden en/of geoefend (technische vaardigheden, communicatievaardigheden, klinisch redeneren...).
- 16 Verenigde Naties. (10 december 1948). Universele Verklaring van de Rechten van de Mens. Geraadpleegd op 22 juni 2021 op ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=dut
- 17 Verenigde Naties. (20 november 1989). Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Geraadpleegd op 22 juni 2021 op kinderrechtencommissariaat.be/verdrag-en-protocollen-kinderrechtenverdrag
- 18 Decreet basisonderwijs, Artikel 45 § 2 en § 3.
- 19 Codex Secundair Onderwijs, Artikel 142 en 147/1 § 1 § 2 § 3 en Artikel 263.
- 20 Dit is een ongunstig advies met de mogelijkheid om de erkenning niet in te trekken, op voorwaarde dat het bestuur zich laat begeleiden bij het werken aan de tekorten.

Onderwijsinspectie
Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL