



Bronnendocument

REFERENTIEKADER
VOOR
ONDERWIJSKWALITEIT

Woord vooraf

Voorliggend bronnendocument kwam tot stand in het kader van de ontwikkeling van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit. In februari 2015 gaf Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits de opdracht aan de onderwijsinspectie om samen met de belanghebbenden dergelijk referentiekader vorm te geven. Dit bronnendocument informeert je over de inhoud en de totstandkoming van dat kader.

Tijdens het schooljaar 2015-2016 ging de onderwijsinspectie in dialoog met het onderwijsveld over de vraag: 'Wat is kwaliteitsvol onderwijs?'. Naast gesprekken met stakeholders stond deze vraag ook centraal in een literatuuronderzoek.

Dit document bevat de bronnen die een rol speelden in het ontwikkelproces van het referentiekader. Door middel van een synthese van de verwachtingen van stakeholders en een selectie van de bevindingen van wetenschappers en andere deskundigen biedt het een zicht op de onderbouwing van het referentiekader. Dit bronnendocument heeft geenszins de bedoeling om volledig te zijn. Het wil eerder een aanzet zijn tot verdieping, verbreding of verruiming.

Het bronnendocument is bedoeld voor de professional die interesse heeft in of meer wil weten over de onderbouwing van het referentiekader: onderwijsinspecteur, pedagogisch begeleider, lerarenopleider, directeur, zorgcoördinator, leraar, student...

We hopen dat dit bronnendocument je inspireert en stimuleert om de dialoog over onderwijskwaliteit verder aan te gaan.

Veel leesplezier!

Meer info: www.mijnschoolisok.be



Referentiekader	4
Inleiding	6
1	
Context en input	12
<hr/>	
6	
Visuele voorstelling referentiekader voor Onderwijskwaliteit	154
7	
Conclusie	160
8	
Medewerkers en geraadpleegde stakeholders en academici	164
9	
Literatuurlijst	168

2

De school bereikt resultaten en effecten	18
-------------------------------------------------	----

3

De school stimuleert de ontwikkeling van alle lerenden	38
---------------------------------------------------------------	----

3.1 De school stelt doelen voor de lerenden	40
3.2 De school geeft het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving vorm	50
3.3 De school begeleidt de lerenden	64
3.4 De school volgt de ontwikkeling van de lerenden op	82

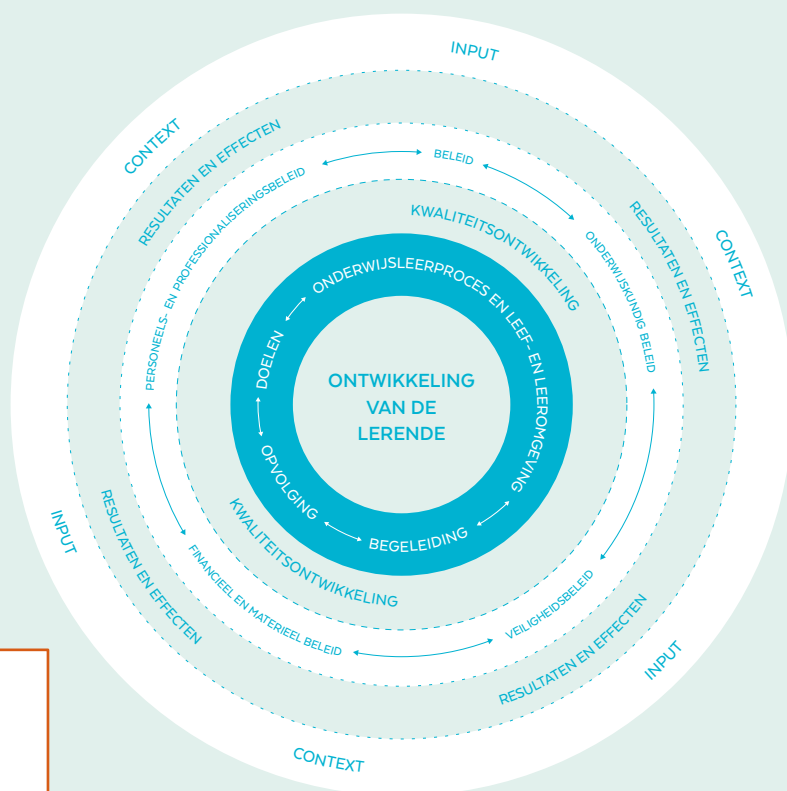
4

De school onderzoekt en ontwikkelt op systematische wijze haar onderwijskwaliteit	94
------------------------------------------------------------------------------------------	----

5

De school voert een beleid, rekening houdend met haar context- en inputkenmerken	110
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----

5.1 Beleid	112
5.2 Onderwijskundig beleid	131
5.3 Personeels- en professionaliseringsbeleid	137
5.4 Financieel en materieel beleid	147
5.5 Beleid op het vlak van de fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving	151



2

Resultaten en effecten

- R1 De school bereikt de **minimaal gewenste output** bij een zo groot mogelijke groep van lerenden.
- R2 De school streeft naar **welbevinden en betrokkenheid** bij alle lerenden en het schoolteam en naar **tevredenheid** bij ouders en bij andere relevante partners.
- R3 De school streeft bij elke lerende naar zoveel mogelijk **leerwinst**.
- R4 De school stimuleert de **studievoortgang** van elke lerende.
- R5 De school waarborgt de **toegang tot onderwijs** voor elke lerende.
- R6 De school streeft naar **effecten op langere termijn** bij alle lerenden.

4

Kwaliteitsontwikkeling

- K1 De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een **gedragen visie** die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk.
- K2 De school **evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar** vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden.
- K3 De school **borgt en ontwikkelt de** kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk.

3

Ontwikkeling stimuleren

Doelen

- D1 Het schoolteam realiseert doelgericht een **brede en harmonische vorming** die betekenisvol is.
- D2 Het schoolteam hanteert doelen die sporen met het **gevalideerd doelenkader** en zorgt voor **samenhang** tussen de doelen.
- D3 Het schoolteam hanteert **uitdagende en haalbare doelen**.
- D4 Het schoolteam **expliciteert de doelen en de beoordelingscriteria**.

Vormgeving onderwijsleerproces en leef- en leeromgeving

- V1 Het schoolteam en de lerenden creëren samen een **positief en stimulerend school- en klasklimaat**.
- V2 Het schoolteam en de lerenden gaan positief om met **diversiteit**.
- V3 De leef- en leeromgeving en de onderwijsorganisatie ondersteunen het bereiken van de doelen.
- V4 Het schoolteam biedt een **passend, actief en samenhangend onderwijsaanbod** aan.



Begeleiding

- B1 Het schoolteam geeft de begeleiding vorm **vanuit een gedragen visie en systematiek** en volgt de **effecten** van de begeleiding op.
- B2 Het schoolteam biedt begeleiding zowel op het vlak van **leren, leerloopbaan, sociaal-emotionele ontplooiing** als **fysiek welzijn**.
- B3 Het schoolteam biedt elke lerende een **passende begeleiding** met het oog op gelijke onderwijskansen.
- B4 Het schoolteam geeft de begeleiding vorm **samen met de lerende, de ouders/thuisomgeving en andere relevante partners**.

Opvolging

- O1 Het schoolteam geeft de lerenden adequate **feedback** met het oog op de voortgang in het leer- en ontwikkelingsproces.
- O2 Het schoolteam **evalueert** op een **brede en onderbouwde wijze** het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen.
- O3 Het schoolteam **stuurt het onderwijsleerproces** bij op basis van de feedback- en evaluatiegegevens.
- O4 Het schoolteam **beslist en rapporteert onderbouwd** over het behalen van de doelen bij de lerende.

5

Beleid

Beleid

- BL1 De school ontwikkelt en voert een **gedragen, geïntegreerd en samenhangend beleid** rekening houdend met haar (ped)agogisch 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.

Onderwijskundig beleid

- BL7 De school ontwikkelt en voert een **doeltreffend beleid** op het vlak van **leren en onderwijzen**.

Personeels- en professionaliseringsbeleid

- BL8 De school ontwikkelt en voert een **doeltreffend personeelsbeleid** dat integraal en samenhangend is.
- BL9 De school ontwikkelt en voert een **doeltreffend professionaliseringsbeleid** en heeft hierbij specifieke aandacht voor **beginnende leraren**.

Financieel en materieel beleid

- BL10 De school ontwikkelt en voert een **doeltreffend financieel en materieel beleid**.
- BL11 De school beheerst de **kosten** voor alle lerenden.

Fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving

- BL12 De school ontwikkelt en voert een **doeltreffend beleid** met het oog op de **fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving**.

Inleiding

Scholen in Vlaanderen zijn, rekening houdend met hun (ped)agogisch project, verantwoordelijk voor het verstrekken van kwaliteitsonderwijs en het kwaliteitsvol ondersteunen van het geboden onderwijs (Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, 2009). Van Petegem (1998) stelt dat onderwijskwaliteit een evolutief, subjectief en manipulatief begrip is en dus vele ladingen dekt. Volgens Kelchtermans (2003) is onderwijzen een complexe activiteit die zich kenmerkt door multidimensionaliteit, onvoorspelbaarheid en contextgebondenheid. Het expliciteren en verduidelijken van het brede begrip onderwijskwaliteit is dan ook geen sinecure. Dit vraagt een samenspel van studie, van inspraak, van dialoog, van respecteren van ieders eigenheid en identiteit, van samenwerken en van engagement.

Wat is een referentiekader voor Onderwijskwaliteit?

Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit zet verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs uit. Het gaat om verwachtingen waar we het samen over eens zijn. Ze weerspiegelen de beleidskracht van de Vlaamse scholen en waarderen de professionele schoolteams. Het referentiekader biedt houvast en respecteert de autonomie van iedere school. Het geldt voor alle onderwijsniveaus en -vormen, met uitzondering van het hoger onderwijs. De formulering 'school' omvat zowel school, centrum als academie. De term 'lerende' heeft betrekking op een breed spectrum gaande van kleuter tot volwassene.

De verschillende kwaliteitsverwachtingen staan in nauwe relatie met elkaar en grijpen op elkaar in. Het is belangrijk om steeds het samenspel en het totaalbeeld van het referentiekader voor ogen te houden. De kwaliteitsverwachtingen zijn niet hiërarchisch geformuleerd. Iedere kwaliteitsverwachting wordt verduidelijkt in een kwaliteitsbeeld. Een kwaliteitsbeeld is beschrijvend en uitnodigend geformuleerd.

Waarom een referentiekader voor Onderwijskwaliteit?

Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit stimuleert scholen om een eigen (kwaliteits)beleid te maken en een eigen weg uit te tekenen. Het ondersteunt de dialoog tussen de verschillende onderwijspartners, een cruciaal element om tot ontwikkeling te komen. Het referentiekader wil in de eerste plaats de goede praktijken en inzichten die in scholen aanwezig zijn, versterken.

Wie maakte het referentiekader voor Onderwijskwaliteit?

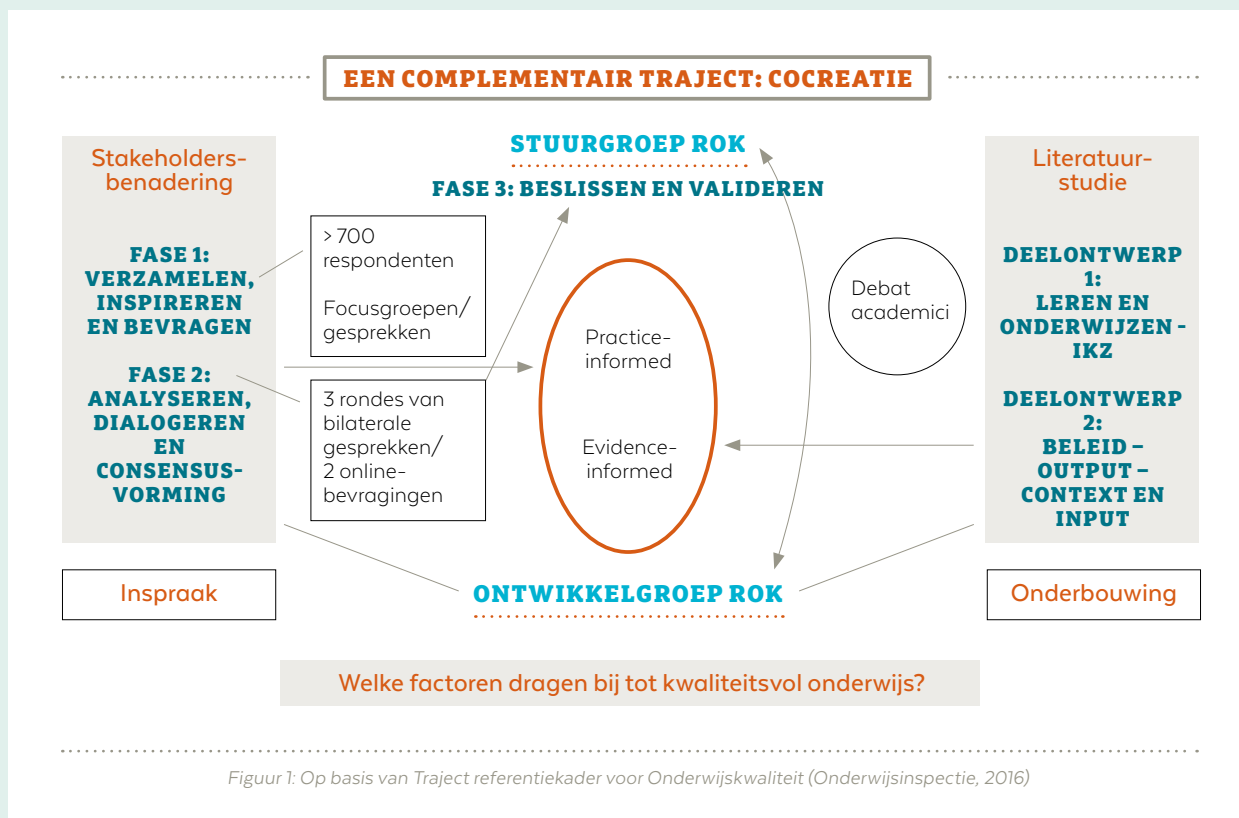
Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit is het resultaat van samenwerking tussen Katholiek Onderwijs Vlaanderen, GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV), Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten (OVSG), Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers (OKO) en onderwijsinspectie. Leerlingen, cursisten, ouders, schoolteams en andere betrokkenen werkten hier intensief aan mee.

Twee sleutelposities: de stuurgroep en de ontwikkelgroep

In het ontwikkelproces van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit namen twee groepen een sleutelpositie in. Aan de ene kant stuurde een stuurgroep het proces aan. Vertegenwoordigers van de onderwijsverstrekkers, de pedagogische begeleidingsdiensten, het departement Onderwijs en Vorming, het kabinet en de onderwijsinspectie maakten hier deel van uit. Deze stuurgroep voerde fundamentele gesprekken over de uitgangspunten en kwaliteitsvereisten van het referentiekader, hield het project op koers en besliste uiteindelijk over de finale versie. Aan de andere kant stond een ontwikkelgroep, bestaande uit een zestal onderwijsinspecteurs, in voor het ontwerpen van het referentiekader. Deze ontwikkelgroep legde een methodologie vast, deed onderzoekswerk, schoof een voorstel van kwaliteitsverwachtingen naar voren en stelde die bij waar nodig. In heel het ontwikkelproces speelde de samenwerking tussen beide groepen een cruciale rol.

Van ontwerp tot sociaal construct: een complementair traject in cocreatie

Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit kreeg vorm via twee complementaire en parallelle trajecten: een stakeholdersbenadering en een literatuurstudie. Deze werkwijze stond garant voor inspraak van de belanghebbenden en onderbouwing door wetenschappers en andere deskundigen. Het concretiseerde de aanpak van cocreatie. De benadering van beide trajecten gebeurde gefaseerd, ook al liepen de fasen in realiteit door elkaar.



In een eerste fase identificeerde de stuurgroep samen met de ontwikkelgroep de belanghebbende doelgroepen: directe klanten (leerlingen, oud-leerlingen en ouders), praktijkexperten (leraren, directies, schoolbesturen, CLB-medewerkers), ondersteuning implementatie onderwijs (pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders, onderwijsinspecteurs, VOCVO, Federatie Tweedekansonderwijs, Federatie Centra voor Basiseducatie), tweedelijnsklanten (VLIR en VLHORA, SERV, VDAB), toepassing recht op goed onderwijs (Kinderrechtencommissaris, Kinderrechtencoalitie, ARKTOS), belendende organisaties (Minderhedenforum, Netwerk tegen Armoede, Koning Boudewijnstichting, Socius), onderwijsvakbonden (ACOD, COC, COV, VSOA) en beleidsdomeinen (AHOVOKS, Departement Economie, Wetenschap en Innovatie, Departement Volksgezondheid en Gezin: Kinderopvang en Integrale jeugdhulp, Departement Leefmilieu, Natuur en Energie, Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media). Door middel van focusgroepen en gesprekken (samen meer dan 700 respondenten) startte een zoektocht naar een antwoord op de centrale vraag: 'Welke factoren dragen bij tot kwaliteitsvol onderwijs?'. De verzameling van informatie gebeurde aan de hand van vier thema's: leren en onderwijzen, beleid, kwaliteitszorg en output. De verslagen van de focusgroepen en gesprekken werden thematisch geanalyseerd. Het syntheseverslag van de eerste fase van de stakeholdersbevraging is terug te vinden op de website¹ en maakt tegelijk deel uit van dit bronnendocument.

¹ www.onderwijsinspectie.be

Ook een literatuuronderzoek behoorde tot de eerste fase. Dit baseerde zich op wetenschappelijk onderzoek over kenmerken van effectieve klas- en schoolpraktijken en op praktijkgerichte literatuur. Een aantal weloverwogen geselecteerde basiswerken vormden de aanzet om via de sneeuwbalmethode verdiepende, verbredende en verruimende literatuur te raadplegen. De keuze van publicaties gebeurde aan de hand van vooraf bepaalde criteria zoals soort publicatie (review, meta-analyse, primaire studie, specifiek werk, artikel...) en tijdvak (bronnen vanaf 2000). Er was aandacht voor de inbedding in de Vlaamse onderwijscontext, de verschillende onderwijsniveaus, internationale publicaties en inspectiesystemen. Door middel van online databanken en via zoektermen was er toegang tot bestaande reviews, meta-analyses en primaire studies. De bronnen werden geraadpleegd tot een bepaald saturatieniveau.

In een tweede en derde fase ontstonden vanuit de synthese van de bevindingen uit de stakeholdersbenadering en het literatuuronderzoek deelontwerpen van het referentiekader. Deze deelontwerpen werden besproken, becommentarieerd en bijgesteld (drie rondes van bilaterale gesprekken en twee online bevragingen).

Als sluitstuk vond op 23 mei 2016 een debat met academici plaats. Daar becommentarieerden, verrijkten en verfijnden academici het voorliggend ontwerp van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit. De stuurgroep besliste uiteindelijk op 8 juni 2016 over de finale versie. Het resultaat is een sociaal construct waar vele belanghebbenden intensief aan samenwerkten.

Van ROK naar OK: Samen zorgen voor onderwijskwaliteit

Op 20 september 2016 vond de persconferentie plaats. De minister van Onderwijs, de onderwijsverstrekkers en de onderwijsinspectie ondertekenden samen een engagementsverklaring over het referentiekader voor Onderwijskwaliteit: een engagement om het referentiekader te implementeren en samen te zorgen voor onderwijskwaliteit.

Een goede samenwerking vertaalt zich in een doordachte communicatie. Zo maakte de statische term ROK plaats voor de dynamische term OK. Deze laatste term benadrukt de onderwijskwaliteit als essentie. Ze wil vooral de sterkte die al aanwezig is in scholen erkennen en waarderen. Een website www.mijnschoolisok.be², een kwaliteitsklapper en een online magazine³ met visuele voorstelling ondersteunen de eerste gezamenlijke communicatie naar het brede veld. Als rode draad doorheen de communicatie getuigen ambassadeurs over hun visie op onderwijskwaliteit en reflecteren ze over het referentiekader.

² www.mijnschoolisok.be

³ http://mijnschoolisok.be/wp-content/uploads/OK_brochure_online.pdf

Hoe het bronnendocument lezen?

Het bronnendocument wil zoals het woord zelf uitdrukt vooral een *bron* zijn. Heel wat referenties kunnen je op weg helpen om een welbepaalde rubriek, deelrubriek of kwaliteitsverwachting verder uit te diepen. Het zijn niet meteen richtlijnen of tools waarmee je als leraar, directie... onmiddellijk aan de slag kan. De beschrijvingen vragen nog om een interpretatie en vertaalslag naar de praktijk.

In cursief vind je telkens het *thema* van de alinea. Dat maakt het gemakkelijk om bepaalde onderbouwingen snel terug te vinden. Een aantal figuren verduidelijken bepaalde concepten of theorieën.

Dit bronnendocument haalt frequent resultaten van *onderwijseffectiviteitsonderzoek* aan, een overkoepelende term voor schooleffectiviteitsonderzoek en instructie-effectiviteitsonderzoek (De Fraine, 2004). Dit onderzoeksveld heeft de laatste decennia een omvangrijke kennisbasis⁴ ontsloten die ons inzicht geeft in factoren die kunnen bijdragen tot kwaliteitsvol onderwijs. Er zijn heel wat voordelen van dit soort onderzoek op te noemen zoals bijvoorbeeld causale evidentie, grote interne validiteit, betrouwbaarheid en grote dataverzameling. Toch is hier ook een waarschuwing op zijn plaats voor een te rigide interpretatie van deze gegevens of een te simplistische ‘one size fits all-benadering’. Zo onderstrepen Bellens en De Fraine (2012) dat onderwijseffectiviteitsonderzoek hoofdzakelijk een beroep doet op kwantitatieve gegevens. Bovendien hebben de bevindingen vaak enkel betrekking op meetbare leerprestaties waardoor andere leeruitkomsten (zoals burgerschapsvorming, sociale vaardigheden...) buiten beeld blijven. Cijfers en metingen zijn zinvolle en informerende hulpmiddelen om de praktijk te evalueren en te optimaliseren maar vragen steeds om een degelijke interpretatie. Ze mogen niet losgekoppeld worden van onder andere praktijkinzicht, ervaring en contextgebonden informatie. Luyten, Visscher en Witziers (2005) geven in dit verband een overzicht van nog steeds actuele methodologische, theoretische en politieke kritieken op onderwijseffectiviteitsonderzoek.

Het is belangrijk om bij het lezen van dit bronnendocument steeds de samenhang en de wisselwerking tussen de verschillende onderdelen van onderwijskwaliteit goed voor ogen te houden. Scheerens (2010) wijst in dit verband op het voordeel van de betrekkelijke eenvoud maar het nadeel van de betrekkelijke willekeur van een *gefragmentariseerde benadering* van onderwijskwaliteit. Afzonderlijke onderdelen als op zichzelf staand beoordelen kan leiden tot een soort van ontkoppelde aanpak die cruciale verbanden negeert. Zo kan je bijvoorbeeld naar resultaten kijken zonder een duidelijke relatie te leggen met inputkenmerken of proceskenmerken.

⁴ bijvoorbeeld: <http://www.tierweb.nl/bee/>

Zoals in het voorwoord gesteld heeft dit bronnendocument geenszins de bedoeling om *volledig* te zijn. Het beschrijft in eerste instantie een synthese van verwachtingen van stakeholders en een selectie van (recent) wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek met betrekking tot onderwijskwaliteit. Deze beschrijvingen onderbouwen de gemaakte keuzes en standpunten. Ze zijn dan ook zoals iedere synthese en selectie onderhevig aan beperkingen. Zo werden bijvoorbeeld sommige rijke individuele verwachtingen van stakeholders niet opgenomen in de synthese. Ook het literatuuronderzoek ging soms breder en dieper dan de opgenomen referenties. Het is zinvol om deze synthese en selectie aan te vullen met kaders, concepten en inzichten vanuit de eigen praktijk. Vooral een blijvende onderzoekende houding kan dit bronnendocument actueel houden, verrijken en bijstellen.

Hoe is het bronnendocument ingedeeld?

Dit bronnendocument is opgemaakt volgens de *indeling van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit*. Het eerste hoofdstuk beschrijft een aantal *context- en inputkenmerken* waarmee scholen rekening kunnen houden bij de vormgeving van hun onderwijs. De vier volgende hoofdstukken behandelen de vier rubrieken zoals die in de kern van het referentiekader zijn opgenomen. Zo vind je in het tweede hoofdstuk meer informatie over de rubriek *resultaten en effecten*. Het derde hoofdstuk biedt een overzicht van de onderbouwing van de rubriek *stimulering van de ontwikkeling van alle lerenden*. Hier staat het kernproces ‘leren en onderwijzen’ centraal. Dit kernproces is opgedeeld in vier deelrubrieken: (1) doelen stellen, (2) vormgeven van het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving, (3) begeleiden en (4) opvolgen van de ontwikkeling. Het vierde hoofdstuk verduidelijkt de rubriek *kwaliteitsontwikkeling*, beter gekend als interne kwaliteitszorg op school. Het vijfde hoofdstuk gaat dieper in op de rubriek *beleid*. Deze rubriek is onderverdeeld in vijf deelrubrieken: (1) beleid, (2) onderwijskundig beleid, (3) personeels- en professionaliseringsbeleid, (4) financieel en materieel beleid en (5) veiligheidsbeleid. Elk van deze vier vorige hoofdstukken start met de kwaliteitsverwachtingen (rode zinnen met stippellijn) en kwaliteitsbeelden (blauwe tekst onder rode zinnen) van de desbetreffende (deel)rubriek zoals deze opgelijst staan in het referentiekader voor Onderwijskwaliteit. Uiteindelijk is dit de synthese of het resultaat van het gelopen complementaire traject. Daaronder lees je telkens een synthese van wat de stakeholders verwachten omtrent deze rubriek en een selectie van wat wetenschappers en andere deskundigen over de onderliggende kwaliteitsverwachtingen aanhalen. Het zesde hoofdstuk brengt het referentiekader voor Onderwijskwaliteit in één oogopslag in beeld. In het zevende hoofdstuk lees je een aantal conclusies. Het achtste en negende hoofdstuk geven respectievelijk een overzicht van de geraadpleegde stakeholders en academici en de geraadpleegde literatuur.





Context en input

Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit bevat een aantal relevante context- en inputfactoren. Dit eerste hoofdstuk geeft hiervan een kort, niet limitatief overzicht en een korte kadering vanuit de literatuur. De professionaliteit en autonomie van ieder schoolteam bepalen welke factoren men in kaart brengt en benut.

Iedere school functioneert in een specifieke context die van belang is voor wat de school doet en welke keuzes ze maakt. Onder context verstaan we:

- administratieve, structurele, bestuurlijke gegevens en historiek
- socio-economische en andere kenmerken van het werkgebied (zoals grootstedelijk gebied, aanwezigheid kansarmoede, aanwezigheid van sociaal-culturele voorzieningen, instroom van anderstaligen...)
- infrastructuur
- financiële middelen
- regelgeving
- ...

De lerende, de ouders/thuisomgeving, het schoolteam en de bestuursleden zijn van belang voor wat de school doet en welke keuzes ze maakt. Dit is de input en omvat:

- kenmerken van de lerenden (zoals gender, aanvangssituatie, attitudes en motivationele kenmerken...)
- kenmerken van de ouders en de thuisomgeving (zoals socio-economische kenmerken, thuistaal, etniciteit/immigratiestatus, ouderlijke betrokkenheid...)
- kenmerken van het schoolteam (zoals didactische en inhoudelijke vakkennis, verwachtingen m.b.t. de lerende, attitudes en motivationele kenmerken, doelmatigheidsbeleving, opleidingsniveau, aantal jaren onderwijservaring...)
- kenmerken van de bestuursleden (samenstelling van het bestuur, professionaliteit...)
- ...

Onderwijs is een complex gegeven waarin vele factoren een invloed uitoefenen en interageren. Om deze factoren te ordenen ontwikkelde Scheerens (1990) het *CIPO-model*. Dit model onderscheidt vier componenten: context, input, proces en output. De auteur ziet het onderwijs als een transformatie- of productieproces waarin de input door middel van een centraal proces resulteert in een bepaalde output. Zo beïnvloeden de context-, input- en procesfactoren de output op een geïntegreerde en dynamische wijze. Sinds midden jaren '90 hanteert de Vlaamse onderwijsinspectie het CIPO-model als een relationeel en allesomvattend model. Het laat toe de school te beschouwen als een organisatie die haar werking afstemt op de kenmerken van haar populatie en haar omgeving zodat de onderwijsresultaten en effecten bij alle lerenden optimaal worden.

Bellens en De Fraine (2012) omschrijven de *context* als de omgeving waarbinnen de klas- en schoolpraktijken uitgebouwd worden. Deze context bepaalt de grenzen en mogelijkheden van scholen om effectief onderwijs in te richten en zodoende een invloed uit te oefenen op het proces. De auteurs nemen in hun review de schoolpopulatie, de schoolgrootte, de infrastructuur, de brede school en de financiële ondersteuning op als kenmerken van de schoolcontext die een cruciale samenhang vertonen met de onderwijsuitkomsten van de lerenden.

“Een systematische review is een literatuurstudie waarbij een aantal criteria gebruikt worden voor het opnemen of niet-opnemen van bepaalde studies. Die criteria definiëren dan bijvoorbeeld op welke doelgroep men mikt, welke interventies juist onderzocht worden en met welke andere (vaak standaard of breed geïmplementeerde) interventies men ze wil vergelijken om te zien welke het meest werkzaam zijn. Daarnaast wordt ook gespecificeerd in welke uitkomstmaten (prestaties, welbevinden, enz.) de auteur van de review juist geïnteresseerd is. Via een vooraf gedefinieerde zoekstrategie worden dan alle wetenschappelijke studies opgevist die relevant zijn voor de literatuurstudie. Op die manier wordt vermeden dat de auteur aan ‘cherry picking’ doet, wat betekent dat men enkel die studies selecteert die één bepaalde hypothese bevestigen” (De Fraine, B., Hannes, K., De Witte, K., Maes, F., Clarebout, G., Smits, D., & Vanderhoeven, J.L., 2012, p. 10).

Elen, Clarebout, Verschaffel en Van Dooren (2010) stellen dat de context bepaalt wat principeel, praktisch en organisatorisch mogelijk is. Zo kan men wel geïndividualiseerd leren promoten, maar dan moeten er ook voldoende middelen voorhanden zijn om dit onderwijs te realiseren.

Kelchtermans (2013) wijst op de multidimensionaliteit, onvoorspelbaarheid en contextgebondenheid van het onderwijzend handelen. Zo spelen er verschillende dimensies tegelijk, bijvoorbeeld het curriculum, de relatie leraar-lerenden en lerenden onderling, motivaties en interesses van lerenden en leraren... Leerresultaten en onbedoelde neveneffecten (bijvoorbeeld groepsdynamische relaties) vallen vooraf niet altijd te voorzien. Specifieke kenmerken van de lokale contextgegevens zoals het verleden van de klasgroep, de etnische of sociaaleconomische samenstelling van de school- en klaspopulatie of de plaats en het gewicht van de vakdiscipline in het geheel van het curriculum voor de lerenden bepalen mee het leren en onderwijzen. Leraren moeten steeds de algemene kennis en vaardigheden concreet vertalen naar en inzetten in een specifieke context.

Onder *input* verstaan Bellens en De Fraine (2012) de kenmerken van de lerende, de thuisomgeving en de leraar die aanwezig zijn voordat de lerende of de leraar de school binnentreden. Deze kenmerken bepalen bij wijze van spreken de startpositie waarmee een school een effectieve klas- en schoolpraktijk uitbouwt. De auteurs selecteren als kenmerken van de lerende: geslacht, aanvangssituatie: intelligentie, voorschoolse ervaring en aanvangsscores, attitudes en motivationele leerlingkenmerken. Als kenmerken van de thuisomgeving onderscheiden ze

socio-economische status, thuistaal, etniciteit en ouderlijke betrokkenheid. Als kenmerken van de leraar benoemen ze didactische en inhoudelijke vak kennis, verwachtingen met betrekking tot de lerende, doelmatigheidsbeleving, opleidingsniveau en aantal jaren onderrichtservaring.

Hattie (2009) beschrijft in zijn meta-analyse over de impact van het onderwijs verschillende kenmerken die de lerenden meebrengen naar de school en die hun onderwijsresultaten beïnvloeden.

“Een meta-analyse is een statistische techniek waarbij de uitkomsten van verschillende studies worden samengevoegd en waarbij wordt gecontroleerd voor sommige kenmerken van de studies (zoals steekproefgrootte). Op die manier ontstaan er meer betrouwbare conclusies over het effect van een interventie” (De Fraine, B., Hannes, K., De Witte, K., Maes, F., Clarebout, G., Smits, D., & Vanderhoeven, J.L., 2012, p.7-8).

Een belangrijk begrip bij meta-analyses is het begrip *effectgrootte of effectsize* dat weergegeven wordt met het symbool d . Hattie noemt $d = 0,40$ het kantelpunt of de gemiddelde effectgrootte. De zone tussen $d = 0,00$ en $d = 0,15$ geeft weer wat lerenden waarschijnlijk kunnen bereiken zonder onderwijs. Effectgroottes tussen $d = 0,15$ en $d = 0,40$ noemt Hattie het typische lerareneffect.

“Een effectgrootte van $d = 1.0$ staat voor een toename van één standaardafwijking op het resultaat. Toename van een standaardafwijking wordt meestal geassocieerd met een verbetering van de prestaties van een kind met twee of drie jaar, een toename van de leerwinst met 50 % of een correlatie (dit verband wordt uitgedrukt als r) tussen een bepaalde variabele (bv. de hoeveelheid huiswerk) en de prestaties van ongeveer $r = 0.50$ ” (Hattie, 2009, p.33).

“Een effectgrootte is een handige methode om de resultaten van verschillende eenheden te vergelijken. Er zijn veel bronnen voor een toelichting op effectgroottes, zoals Glass, McGaw en Smith (1981); Hattie, Rogers en Swaminathan (2011), Hedges en Olkin (1985); Lipsey en Wilson (2001); Shagen en Hodgen (2009)” (Hattie, 2012, p.17).

Effectgroottes van meer dan 0,40 zijn volgens Hattie zeker de moeite waard. Hattie (2009) vermeldt onder meer voor eerdere prestaties $d = 0,67$, verwachtingen van leerlingen $d = 1,44$, zelfbeeld $d = 0,43$, motivatie $d = 0,48$, concentratie, doorzettingsvermogen en betrokkenheid $d = 0,48$, gewicht bij vroeggeboorte $d = 0,54$, voorschoolse programma's $d = 0,45$ en geslacht $d = 0,12$. Naast de kenmerken van de lerende beschrijft Hattie ook een aantal kenmerken van het gezin op de leerprestaties. Zo vermeldt Hattie onder meer voor socio-economische status $d = 0,67$, thuisomgeving $d = 0,57$, ouderbetrokkenheid $d = 0,51$. Doorheen alle gezinsvariabelen hebben de ambitie van ouders en hun verwachtingen over de leerprestaties van hun kinderen

de sterkste impact ($d = 0,80$). Ook kenmerken van de leraar leveren vanuit onderzoek bewijskracht. Zo vermeldt Hattie voor verwachtingen van de leraar $d = 0,43$. De impact van de leraar op de leerresultaten van lerenden ligt dan ook sterk in de persoonlijke kwaliteit. Zo vereist het opbouwen van een kwaliteitsvolle relatie tussen leraar en lerende bepaalde vaardigheden van de leraar zoals empathie, kunnen luisteren, zorgzaamheid en een positieve kijk hebben op anderen.

Een belangrijke kanttekening is dat heel wat inputkenmerken niet statisch zijn zoals deze vaak worden meegenomen in bijvoorbeeld onderwijseffectiviteitsonderzoek. Inputkenmerken zijn veeleer een *construct op basis van interactie* (bijvoorbeeld zelfbeeld of verwachtingen). Bovendien blijven heel wat kenmerken van lerenden waarmee leraren positief aan de slag kunnen gaan vaak buiten beeld.



2

De school bereikt resultaten en effecten

Dit tweede hoofdstuk biedt een overzicht van de onderbouwing van de rubriek resultaten en effecten. Achtereenvolgens komen de zes kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden, een synthese van de verwachtingen van de stakeholders en een selectie van (recent) wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek aan bod.

A Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden referentiekader voor Onderwijskwaliteit

DE SCHOOL BEREIKT DE MINIMAAL GEWENSTE OUTPUT BIJ EEN ZO GROOT MOGELIJKE GROEP VAN LERENDEN.

→ kwaliteitsverwachting

De minimaal gewenste output omvat het nastreven van de ontwikkelingsdoelen en het realiseren van de eindtermen, basiscompetenties en leerplandoelen. Dit hangt samen met het streven naar welbevinden en betrokkenheid van lerenden en leerkrachten. De algemene kwaliteitscultuur in de school en de kwaliteit van de pedagogische relatie tussen lerenden en teamleden vormen hierbij sleutelelementen.

→ kwaliteitsbeeld

DE SCHOOL STREEFT NAAR WELBEVINDEN EN BETROKKENHEID BIJ ALLE LERENDEN EN HET SCHOOLTEAM EN NAAR TEVREDENHEID BIJ OUDERS EN BIJ ANDERE RELEVANTE PARTNERS.

Welbevinden staat voor de mate waarin iemand zich lichamelijk, mentaal en sociaal goed voelt. Betrokkenheid uit zich onder andere in de mate waarin iemand geconcentreerd en geïnteresseerd is en actief deelneemt. Welbevinden en betrokkenheid beïnvloeden het leren, de ontwikkeling en de vorming van de lerenden. Ze spelen eveneens een cruciale rol bij de teamleden in het realiseren van gewenste resultaten en effecten. De mate waarin ouders en andere relevante partners tevreden zijn over de school is eveneens een belangrijk outputelement. Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid vormen hefboomen voor kwaliteitsontwikkeling.

DE SCHOOL STREEFT BIJ ELKE LERENDE NAAR ZOVEEL MOGELIJK LEERWINST.

Het is belangrijk dat de school alles in het werk stelt om elke lerende zoveel mogelijk ontwikkelingskansen te bieden. Ze ambieert een ruime ontwikkeling en streeft naar zoveel mogelijk leerwinst bij elke lerende. Dit duidt op de toename van kennis en vaardigheden en op de ontwikkeling van attitudes, competenties en talenten van lerenden gedurende een bepaalde periode.

DE SCHOOL STIMULEERT DE STUDIEVOORTGANG VAN ELKE LERENDE.

Studievoortgang is het bereiken van de minimaal gewenste output binnen een vooropgesteld tijdspad. De school volgt de deelname aan het onderwijsgebeuren van de lerende op en ondersteunt de studievoortgang. De school streeft ernaar dat zoveel mogelijk lerenden gekwalificeerd uitstromen, waarbij ze minimaal voldoen aan de vereisten van het gevalideerd doelenkader.

DE SCHOOL WAARBORGT DE TOEGANG TOT ONDERWIJS VOOR ELKE LERENDE.

Iedereen heeft recht op onderwijs. Daarom heeft iedere school de maatschappelijke opdracht om voor elke lerende de toegang tot onderwijs te waarborgen en gelijke onderwijskansen te realiseren. Scholen kunnen maar resultaten en effecten bereiken als lerenden participeren aan het onderwijsleerproces. De school volgt de deelname van alle lerenden aan het onderwijsgebeuren op en gaat die waar nodig stimuleren.

DE SCHOOL STREEFT NAAR EFFECTEN OP LANGERE TERMIJN BIJ ALLE LERENDEN.

De school beoogt bij alle lerenden persoonlijkheidsontwikkeling, deelname aan het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt en aan diverse facetten van de samenleving. In welke mate deze effecten op langere termijn bereikt worden, hangt af van vele factoren waarop scholen niet altijd een invloed hebben.

B Wat zeggen stakeholders?

De stakeholders hechten belang aan het behalen van *minimumdoelen*. Niet dat alle lerenden alle vooropgestelde doelstellingen moeten bereiken, maar een school moet zich ernstig inspannen om met zoveel mogelijk lerenden effectief de minimumdoelen te realiseren.

Goed onderwijs boekt resultaten op het vlak van *tevredenheid en welbevinden* van de lerenden. De stakeholders geven aan dat het welbevinden van de lerenden de basis is om tot leren te komen. Onderwijs stelt de lerende centraal en werkt van daaruit. Een school doet inspanningen om het leerplezier te verzekeren door de motivatie en de 'goesting' bij elke lerende aan te wakkeren. Een school waarborgt en verhoogt het zelfvertrouwen, het zelfrespect en de zelfzekerheid van de lerenden met het oog op het borgen of verhogen van het welbevinden. Stress (bijvoorbeeld door prestatiedruk) verkleinen en de veerkracht verhogen zijn belangrijk voor mentaal gezonde, evenwichtige en gelukkige lerenden. Stakeholders halen ook het belang van het academisch zelfconcept aan in het kader van het welbevinden van de lerenden. De school ondersteunt de lerenden bij het verwerven van inzicht in de eigen mogelijkheden en in het geloof in hun eigen kunnen. Tevreden lerenden zien volgens de stakeholders meer mogelijkheden bij zichzelf, zijn minder faalangstig en zijn trots op geleverde prestaties.

Goed onderwijs beoogt ook de *tevredenheid van de leraren*. Leraren die met plezier naar school komen, stralen dit af op de lerenden, waardoor zowel leraren als lerenden meer gemotiveerd, dynamischer, meer geëngageerd en meer ontspannen zijn. Een kwaliteitsvolle omgeving draagt volgens de stakeholders bij tot het verhogen van het welbevinden van de leraren. Daarnaast hangt het welbevinden van leraren samen met het zien van groeimogelijkheden bij zichzelf en het vermogen om zichzelf te verbeteren.

Goed onderwijs impliceert volgens de stakeholders een *tevreden directeur* met een goede mindset en voldoende veerkracht. Een school bouwt een leiderschap uit dat gewaardeerd wordt door alle (school)betrokkenen. Directie en middenkader voelen zich goed en werken graag voor de school. Volgens de stakeholders draagt de schoolleiding mee kwaliteit uit door zich positief uit te laten over de school.

Goed onderwijs resulteert in *tevredenheid van de partners* met wie de school samenwerkt. Kwaliteitsvol samenwerken zorgt er volgens de stakeholders voor dat de waardering voor het onderwijs in de school zal stijgen. De werking van de school leidt tot positieve ervaringen bij de partners zodat zij zich positief uitspreken over de school. Het is voor de stakeholders belangrijk dat de partners zich ook goed voelen in de school, dat ze zich welkom voelen. Stabiliteit in de samenwerking is belangrijk en kan de tevredenheid verhogen. Stakeholders halen in deze nog eens het belang aan van een goede afstemming tussen de verwachtingen van de samenleving, de arbeidsmarkt en de finaliteit van onderwijs.

De school streeft naar een *maximale leerwinst* voor alle lerenden. De stakeholders pleiten voor een ontwikkelingsgerichte aanpak om een zo breed mogelijke leerwinst te bereiken, en dit bij zoveel mogelijk lerenden. Goed onderwijs streeft naar een brede en algemene vorming van de lerenden, met een duidelijke opbrengst in verschillende domeinen.

Lerenden worden volgens de stakeholders uitgedaagd om *alle mogelijkheden die ze in zich dragen* ten volle te ontwikkelen en te benutten. Het is voor de stakeholders belangrijk dat goed onderwijs de lerenden voldoende breed voorbereidt om te functioneren in een veranderende maatschappij.

Goed onderwijs zorgt volgens de stakeholders voor een *kwalificatie op maat van elke lerende*: een gepast en gewenst diploma, binnen een gepast en gewenst tempo met als finaliteit een diploma of getuigschrift dat de lading dekt en voldoet aan de verwachtingen van de arbeidsmarkt en vervolgopleidingen. Stakeholders vinden het een opdracht van de school om lerenden gekwalificeerd te laten uitstromen en de schooluitval zoveel mogelijk te beperken. Een kwalificatie is niet alleen het einddoel maar leidt tot (de voorbereiding op) een job.

Naast een gekwalificeerde uitstroom is ook een *vlotte doorstroming* (instroom, doorstroom en uitstroom) van belang. Lerenden worden telkens voorbereid op een vervolg, op een vlotte overgang tussen opeenvolgende leerjaren, graden en onderwijsniveaus (kleuter-basis, basis-secundair en secundair-hoger onderwijs). Hierbij geven de stakeholders aan dat de doorgaande lijn — de output van de ene school is de input van de andere — te weinig benut wordt. Ook de *keuzebekwaamheid* van lerenden moet worden gestimuleerd. Het finale doel is om elke lerende op de juiste plaats te krijgen via een realistisch traject van oriëntering, rekening houdend met de eigen interesses en talenten van de lerende.

De stakeholders vinden het belangrijk dat de school de *deelname van alle lerenden aan onderwijs* waarborgt. Een school beschikt over voldoende plaatsen en is hier transparant over zodat alle — en niet alleen de gewenste — lerenden er terecht kunnen.

Gelijke toegang tot onderwijs leidt tot gelijke behandeling op school. Onderwijs moet hiervoor de kansen van lerenden gelijk trekken: scholen kunnen de drempels die een vlotte toegang tot onderwijs bemoeilijken, verlagen. Lerenden die het moeilijker hebben in de samenleving krijgen minstens op school gelijke kansen. Zowel de zwakkere als de sterkere lerenden worden uitgedaagd en krijgen kansen om hun talenten te ontwikkelen. Zo kan de school diversiteit benutten.

Goed onderwijs biedt ook kansen op gelijke uitkomsten. De norm voor kwalificaties is haalbaar voor elke lerende. Dit zorgt ervoor dat lerenden de (gekozen) opleiding afwerken, hetgeen resulteert in minder zittenblijvers en meer lerenden op leeftijd.

Goed onderwijs bereidt voor op de toekomst. Het is vormend op het vlak van de *lerende als persoon* en op het vlak van de *lerende in de maatschappij*. Als een school de lerenden klaarstoomt voor de toekomst is het belangrijk dat ze de lerenden leert *zichzelf te ontwikkelen* door zichzelf te leren kennen, zelfstandig te zijn en keuzes te leren maken. Daarnaast bereidt de school de lerenden voor op *de maatschappij van morgen*, op hun toekomstige participatie aan een maatschappij die niet op elk gebied hetzelfde zal zijn als de huidige.

Goed onderwijs bevordert de succesvolle *doorstroom naar het vervolgonderwijs/de arbeidsmarkt* of de opstroom binnen de arbeidsmarkt voor alle lerenden. Stakeholders geven aan dat de school voor elke lerende streeft naar een positief evoluerende loopbaan. Voor de stakeholders speelt de school een belangrijke rol in het voorbereiden van lerenden op het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt. De school heeft daarbij aandacht voor meer dan de verworven kennis: het bijbrengen van een goede studiemethode bij de lerenden en het verkleinen van kloven tussen de verschillende onderwijsvormen en -niveaus zijn volgens de stakeholders evenzeer belangrijke elementen. De stakeholders zijn het erover eens dat de school de lerenden ook arbeidsgerichte competenties bijbrengt zodat hun kansen op de arbeidsmarkt verhogen en ze voorbereid zijn op zowel de huidige als de toekomstige eisen van een job.

Goed onderwijs bevordert *levenslang leren*. Het is volgens de stakeholders belangrijk dat de school de bereidheid tot levenslang leren bij de lerenden versterkt. De school stimuleert lerenden om zichzelf blijvend te ontwikkelen.

C Wat zeggen wetenschappers en andere deskundigen en wat verwacht de overheid?

Deze outputrubriek beantwoordt de vraag welke resultaten en effecten de maatschappij — en in het verlengde daarvan de overheid — verwacht van onderwijs en van scholen. De andere rubrieken van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit geven veeleer antwoorden op de vraag wat scholen volgens wetenschappers en deskundigen moeten doen opdat ze maximale resultaten en effecten bij de lerenden bereiken. De antwoorden op beide vragen vloeien voortdurend in elkaar over. Om herhaling te vermijden, verwijzen we in deze outputrubriek geregeld naar de andere onderdelen van het referentiekader maar gaan we er niet uitgebreid op in. Het is eerder een smaakmaker op wat komen zal bij de onderbouwing van de andere rubrieken van het referentiekader.

De verantwoording van de outputrubriek is grotendeels vanuit *macroperspectief* geschreven. Ze wijkt dan ook enigszins af van de onderbouwing van de andere rubrieken. Het macroperspectief behelst zowel het Vlaams als het Europees niveau. Als gevolg van de toenemende

globalisering krijgt het onderwijsbeleid steeds meer een internationaal karakter. Internationale instellingen zoals de Europese Unie (EU), de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), de Raad van Europa, de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) en de Verenigde Naties (VN) stemmen hun beleidsprioriteiten steeds meer op elkaar af. Via vergelijkend onderzoek (ICCS, PISA, PIAAC, TIMSS, PIRLS, TALES, ESLC, OESO-studies...) zijn benchmarks beschikbaar. Landen en regio's kunnen zich positioneren en dat inspireert zichtbaar het nationale onderwijsbeleid.

De beleidsnota Onderwijs 2014-2019 stelt *sterke persoonlijkheden vormen* voorop als kernopdracht voor onderwijs. Onderwijs moet jongeren weerbaar maken zodat ze ten volle aan de samenleving kunnen participeren en zich maximaal kunnen ontwikkelen. Onderwijs speelt een cruciale rol in het leven van iedereen en beperkt zich al lang niet meer tot de initiële schoolloopbaan, maar omhelst een leven lang leren. Het bereidt lerenden voor op doorstroom naar verdere onderwijstrajecten of op het instappen in de arbeidsmarkt. In onze snel evoluerende samenleving is het essentieel dat onderwijs de competenties inzake algemene vorming sterk ontwikkelt. Het bereidt lerenden voor op de uitdagingen van de toekomst. Daarnaast is er een onderwijsaanbod nodig dat leidt tot beroepskwalificaties van alle niveaus, waarbij ook jongeren die het moeilijk hebben in het onderwijs toch met een gepaste kwalificatie de arbeidsmarkt kunnen betreden (Beleidsnota, 2014-2019).

Onderwijseconomen zoals Hanushek, Ruhose en Woessmann (2016) tonen een *verband* aan tussen *groei en welvaart* enerzijds en het *competentieniveau van de beroepsbevolking* anderzijds. Ze wijzen daarbij op aanzienlijke economische en sociale opbrengsten van het onderwijs. Ze berekenden dat een hogere scholingsgraad op termijn serieuze besparingen oplevert, zowel op economisch vlak als in de gezondheidszorg en de sociale zekerheid. Een hogere scholingsgraad leidt bovendien tot meer sociale cohesie, bevordert burgerschap en voorkomt criminaliteit. Jongeren die geen diploma secundair onderwijs behalen, lopen een hoger risico op werkloosheid of op afhankelijkheid van een sociale uitkering. Mensen met een diploma hoger onderwijs dragen meer bij tot het bruto nationaal product van hun land. De onderzoekers wijzen daarbij op het langetermijneffect: de keuze om nu te werken aan onderwijskwaliteit en te investeren in betere opbrengsten vormt een wissel op de toekomst.

In Vlaanderen bestaat een vrij grote consensus over de *basisopdracht van onderwijs*: de optimale persoonlijkheidsontwikkeling van alle lerenden en hun kritisch-creatieve integratie in een dynamische samenleving (Vlaamse onderwijsraad, 2015). Deze basisopdracht gaat verder dan een louter onderwijseffectieve, productgerichte benadering. Ze houdt immers in dat we via onderwijs ook autonomie en onafhankelijkheid in denken en handelen betrachten.

Diezelfde consensus vinden we onder meer bij Biesta (2015) die het onderwijs drie cruciale functies of doeldomeinen toedicht: (1) *kwalificatie*, (2) *socialisatie* en (3) *subjectivering of per-*

soonsvorming. Onderwijs moet kinderen binnenleiden in de cultuur door hen breed te vormen, hen voorbereiden op een levensloopbaan door hen te kwalificeren en hun rol als burger in de samenleving te laten opnemen. Onderwijs kent niet één afgelijnde functie. Kwalificatie, socialisatie en subjectivering zijn voor een deel te onderscheiden, maar er is binnen het kader van kwaliteitsvol onderwijs altijd een overlap.

Aan deze drie functies kunnen we de zes kwaliteitsverwachtingen met betrekking tot resultaten en effecten ophangen. Deze verwachtingen zijn enerzijds te onderscheiden, anderzijds kunnen ze niet los van elkaar worden begrepen. Of anders: de zes kwaliteitsverwachtingen resultaten en effecten moeten er samen voor zorgen dat scholen hun maatschappelijke opdracht van kwalificatie, socialisatie en subjectivering waarmaken.

DE SCHOOL BEREIKT DE MINIMAAL GEWENSTE OUTPUT BIJ EEN ZO GROOT MOGELIJKE GROEP VAN LERENDEN.

De Vlaamse overheid doet een beroep op *eindtermen*⁵ als decretaal vastgelegde minimumdoelen om het recht van de lerenden op kwaliteitsvol onderwijs te garanderen en te bewaken. Een overzicht van deze eindtermen vind je terug op de website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Sinds de introductie in 1991, de initiële ontwikkeling en de toepassing vanaf 1996, de verschillende herzieningen en uitbreidingen, is er een curriculum beschikbaar voor diverse onderwijsniveaus onder de vorm van eindtermen, ontwikkelingsdoelen of basiscompetenties (Wielemans, 1995; Standaert, 2011).

Waar de Vlaamse overheid minimumdoelen onder de vorm van eindtermen decretaal vastlegt, maken de onderwijsverstrekkers deze concreet in *leerplannen*. Leerplannen functioneren als pedagogisch-didactische ondersteuningsinstrumenten voor schoolteams. De meeste scholen zijn decretaal verplicht om deze te realiseren, na te leven en toe te passen. Scholen voor buitengewoon onderwijs maken voor één of meer leerlingen een handelingsplan op dat onder meer de keuze van ontwikkelingsdoelen vastlegt. De ontwikkeling van leerplannen kent een eigen dynamiek (Posner, 1998) die gaat van louter procedurele modellen (Tyler, 1949) en beschrijvende modellen (Schwab, 1969; Walker, 1971) tot conceptuele modellen (van den Akker, 2003). Cras (2009) stelt in navolging van van den Akker (2003) dat een leerplan antwoord biedt op vier hoofdvragen: (1) waartoe moeten lerenden leren, (2) wat moeten ze leren, (3) hoe leren ze dat en (4) hebben ze het geleerd? Het 'waartoe' en 'wat' krijgen grotendeels invulling vanuit maatschappelijke, pedagogische, mens- en levensbeschouwelijke, filosofische, wetenschappelijke... opvattingen en overtuigingen. Het 'wat' is hiernaast ingevuld vanuit de decretaal vastgelegde 'eindtermen'. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen die de overheid vastlegt moeten immers op herkenbare wijze opgenomen zijn in de leerplannen. Verder geeft

⁵ <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsbeleid/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsbeleid/eindtermen-en-ontwikkelingsdoelen>

de overheid ook richting aan het 'waartoe', te vinden in 'uitgangspunten', die opgesteld zijn per reeks eindtermen. Aangezien deze uitgangspunten niet decretaal verankerd zijn, hebben ze een ander statuut dan de eindtermen.

De waartoe- en wat-vragen worden breder ingevuld dan wat vanuit de overheid al dan niet decretaal is vastgelegd. Vrijheid van onderwijs betekent dat schoolbesturen — in de praktijk de onderwijsverstrekkers — het recht hebben om een eigen (schoolspecifiek) pedagogisch project na te streven en eigen curricula en lestabellen te ontwikkelen. Leerplannen kunnen bijgevolg verder gaan dan het minimum van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Bovendien stellen de onderwijsverstrekkers de leerplannen verschillend op. Vrijheid van onderwijs betekent ook vrijheid in de keuze van methode, wat een eigen invulling van de vragen 'Hoe leren ze dat?' en 'Hebben ze het geleerd?' inhoudt, een terrein waar de overheid niet als regulator optreedt. De invulling van de vier vragen en het belang van het leerplan krijgen een bijzondere betekenis wanneer er voor bepaalde onderwijsniveaus, studierichtingen of structuuronderdelen geen eindtermen zijn. Dan bepaalt het leerplan de doelen, wat het geval is voor het deeltijds kunst-onderwijs en voor bepaalde studierichtingen en structuuronderdelen in het secundair onderwijs.

Het bereiken van de output bevat in eindtermen, ontwikkelingdoelen, basiscompetenties en leerplandoelen hangt nauw samen met het welbevinden en de betrokkenheid van zowel lerenden als leraren. Vanuit het perspectief van de lerende kan deze samenhang begrepen worden vanuit het concept *leerbereidheid* (Vanhoof, Van de Broek, Penninckx, Donche & Van Petegem, 2012a). De domeinen (leer)motivatie, interesse, zelfinschatting en context zijn hierbij de dragende elementen. Bellens en De Fraine (2012) geven aan dat deze domeinen vooral een invloed hebben op onderwijsuitkomsten van lerenden via de invloed op hun gedragingen. Vooreerst beïnvloeden ze de inzet die lerenden leveren betreffende het leren (Opdenakker, Van Damme & Minnaert; in Bellens & De Fraine, 2012). Ten tweede bepalen ze de betrokkenheid van de lerenden tijdens het leren. Tot slot wijzen Engels et al. (in Bellens & De Fraine, 2012) erop dat betrokkenheid samenhangt met een hoger gevoel van autonomie, hetgeen een gunstig effect heeft op prestaties en welbevinden.

Vanuit het perspectief van de leraar is de samenhang tussen het bereiken van de output en het welbevinden en de betrokkenheid van de lerende te vatten in de pedagogische relatie. De meta-analyse van Koomen, Spilt, Roorda, Oort en Thijs (2011; in Bellens & De Fraine, 2012) geeft aan dat de relatie tussen leraar en lerende zowel cognitieve als niet-cognitieve onderwijsuitkomsten beïnvloedt. Verbeek, van de Hurk en van Loon (2013) geven drie basisbehoeftes aan waar een kwaliteitsvolle pedagogische relatie leraar-lerende probeert op in te werken: (1) de behoefte tot autonomie, (2) de behoefte tot sociale verbondenheid en (3) de behoefte tot structuur. Concreet vragen autonomieondersteunende leraren naar interesses en waarden van lerenden, maken ze voldoende luister- en spreektijd vrij en stellen ze zich empathisch op.

Daarnaast voorzien ze ruimte tot zelfstandig werk en keuze, geven ze informatieve positieve feedback, bieden ze op informatieve wijze tips en moedigen ze de lerenden onvoorwaardelijk aan (Vanhoof et al., 2012; Bellens en de Fraine, 2012). Vansteenkiste, Soenens, Sierens en Lens (2005) wijzen op de rol die communicatie speelt bij autonomie-ondersteunend werken. Autonomieondersteuning door leraren heeft positieve effecten op gedragsmatige, cognitieve en affectieve uitkomsten in het onderwijs (Reeve, 2002; Reeve et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2004).

Tot slot geven Bellens en De Fraine (2012) in hun review aan dat de *doelmatigheidsbeleving van leraren* een positief effect heeft op de motivatie, leerprestaties en leerwinst van lerenden (zie ook Hoy; Verbiest; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone; Campbell et al.; allen in Bellens & De Fraine, 2012). Dit hangt samen met de mate waarin leraren investeren in lesgeven, de doelen die ze vooropstellen, hun enthousiasme, hun welbevinden, hun jobtevredenheid en hun engagement voor lesgeven. Ook het schoolbeleid speelt hierin een niet te onderschatten rol. De mate waarin leraren vanuit de schoolorganisatie gezien en ondersteund worden in hun behoefte tot autonomie, competentie en sociale verbondenheid (Deci & Ryan; in Vanhoof et al., 2012a) draagt niet alleen bij tot hun eigen welbevinden, maar ook tot de mate waarin ze bijdragen aan de motivatie van de lerende (de Vrieze, Schuit & Sleegers (2011).

DE SCHOOL STREEFT NAAR WELBEVINDEN EN BETROKKENHEID BIJ ALLE LERENDEN EN HET SCHOOLTEAM EN NAAR TEVREDENHEID BIJ OUDERS EN BIJ ANDERE RELEVANTE PARTNERS.

Bellens en De Fraine (2012) onderzochten in hun reviewstudie het effect van bepaalde factoren op drie afhankelijke variabelen, met name prestaties, leerwinst en welbevinden. De auteurs verwijzen naar de definitie *welbevinden* van Engels en Aelterman (2004): “Welbevinden drukt een positieve toestand van het gevoelsleven uit die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerlingen ten aanzien van deze school” (p. 93). Zo concluderen bijvoorbeeld nagenoeg alle studies dat een persoonlijke relatie tussen lerende en leraar een positieve relatie vertoont met het welbevinden van lerenden (Van Petegem et al., Buyse et al. en Engels et al.; in Bellens & De Fraine, 2012).

Bellens en De Fraine (2012) benaderen *betrokkenheid* als een inputkenmerk van de lerende, met name als een attitudinaal en motivationeel leerlingkenmerk. Zo verwijzen de auteurs bijvoorbeeld naar Van Petegem et al. (2008) en Engels et al. (2004) die stellen dat engagement en betrokkenheid positief samenhangen met het welbevinden van de lerenden.

Hattie (2009) noteert een effectgrootte van $d = 0,48$ voor *concentratie, doorzettingsvermogen en betrokkenheid*. De auteur ziet betrokkenheid als een krachtige invloed die de lerende meebrengt naar de school. Hij wijst op vele kansen om binnen de school een aantal kerneigenschappen te beïnvloeden. Zo kunnen scholen de lerende stimuleren door te zorgen voor voldoende uitdagende taken. Ook de lerende gelegenheid geven om succes toe te schrijven aan eigen inspanningen stimuleert.

Laevers (1990, 1992a, 1992b, 1993, 1995, 2001) kent een bijzondere plaats toe aan twee cruciale procesindicatoren die de kwaliteit van onderwijs bepalen: *welbevinden en betrokkenheid*. Beide indicatoren typeren de ervaringsgerichte benadering die gericht is op hoe de lerende het onderwijs beleeft. Welbevinden verwijst naar de mate waarin de lerende zich in de school- en klascontext goed voelt. Een toestand van welbevinden geeft aan dat de sociaal-emotionele ontwikkeling onbedreigd verloopt. De lerende slaagt erin om met de omgeving om te gaan zodat basisbehoeften bevredigd worden. Betrokkenheid belicht de mate waarin de lerende de activiteiten als boeiend ervaart, uiterst geconcentreerd en intrinsiek gemotiveerd aan de slag is. Hierbij geniet de lerende in hoge mate van de activiteit omdat deze tegemoetkomt aan zijn exploratiedrang (Laevers en Heylen, 2003). Daarbij zijn kenmerken als ‘intense mentale activiteit’ en ‘zich bewegen aan de grens van de eigen mogelijkheden’ een aanwijzing voor ‘deep-level-learning’ (Laevers, Van Den Branden en Verlot, 2004). Een systematische registratie van de procesindicatoren welbevinden en betrokkenheid van de lerende is het vertrekpunt van preventie en remediëring (Heylen et al., 2010).

De Lee en De Volder (2009) benaderen welbevinden vanuit *vijf dimensies*, namelijk: “Het welbevinden van een kind in de bovenbouw van de basisschool is de mate waarin het kind de school beleeft vanuit zijn actuele en duurzame schoolervaringen en is multidimensioneel. Het is het resultaat van zijn perceptie op de dimensies (1) *tevredenheid*, (2) *betrokkenheid*, (3) *academisch zelfconcept*, (4) *sociale relaties* en (5) *pedagogisch klimaat*” (p. 11-25). Dit vat het subjectieve welbevinden van lerenden, wat binnen effectiviteitsonderzoek (De Maeyer et al.; Van Damme; in De Lee & De Volder, 2009) een essentiële niet-cognitieve indicator is voor het meten van leereffecten. Onderzoek toont aan dat er een positief verband bestaat tussen de affectieve en cognitieve studieresultaten. Men beschouwt welbevinden daarbij als een affectief studieresultaat (Van Damme et al.; De Fraine; Van Petegem; in De Lee & De Volder, 2009).

De Vlaamse onderwijsinspectie (2016) omschrijft het begrip welbevinden als de mate waarin een leerling de school beleeft vanuit zijn actuele en duurzame ervaringen. De meest recente grootschalige analyse (Vlaamse onderwijsinspectie, 2016) toont aan dat er valide en betrouwbare uitspraken kunnen gedaan worden over tevredenheid, betrokkenheid, academisch zelfconcept, sociale relaties en pedagogisch klimaat. Deze uitspraken geven aanleiding tot aanbevelingen in het kader van de kwaliteitsontwikkeling van scholen. In deze zin zijn welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid — althans de perceptie ervan — hefboomen voor kwaliteitsontwikkeling.

DE SCHOOL STREEFT BIJ ELKE LERENDE NAAR ZOVEEL MOGELIJK LEERWINST.

Leerwinst is een containerbegrip. Niet alleen praktijkmensen, maar ook onderzoekers gebruiken diverse invullingen door elkaar. Vaak duikt hierbij het begrip *toegevoegde waarde* op (Janssens, Rekers-Mombarg & Lacor, 2014). Janssens et al. (2014) begrenzen leerwinst tot een maat voor de groei van individuele leerlingen, in het algemeen of binnen een specifiek leerdomein. Het gaat zowel over de toename van kennis en vaardigheden als over de ontwikkeling van attitudes, competenties en talenten van de lerenden. Vanhoof, De Maeyer, Van Petegem, Penninckx en Quintelier (2016) duiden toegevoegde waarde als de prestatie van de school: het is een maat voor de bijdrage van de school aan het leren (of de leerwinst) van lerenden.

Volgens Vanhoof et al. (2016) bestaan er verschillende *modellen* om leerwinst en toegevoegde waarde te expliciteren. De bijdrage van een school bepalen, is echter een lang en complex proces. Bovendien hebben scholen uiteenlopende doelstellingen en eigen accenten, waarvan resultaten en effecten moeilijk te vatten zijn in een gestandaardiseerde toetsbatterij (Ladd en Walsh; in Vanhoof et al., 2016). Voor zowel leerwinst als voor toegevoegde waarde concluderen de onderzoekers dat er geen eenduidige conclusie voor de Vlaamse onderwijscontext bestaat, laat staan dat er een wenselijk model naar voren kan worden geschoven.

Toch kan het schenken van genuanceerde aandacht voor leerwinst(monitring) een plaats krijgen binnen het kader van schoolontwikkeling (Van Gasse, Vanhoof, Mahieu, Van Petegem, 2015). Binnen een ‘technisch-interactieve’ benadering verzoent de technische component van onderwijs (de vrije markt, competitiviteit, harde outcomes...) zich met de relationele-interactieve component (waar meer oog is voor de brede ontwikkeling van de lerende, waarin het eigen groeien centraal staat) (Standaert, 2014). Doelstellingengericht meten staat daarbij voorop. Dit laat summatief evalueren toe, maar benadrukt de waarde van het formatief evalueren voor het leerproces (Bloom, Hastings & Madaus; in Standaert, 2014).

Vanhoof et al. (2016) geven de leerwinst(monitring) een nadrukkelijke plaats binnen het kader van schoolontwikkeling, waar informatiegebruik en -geletterdheid steeds belangrijker worden (Earl & Katz, 2006; Van Gasse et al., 2015; Schildkamp, Lai, & Earl, 2012).

Verschillende onderzoekers wijzen erop dat het belangrijk is om zich steeds te baseren op informatie en niet louter en alleen op ervaring en intuïtie, of het nu gaat om beleidsbeslissingen, instructie in de klas of voortgang van de lerenden (Schildkamp & Kuiper, 2010; Ingram, Louis & Schroeder, 2004; Slavin, 2002, 2003). Onderzoek wijst uit dat een hoge *informatiegeletterdheid* het beleidsvoerend vermogen van instellingen gevoelig versterkt (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Soms hebben scholen geen zicht op de informatie die ze eigenlijk al bezitten. Soms kunnen ze de informatie niet gebruiken in het kader van onderwijseffectiviteit (Carlson,

Borman & Robinson, 2011), het instellingsbeleid, de interne kwaliteitszorg (Schildkamp & Teddlie, 2008) en het professionaliseren van de leraren (Wayman, 2005).

Leraren die op basis van informatie hun instructie in de klas aanpassen, kunnen de leerprestaties van hun leerlingen daadwerkelijk verbeteren en dus een grotere leerwinst realiseren (Campbell & Levin, 2009; Lai et al., 2009; Timperley & Parr, 2009; Onderwijsinspectie, 2010; Carlson, Borman, & Robinson, 2011). Informatie over ontwikkeling kan een reflectieproces op gang brengen dat aanleiding geeft tot inzichten over het eigen functioneren. Het gebruik van deze inzichten kan een verbetering van de praktijk tot gevolg hebben (Breiter & Light, 2006; Young, 2006; Schildkamp & Kuiper, 2010; Visscher & Ehren, 2011; Schildkamp et al., 2014).

Onderzoekers wijzen erop dat *functioneel informatiegebruik* — ook inzake leerwinst — nog (te) weinig ingeburgerd is in scholen (Ingram et al., 2004; Schildkamp & Kuiper, 2010; Visscher & Ehren, 2011). Recent onderzoek zegt dat informatiegebruik in een minderheid van de scholen leidt tot concrete veranderingen in de praktijk of de beleidsvoering (Van Gasse et al., 2015). Het analyseren van resultaten van lerenden gericht op bijsturingen in de onderwijs- of evaluatiepraktijk is een uitzondering. Van Gasse et al. (2015) concluderen op basis van hun studie dat het belangrijk is dat informatiegebruik geen officiële verplichting wordt, maar dat er een dialoog ontstaat over informatiegebruik, ook met de toezichthouders.

DE SCHOOL STIMULEERT DE STUDIEVOORTGANG VAN ELKE LERENDE.

Zowel op Vlaams (Pact 2020) als op Europees niveau (EU 2020) zijn er streefdoelen voor het verlagen van de ongekwalficeerde uitstroom. Elke jongere tot aan de eindmeet van het secundair onderwijs brengen, is daarbij prioritair. *Vroegtijdig schoolverlaten* is vaak het resultaat van een cumulatief proces tijdens de schoolloopbaan. Socio-economische kenmerken van de lerenden zijn een sterke voorspeller van onderwijskansen in het algemeen maar evengoed van vroegtijdig schoolverlaten. Verder spelen de etnische achtergrond en het geslacht een rol. Preventieve maatregelen voor ongekwalficeerde uitstroom zijn kleuterparticipatie, taalondersteuning, een positief schoolklimaat, het voorkomen van zittenblijven en het detecteren en bestrijden van spijbelgedrag (Beleidsnota, 2014-2019). Scholen moeten inzetten op deze preventieve maatregelen. Dit gaat gepaard met een detectie en opvolging van signalen, hetgeen op zijn beurt een datageletterdheid veronderstelt bij scholen⁶.

In het leerplichtonderwijs krijgen de *spijbelproblematiek* en andere vormen van *schoolverzuim* al geruime tijd aandacht. De Vlaamse overheid zet in op een sluitende aanpak ervan en ontplooidde allerhande acties⁷. Scholen moeten hun verantwoordelijkheid opnemen door de deelname van lerenden aan het lesgebeuren accuraat op te volgen en in te zetten op preventie

6 <http://steunpuntssl.be/>; http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/Actieplan_Vroegtijdig_Schoolverlaten_def.pdf

7 <http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/algemeen/SAP.htm>.

door ouders en lerenden goed te informeren, duidelijke afspraken te maken met het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) en andere relevante stakeholders. Indien nodig moeten ze tot actie overgaan en de lerende stimuleren tot participatie aan het onderwijsgebeuren.

Vlaanderen kent, in vergelijking met andere landen, meer *schoolse vertraging of zittenblijvers*. Er verlaten relatief veel jongeren zonder kwalificatie het leerplichtonderwijs. In verhouding zitten er ook meer leerplichtige jongeren in het buitengewoon onderwijs. Daarom beoogt de Vlaamse Regering een onderwijs dat alle lerenden maximaal uitdaagt (Beleidsnota, 2014-2019).

Van Den Branden (2015) pleit ervoor om geen talent verloren te laten gaan. Onderwijs moet optimaal werken voor elke lerende, ongeacht zijn of haar achtergrond. *Succesvol leren* is voor hen het sleutelelement. Als de energie die geïnvesteerd wordt in leren tot echte ontwikkeling leidt, dan kan die succesvolle leerervaring nieuwe sociale, emotionele en cognitieve energie voor leren losmaken. Op die manier wordt energie-voor-leren hernieuwbare energie en wordt onderwijs duurzaam.

Dat duurzaam en kwaliteitsvol *onderwijs voor de 21ste eeuw* ziet er anders uit dan het onderwijs van de vorige eeuw. In de kwaliteitsverwachtingen 'ontwikkeling stimuleren' lichten we de cruciale elementen daarvan toe. Leraren bevinden zich in een unieke positie om het leren van elke lerende succesvol te maken (Creemers & Kyriakides, 2008; Hanushek, 2010). Zij zorgen voor doelgericht en betekenisvol leren, voor een uitgebalanceerd en transparant curriculum, voor een breed arsenaal aan leerstrategieën, -attitudes en -vaardigheden die lerenden in staat stellen om hun verdere ontwikkeling en ontplooiing in handen te nemen. Zij verbinden het nieuwe met wat lerenden al weten, voelen en kunnen door zowel haalbare als uitdagende doelen te stellen en door — met de steun van de school en de collega's — voor een positief en stimulerend leer- en leefklimaat te zorgen. Een begeleiding op maat en het kiezen van gericht en gepast leren, zijn hierbij belangrijke elementen.

Bovenop de kwaliteit van leren en onderwijzen, spelen beleidsmatige aspecten op schoolniveau een rol bij het indijken van de ongekwalificeerde uitstroom. De deugdelijkheid van het kwaliteitszorgsysteem, het slim en haalbaar inzetten van data die een ondersteuning kunnen bieden voor de kernprocessen en de samenwerkingsverbanden die de school uitbouwt, zijn daarbij cruciaal.

DE SCHOOL WAARBORGT DE TOEGANG TOT ONDERWIJS VOOR ELKE LERENDE.

Deze kwaliteitsverwachting bevat elementen die betrekking hebben op het *recht op onderwijs* van elk kind, de *financiële toegankelijkheid* van het onderwijs, de *participatie* aan het onderwijs maar even goed *gelijke onderwijskansen* voor elke lerende. Deze vier thema's krijgen in de andere onderdelen van het referentiekader expliciet aandacht. Voor details verwijzen we dan ook naar de onderbouwing van de andere kwaliteitsverwachtingen. Hieronder duiden we vanuit macroperspectief het belang van deze vier thema's.

Het *Verdrag inzake de Rechten van het Kind van de Verenigde Naties*⁸ uit 1989 stelt dat elk kind recht heeft op onderwijs en dat de Staat ervoor moet zorgen dat tenminste lager onderwijs kosteloos en verplicht is.

Daarom heeft iedere school de maatschappelijke opdracht om voor elke lerende de toegang tot onderwijs te waarborgen en de kosten voor dit onderwijs te beheersen.

De *kosteloze toegang* tot het leerplichtonderwijs is in België gegarandeerd door de grondwet (art. 24, § 3). Het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 bevestigt het principe van de kosteloze toegang voor het Vlaams basisonderwijs. Onderwijsdecreet XIII van 13 juli 2001 geeft hieraan een verdere invulling: naast de kosteloze toegang (er is geen direct of indirect inschrijvingsgeld), kan een school aan de ouders geen bijdragen vragen voor onderwijsgebonden kosten die noodzakelijk zijn om een eindterm te bereiken of een ontwikkelingsdoel na te streven. Eveneens in 2001 is het principe van de bijdragelijst ingevoerd, zodat ouders bij het begin van het schooljaar een zicht hebben op de kosten die de school kan doorrekenen. Deze bijdrageregeling moet worden besproken in de schoolraad, hetgeen scholen verplicht om over deze kosten in gesprek te gaan. Voor het secundair onderwijs zette de overheid sensibiliseringscampagnes⁹ op zodat er geen financiële drempels zijn.

De Vlaamse overheid heeft zich ertoe verbonden, met de ratificering in 2009 van het VN-Verdrag van 13 december 2006 inzake de rechten van personen met een handicap, om in te zetten op *inclusie* in verschillende maatschappelijke domeinen. Dit betekent dat ook scholen op een inclusieve manier moeten leren omgaan met lerenden met beperkingen of tekorten. Hiervoor werd het M-decreet goedgekeurd, dat maatregelen voorziet voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Vlaanderen staat aan de top wat betreft het aandeel lerenden dat in een afzonderlijk traject (buitengewoon onderwijs) onderwezen wordt. Het gaat daarbij onder meer om anderstalige en kansarme leerlingen. Gedurende het afgelopen decennium steeg het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Zittenblijven, heroriëntering (B-attest, watervalstelsel) en doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs illustreren hoe het Vlaams onderwijssysteem omgaat met lerenden met een tekorten (Beleidsnota, 2014-2019).

8 http://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/kinderrechten-verdrag_officiële_nederlandse_vertaling.pdf

9 <http://www.ond.vlaanderen.be/schoolkosten/so/default.htm>; <http://diversiteitinactie.be/>

Het Vlaamse onderwijs slaagt er momenteel nog onvoldoende in *sociale mobiliteit* te realiseren. Meerdere onderzoeken (PISA en TIMSS) tonen aan dat in het Vlaams onderwijssysteem de socio-economische status een impact heeft op schoolse prestaties en dat Vlaanderen in vergelijking met andere Europese landen gekenmerkt wordt door een grote kloof tussen sterke en zwakke presteerders. De verschillen tussen beide groepen hangen onder meer samen met verschillen in onderwijsaanbod en socio-economische samenstelling van de schoolpopulatie. Daarom wil de Vlaamse overheid via een efficiënt en effectief gelijkekansenbeleid de prestatiekloof op basis van socio-economische achtergrondkenmerken wegwerken (Beleidsnota, 2014-2019).

Een belangrijk aspect in de realisatie van sociale mobiliteit is de mate waarin kinderen vanaf heel jonge leeftijd *deelnemen aan het kleuteronderwijs*, hetgeen hun latere kansen op succes in het leerplichtonderwijs sterk doet toenemen. Vlaanderen scoort goed op dit vlak. Volgens de doelstelling van het Pact 2020 moeten kinderen van niet-hooggeschoolde ouders een participatiegraad van ruim 60 % in het hoger onderwijs bereiken. Bij de nulmeting in 2009 bedroeg de participatiegraad 58 %, maar sindsdien kenden we een lichte daling tot 55 % in 2011, een vaststelling waarvoor de overheid gericht aandacht wil opbrengen (Beleidsnota, 2014-2019).

Verschillende onderzoekers (onder meer Van den Branden, 2015) geven aan dat scholen goed werken als ze werken voor elke leerling, als ze erin slagen om elke lerende de vooropgestelde doelen te laten verwerven en als ze het leervermogen bij hun lerenden maximaal uitbuiten. Hamvraag is dus hoe scholen tegelijkertijd uitmuntendheid en gelijke onderwijskansen bevorderen. Alle lerenden uitdagen om hun talenten te ontwikkelen gaat samen met een school- en leerklimaat dat hen stimuleert, maar tegelijk warm en veilig is. Om te leren, te groeien en te ontwikkelen is een uitdagende leercontext nodig die ervoor zorgt dat ieder zijn grenzen leert kennen én ze leert verleggen. Zoals we hierboven reeds aanduiden, zitten die elementen vervat in de kwaliteitsverwachtingen bij 'ontwikkeling stimuleren'.

DE SCHOOL STREEFT NAAR EFFECTEN OP LANGERE TERMIJN BIJ ALLE LERENDEN.

Deze kwaliteitsverwachting focust op *effecten op langere termijn* of duurzame effecten van onderwijs. Langere-termijn-effecten openen het perspectief op de toekomst. Kwalificatie, socialisatie en subjectivering, de drie kernopdrachten van onderwijs, zijn per definitie gericht op langere termijn. In welke mate deze effecten op langere termijn bereikt worden, hangt af van vele factoren waarop scholen niet altijd een invloed hebben. Niettemin moeten scholen ernaar streven en het langere-termijn-perspectief of duurzaamheid voor al hun lerenden voor ogen houden zowel op het vlak van kwalificatie, socialisatie als persoonsvorming. De langere-termijn-effecten die scholen moeten nastreven, zijn geëxpliciteerd in diverse Vlaamse en Europese beleidsdocumenten en zitten ook vervat in het gevalideerd doelenkader.

Vlaanderen zet sterk in op *kenniseconomie*. Vlaanderen bezit immers geen uitgebreide natuurlijke rijkdommen. Daardoor is de Vlaamse economie voor het merendeel aangewezen op de competenties van mensen. Onderwijs en vorming zijn katalysatoren voor een innovatieve en economisch sterke maatschappij. Het aanleren van concrete werktaken is niet langer voldoende om de basis te leggen voor een loopbaan van 40 jaar of langer. Brede en transfereerbare competenties zijn van vitaal belang om weerbaar te blijven in tijden van technologische innovatie en om langer aan de slag te kunnen blijven (Beleidsnota, 2014-2019).

De aandacht voor die brede en transfereerbare competenties zit vervat in de *vakoverschrijdende eindtermen*. Dit zijn minimumdoelen met betrekking tot kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar onder meer door middel van diverse vakken, onderwijsprojecten en andere activiteiten worden nagestreefd. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de vakoverschrijdende eindtermen¹⁰ bij de lerenden na te streven in waardevolle en maatschappelijk relevante inhoud, de zogenaamde contexten.

De Europese Unie schiep een belangrijk referentiekader voor de vakoverschrijdende eindtermen via het formuleren van *kerncompetenties*. De kennis, vaardigheden en bekwaamheden van de Europese beroepsbevolking zijn doorslaggevend voor de innovatie, productiviteit en concurrentiekracht, stelt de EU. Door de toenemende internationalisering, de snelle veranderingen en de constante introductie van nieuwe technologieën moet men in Europa niet alleen zijn specifieke professionele vaardigheden op peil houden, maar ook beschikken over de algemene competenties om alle veranderingen bij te houden. Daarom legden de Raad en het Europees Parlement eind 2006 een Europees kader van *sleutelcompetenties voor een leven lang leren* vast. Dit kader omschrijft de sleutelcompetenties die de burgers nodig hebben voor zelfontplooiing, sociale integratie, actief burgerschap en inzetbaarheid in onze kennismaatschappij. Sleutelcompetenties zijn die competenties die elk individu nodig heeft voor zijn zelfontplooiing en ontwikkeling, actief burgerschap, sociale integratie en zijn werk hetzij als jongere, hetzij als volwassene. Het Europees referentiekader kent acht sleutelcompetenties¹¹. Kritisch denken, creativiteit, initiatief, probleemoplossing, risicobeoordeling, het nemen van beslissingen, constructief management spelen een rol in alle acht sleutelcompetenties.

De Vlaamse regering focust op een Vlaanderen dat conform Pact 2020 en Vlaanderen in Actie (ViA) een plaats bij de top vijf van de EU ambieert op vlak van welvaart en welzijn (Regeerakkoord, 2014-2019). In 'Visie 2050'¹² toont de Vlaamse Regering het Vlaanderen dat ze wenst in 2050: een sociaal, open, veerkrachtig en internationaal Vlaanderen dat welvaart en welzijn creëert op een slimme, innovatieve en duurzame manier en waarin iedereen meetelt. Jongeren moeten worden gevormd tot kritische, creatieve en sociale burgers die voorbereid zijn op een complexe, diverse en solidaire maatschappij. Levenslang leren en een levenslange zelfontplooiing zijn cruciaal opdat alle inwoners van Vlaanderen kunnen participeren aan een

¹⁰ <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundaironderwijs/vakoverschrijdend/uitgangspunten.htm>

¹¹ http://www.vvn.be/wp-content/uploads/2011/04/Leen_Alaerts_sleutelcompetentieseuropa.pdf

¹² <https://www.vlaanderen.be/nl/vlaamse-regering/levenslang-leren-en-de-dynamische-levensloopbaan>

samenleving die gekenmerkt wordt door een sterke sociale cohesie en waar ieder zijn plaats vindt op basis van de eigen talenten en competenties.

Er is nog een weg te gaan. Uit de resultaten van PIAAC¹³ (2013) blijkt dat in Vlaanderen 15 % van de volwassenen kampt met een *geletterdheidsprobleem*¹⁴. Om een volwaardige plaats te verwerven en te behouden in de kennismaatschappij hebben burgers competenties nodig om op een zelfstandige manier informatie te kunnen verwerken uit teksten, documenten en cijfergegevens, en gebruik te kunnen maken van computers en multimedia. Het verhogen van het geletterdheidsniveau van de bevolking blijft een doel waar Vlaanderen sedert 2005 structureel op inzet.

De immigratie en de nieuwe Vlamingen uit vorige generaties allochtonen, zorgen ervoor dat het volgende decennium de verhouding autochtoon/allochtoon geleidelijk aan zal omkeren. Deze *groeïende diversiteit*, door deskundigen benoemd als superdiversiteit (Geldhof, 2015), daagt ons onderwijs uit. Onderwijsdeskundigen wijzen daarom de jongste tijd meer en meer op het grote belang van leren voor diversiteit¹⁵. Ze duiden daarbij op zes *sleutelcompetenties* die bij elke toekomstige burger en dus lerende moet worden ontwikkeld: (1) normaliteit, (2) onbevooroordeeld en non-discriminatie, (3) flexibiliteit, (4) leren-van-elkaar, (5) dialoog en samenwerking en (6) multiperspectiviteit. Diversiteit is alomtegenwoordig. Het is een basiskenmerk van een democratische samenleving. We kunnen en mogen op alle mogelijke manieren van elkaar verschillen. Omgaan met diversiteit betekent dat we ons bewust worden van onze stereotypen en deze zeker niet laten uitmonden in vooroordelen. Kunnen functioneren in een complexe samenleving veronderstelt dat we vlot switchen tussen verschillende codes die worden gehanteerd, naargelang context, personen, situaties en culturen. Hier gaat een dynamisch proces aan vooraf van observeren, afwegen, uittesten wat wel en niet kan, onderhandelen en zich manifesteren of aanpassen zonder het eigen referentiekader te verloochenen. We creëren onder invloed van onze interactie met anderen nieuwe referentiekaders en stellen de bestaande voortdurend bij. Essentieel hierbij is een basishouding van reflectie en zelfkritiek, zowel op onszelf als op tradities, verworvenheden, normen en waarden van de groepen waar toe we behoren. De dialoog is de gespreksvorm waarin diversiteit het best tot haar recht komt: men maakt tijd vrij om naar elkaar te luisteren en op een evenwaardige manier tot uitwisseling van betekenissen te komen. Samenwerking is dan weer de handelwijze waarbij diversiteit als meerwaarde kan worden benut. Omgaan met diversiteit houdt in dat men zich los kan maken van het eigen perspectief, via verschillende invalshoeken naar zaken kan kijken én zich kan inleven in het perspectief van degenen met wie men in interactie treedt.

Het spreekt voor zich dat scholen maar een radertje in het geheel zijn voor het realiseren van de maatschappij van morgen. Scholen zijn wel de organisaties bij uitstek die invloed hebben op de toekomst. Ze werken immers telkens met een nieuwe generatie. Daarom sluiten kwaliteitsvolle scholen in hun 'ontwikkeling stimuleren' of 'leren en onderwijzen' voldoende aan bij vragen die de toekomst stelt.

¹³ Programme for the International Assessment of Adult Competencies

¹⁴ <http://www.ond.vlaanderen.be/geletterdheid/>

¹⁵ <http://www.diversiteitactie.be/diversiteit/leren-voor-diversiteit>



3

De school stimuleert de ontwikkeling van alle lerenden

Dit derde hoofdstuk biedt een overzicht van de onderbouwing van de rubriek stimulering van de ontwikkeling van alle lerenden. Het kernproces 'leren en onderwijzen' staat hierin centraal en is opgedeeld in vier deelrubrieken:

(1) doelen stellen, (2) vormgeven van het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving, (3) begeleiden en (4) opvolgen van de ontwikkeling. Telkens komen de kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden, een synthese van de verwachtingen van de stakeholders en een selectie van (recent) wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek met betrekking tot deze deelrubrieken aan bod.

3.1



De school stelt doelen voor de lerenden

A Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden referentiekader voor Onderwijskwaliteit

HET SCHOOLTEAM REALISEERT DOELGERICHT EEN BREDE EN HARMONISCHE FORMING DIE BETEKENISVOL IS.

Om een brede en harmonische vorming te realiseren is een evenwichtige aandacht voor de diverse cultuurcomponenten (exact-wetenschappelijk, muzisch-creatief...) en alle ontwikkelingsgebieden (cognitieve, sociaal-emotionele en motorische vorming) cruciaal. Doelgericht leren veronderstelt dat het schoolteam zowel algemene als specifieke doelen nastreeft op het vlak van kennis, vaardigheden, attitudes en competenties. Dit gaat over zowel schooleigen doelen als doelen uit het gevalideerd doelenkader. Een betekenisvolle vorming veronderstelt dat het schoolteam de overdracht van het geleerde naar andere situaties stimuleert. Wat de lerenden op school verwerven, krijgt zo betekenis in de wereld buiten de school. De buitenwereld binnenbrengen in de school verhoogt de werkelijkheidsgerichtheid van het onderwijs.

HET SCHOOLTEAM HANTEERT DOELEN DIE SPOREN MET HET GEVALIDEERD DOELENKADER EN ZORGT VOOR SAMENHANG TUSSEN DE DOELEN.

Om te voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen hanteert het schoolteam doelen die gebaseerd zijn op het gevalideerd doelenkader. Met gevalideerd doelenkader wordt bedoeld: de eindtermen, de basiscompetenties, de ontwikkelingsdoelen of de doelen vastgelegd in een leerplan. De doelen sluiten aan bij het verwachte beheersingsniveau. Het schoolteam werkt samen om een volledig en samenhangend aanbod te garanderen. Vanuit betekenisvolle contexten werken aan doelen uit verschillende domeinen noemen we horizontale samenhang. De verticale samenhang verwijst naar de continuïteit van doelen over de klasgroepen, pedagogische eenheden of leerjaren heen.

HET SCHOOLTEAM HANTEERT UITDAGENDE EN HAALBARE DOELEN.

Het schoolteam heeft zicht op de beginsituatie van de lerenden en benut dit bij het vooropstellen van de doelen. De leer- en ontwikkelingsbehoeften vormen hierbij het uitgangspunt. Het schoolteam doet dit om met zoveel mogelijk lerenden het gemeenschappelijk curriculum te realiseren. Door het evenwicht tussen haalbare en uitdagende doelen te bewaken, verhoogt het schoolteam de kans op succeservaringen, de motivatie en het effect op leren.

HET SCHOOLTEAM EXPLICITEERT DE DOELEN EN DE BEOORDELINGSCRITERIA.

Teamleden zijn zich bewust van het gedrag dat ze concreet nastreven bij de lerende of welke verandering ze bij de lerende willen zien. Ze leggen de doelen helder uit zodat lerenden deze beter begrijpen en eigenaar worden van het leerproces. Dit impliceert ook dat ze verduidelijken aan de lerenden welke criteria gebruikt worden om te oordelen of de doelen bereikt zijn.

B Wat zeggen stakeholders?

Voor de stakeholders is *doelgericht onderwijs* belangrijk. Stakeholders vragen nadrukkelijk om structuur en betekenis te geven aan leren. Leraren moeten lerenden informeren over de beoogde doelen van hun onderwijs en hier nuttige leerstof aan koppelen.

Of leerplannen en eindtermen op dit vlak houvast bieden of veeleer een keurslijf vormen, hierover zijn de meningen verdeeld. Alle stakeholders zijn het er echter wel over eens dat goed onderwijs vertrekt van een *kerncurriculum* met voldoende ruimte voor *flexibiliteit* om te kunnen inspelen op veranderingen in de maatschappij of op een veranderende context. Kwaliteitsvol onderwijs is gebaseerd op concrete, actuele en flexibele doelen die men kan aanpassen aan de noden van de maatschappij.

Stakeholders onderstrepen het belang van een ‘curriculum in balans’. Het curriculum mag niet eenzijdig zijn maar is voldoende breed en *gericht op de totale ontwikkeling* van de lerenden. Stakeholders verwachten van een school dat ze de nodige bagage meegeeft aan de lerenden, zowel intellectueel als maatschappelijk, om in het leven te kunnen staan als gelukkige en verantwoordelijke mensen.

De stakeholders hechten belang aan de *afstemming van de doelen op de behoeften van de lerenden* zodat leren op maat en flexibele leertrajecten mogelijk worden. De stakeholders pleiten voor differentiatie in doelen waarbij de behoeften van de lerenden maar ook hun talenten en interesses centraal staan. Met als ultieme doel: de maximale ontplooiing van elke lerende. Stakeholders vinden het stellen van uitdagende maar realistische verwachtingen belangrijk. De beoogde doelen zijn zowel haalbaar als motiverend voor de lerenden.

De stakeholders hechten belang aan het *expliciteren van de leerdoelen*: de lerenden weten wat ze leren en wat er hierbij van hen verwacht wordt. De stakeholders zijn ook voorstander van een grotere *betrokkenheid en eigenaarschap van lerenden* bij het vooropstellen van doelen. Stakeholders verwachten (meer) inspraak bij het bepalen van de eigen doelen.

C Wat zeggen wetenschappers en andere deskundigen?

De onderwijsliteratuur beschrijft al geruime tijd uitvoerig het belang van doelen. Heel wat auteurs vestigen de aandacht op belangrijke *onderwijspsychologische benaderingen* die leren en onderwijzen in een historisch perspectief plaatsen. Zo schetsen bijvoorbeeld Valcke (2010) en Elen, Clarebout, Verschaffel en Van Dooren (2010) hoe de behavioristische visie het expliciet en

operationeel — concreet en observeerbaar — formuleren van doelen beklemtoont. Voordien formuleerde men doelen veeleer vanuit een standpunt van leerstof of kennisinhoud zonder hierbij de verwachte handeling te benadrukken. De cognitivistische visie, die de informatieverwerking centraal stelt, breekt als het ware de black box van het uitwendig waarneembare gedrag open waardoor de mentale processen op de voorgrond treden. Verscheidene auteurs (Dillion, 1986 en Fergusson-Hessler & De Jong, 1993; in Valcke, 2010) maken een onderscheid in verschillende soorten kennis zoals de declaratieve, procedurele en metacognitieve kennis. Binnen de cognitivistische stroming benadrukt men eveneens het expliciteren van operationele leerdoelen en het aansluiten bij de voorkennis. De constructivistische visie accentueert onder meer het stellen van doelen op het hogere niveau zoals probleemoplossingsvaardigheden en metacognitie. Ze benadert doelen vanuit een bepaalde context of probleem en laat lerenden zelf doelen bepalen (De Corte, 1996).

Elen et al. (2010) stellen dat het doelgericht of intentioneel leren een centrale plaats in onderwijs inneemt. Dit omwille van de *maatschappelijke rol van onderwijs*. De auteurs benadrukken het doel van onderwijs, met name het verwerven van specifieke kennis, welbepaalde vaardigheden en gepreciseerde attitudes waarover de lerende nog niet beschikt. Doelgericht leren richt zich op het realiseren van meer of minder geëxpliciteerde doelen. De doelen kunnen algemeen of specifiek zijn. Leraren die het bewustzijn van en de gerichtheid op de doelen vanaf een bepaalde leeftijd bij de lerende ontwikkelen, bevorderen de intrinsieke leermotivatie (Deci & Ryan; in Vanhoof et al., 2012a) en de zelfregulatie van de lerende. Naast dit intentioneel leren vindt in onderwijs het incidenteel leren voortdurend plaats. Scholen hebben de maatschappelijke opdracht om ontwikkelingsdoelen na te streven en eindtermen te bereiken. Naast deze gevalideerde doelen kunnen scholen ook schooleigen doelen nastreven.

Bellens en De Fraine (2012) nemen in een reviewstudie *het vooropstellen van duidelijke doelen* als een belangrijke effectiviteitsbevorderende factor op voor prestaties. Ze verwijzen hierbij naar Creemers & Kyriakides, 2008; Scheerens; Brophy & Good; Sammons et al. (in De Fraine, 2004) en Hattie, 2009. Penninckx, Vanhoof en Van Petegem (2011) omschrijven kwaliteit van onderwijs als “het op een adequate wijze realiseren van de door de stakeholders gepercipieerde doelstellingen” (p.34). Ze onderscheiden net zoals Standaert (2014) drie bepalende factoren voor onderwijskwaliteit: (1) *waardevolle doelstellingen*, (2) efficiënte strategieën en (3) effectieve resultaten of het rendement bij het behalen van de doelstellingen. Valcke (2010) ordent leerdoelen volgens de drie aggregatieniveaus. Hij situeert de eindtermen en ontwikkelingsdoelen op macroniveau, de leerplandoelen op mesoniveau en de operationele leerdoelen op micro-niveau.

HET SCHOOLTEAM REALISEERT DOELGERICHT EEN BREDE EN HARMONISCHE FORMING DIE BETEKENISVOL IS.

Brede vorming omvat de totale ontwikkeling van de persoon. In de literatuur zijn er vele definities van ‘vorming’ te vinden. Zo beschrijft de Vlaamse onderwijsraad (2012) algemene vorming als “de ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen die bijdragen tot de persoonlijke ontwikkeling van elk individu en laat hem toe om autonoom en interactief in de samenleving te functioneren en er een bijdrage aan te leveren. Zij omvat de overdracht van kennis en waarden tussen generaties en overstijgt kritisch de momentane belangen van de samenleving” (p. 1). Brede vorming omvat dus de volledige breedte van de persoonsvorming en sluit aan op relevante vragen uit de samenleving. Enkel zo kunnen lerenden vandaag en morgen een bijdrage leveren aan de huidige en toekomstige maatschappij. Over netten en koepels en andere stakeholders heen, bestaat een verregaande consensus over de vormende waarde van ons onderwijs in het algemeen. De basisopdracht van onderwijs is de optimale persoonlijkheidsontwikkeling van alle lerenden en hun kritisch-creatieve integratie in een dynamische samenleving, uitgaande van de pedagogische missie van elke school (Vlaamse onderwijsraad, 2015).

Biesta (2014) stelt dat onderwijspedagogische processen en praktijken steeds werkzaam zijn in drie overlappende domeinen: (1) *kwalificatie*, (2) *socialisatie* en (3) *subjectificatie*. Kwalificatie gaat om het verwerven van kennis, vaardigheden, waarden en houdingen. Socialisatie draait volgens Biesta om “de manieren waarop we via onderwijs deel worden van bestaande tradities en praktijken, van manieren van doen en manieren van zijn” (p. 20). Subjectificatie handelt over “de subjectiviteit of ‘subjectheid’ van degenen die onderwezen worden. Het gaat, anders gezegd, over emancipatie en vrijheid en over de verantwoordelijkheid die daarmee gepaard gaat” (p. 20).

Masschelein en Simons (2012) plaatsen kritische kanttekeningen bij onderwijs dat het produceren van output in de vorm van bruikbare leerresultaten of inzetbare competenties hoog in het vaandel draagt. Ze zien *vorming* als een schoolse voorbereiding waarbij jongeren in vorm komen en dus geoefend en geletterd zijn op basis van geschikte leerstof. De auteurs onderscheiden vorming van leren. Ze stellen dat vorming typisch is voor het leren op school. Leren impliceert een uitbreiding van de eigen leefwereld. Het gaat hier om iets toevoegen, iets bijleren. Vorming houdt in dat de lerenden steeds door oefening en studie buiten zichzelf treden of boven zichzelf uitstijgen, de leefwereld overstijgen. De auteurs benadrukken het pedagogische aspect van onderwijs. Leraren begeleiden volgens hen kinderen en jongeren naar school, helpen de school vormgeven en ontsluiten een gemeenschappelijke wereld die ze tot leven wekken. Ze plaatsen het wekken van interesse, vrije tijd, aandacht voor een zaak en het uitstijgen boven de leefwereld tegenover het hedendaagse accent op individuele leerbehoeften, productieve tijd, de ontwikkeling van talenten en het aansluiten bij de leefwereld.

De ontwikkelingsdoelen en eindtermen van zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs stellen beide een brede en *harmonische vorming* voorop. De toevoeging van harmonisch duidt op een evenwichtige benadering van de verschillende ontwikkelingsdomeinen. Vele auteurs onderscheiden cognitieve, motorische en affectieve doelstellingen (Standaert, Troch, Peeters & Piedfort, 2009). De onderwijsliteratuur benadrukt sterk het voldoende nastreven van sociale en affectieve doelen, vaak aangeduid als attitudes. Zo verwijst Valcke (2015) naar een recente meta-analyse van Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor en Schellinger (2011) die een algemeen positieve impact van deze leerdoelen op een scala van variabelen aantoonde. Onderzoek stelt volgens Valcke overigens systematisch vast dat attitudes een doorslaggevende rol spelen als succesfactor bij het behalen van een diploma of het vinden van een job. Zo vormen bijvoorbeeld kritisch denken en probleemoplossende vaardigheden, flexibiliteit, communicatieve vaardigheden, teamwork, leiderschap belangrijke kritische succesfactoren.

Montrieux, Vanderhoven, Raes en Schellens (2013) stellen dat in onze snel veranderende maatschappij *21st Century Skills* essentieel zijn. Het onderwijs heeft de opdracht om de lerenden competenties aan te leren die hen voorbereiden op deze maatschappij. Verschillende internationale projecten proberen een antwoord te vinden op welke vaardigheden nodig zijn voor de 21ste eeuw. Voogt en Pareja Roblin (2010) analyseren acht internationale modellen waaronder Partnership for 21st Century Skills (P21), EnGauge, Assessment and Teaching of 21st century skills (ATCS), National Educational Technology Standards (NETS/ISTE), National Assessment for Educational Progress (NAEP), en het ICT competency framework for teachers (UNESCO). De onderzoekers verwerken ook onderzoek en aanbevelingen van de Europese Unie (Gordon et al., 2009), de OESO (Ananiadou & Claro 2009) en de Second Information Technology in Education Study (SITES) (Pelgrum & Anderson, 1999; Kozma, 2003; Law et al., 2008). Ze concluderen dat in alle modellen vaardigheden op het gebied van samenwerking, communicatie, ICT-gebruik, sociaal of cultureel bewustzijn (inclusief burgerschap) bevatten. Hiernaast noemen de meeste modellen ook vaardigheden op het gebied van creativiteit, kritisch denken, probleemoplossende vaardigheden en productiviteit. Thijs, Visser en Vanderhoeven (2014) onderscheiden creativiteit, kritisch denken, communicatie, probleemoplossend vermogen, samenwerken, digitale geletterdheid, flexibiliteit en aanpassingsvermogen, zelfsturing en maatschappelijke verantwoordelijkheid als 21ste eeuwse vaardigheden. Van den Branden (2015) wijst op heel wat publicaties (zie o.a. Commission Delors, 1996; Dumont e.a., 2010; Europees Parlement, 2006; Gardner, 2008; Lucas & Claxton, 2010; Marzano & Heflebover, 2011; OECD, 2005; Partnership for 21st century skills, 2009; Trilling & Fadel, 2009; Unesco, 2004; Voogt & Roblin, 2012; Wagner, 2008), die een aantal cruciale sleutelcompetenties voor de 21ste eeuw oplijsten: taal en informatie doen werken, kennis doen werken, hun verbeelding doen werken, moderne technologie doen werken, sociale relaties doen werken, verandering doen werken, hun eigen 'leer-kracht' doen werken, hun eigen leven doen werken en het leven op deze planeet doen werken.

Breed vormen betekent eveneens kansen creëren om lerenden competenties te laten ontwikkelen in situaties die voor hen *betekenisvol en realistisch* zijn. Castelijns, Segers en Struyven (2011) beschrijven betekenisvol als een kwaliteitscriterium dat verwijst naar het belang of de relevantie. Verschaffel et al. (2010) selecteren ‘authentieke taken en transfer’ als een algemeen kenmerk van leren. Ze stellen enerzijds dat authentieke leeromgevingen een gunstige invloed hebben op de betrokkenheid en motivatie van de lerenden. Ze verwijzen hiervoor onder andere naar Collins, Brown en Newman (1989) die het gezamenlijk werken aan betekenisvolle opdrachten of authentieke taken als één van de kenmerken van buitenschools leren beschrijven die toegepast kunnen worden bij het leren van complexe cognitieve vaardigheden in formele settings (bijvoorbeeld wiskundeproblemen en begrijpend lezen). Anderzijds wijzen ze op het cruciale belang van een doordacht en doorgedreven proces van decontextualisatie (van concreet naar abstract) en recontextualisatie (van abstract terug naar concreet) om tot werkelijke transfer te komen. Hiervoor verwijzen de auteurs naar een transferonderzoek met tegenvallende resultaten van Simons en Verschaffel (1992) waarin helemaal geen of zeer beperkte transfer bereikt werd.

HET SCHOOLTEAM HANTEERT DOELEN DIE SPOREN MET HET GEVALIDEERD DOELENKADER EN ZORGT VOOR SAMENHANG TUSSEN DE DOELEN.

De Vlaamse overheid legde meer dan 20 jaar geleden op basis van een breed maatschappelijk debat ontwikkelingsdoelen en eindtermen vast. Deze werden opgesteld om een minimaal kwaliteitsniveau te waarborgen, om de transparantie van het onderwijsstelsel te verhogen en om de curriculumontwikkeling van scholen te ondersteunen (Penninckx et al., 2011). Tot vandaag vormen deze ontwikkelingsdoelen en eindtermen de *maatschappelijke verwachtingen* van ons onderwijs. Momenteel neemt de overheid initiatieven om deze maatschappelijke verwachtingen op te frissen en aan te passen aan de veranderende samenleving. Zo goed als alle scholen in Vlaanderen, uitgezonderd scholen voor het buitengewoon onderwijs, werken met leerplannen die uitgeschreven zijn door de koepelorganisaties of een net. Deze leerplannen bevatten minimaal de ontwikkelingsdoelen, eindtermen of basiscompetenties. Met het oog op het waarborgen van het studiepeil keurt de Vlaamse Regering de leerplannen volgens vooraf bepaalde criteria en op advies van de onderwijsinspectie goed. Scholen voor buitengewoon onderwijs werken met handelingsplannen die onder meer de keuze van ontwikkelingsdoelen vastleggen.

Elen et al. (2010) benadrukken dat de veelheid aan na te streven doelen in het onderwijs noodzaakt tot een weloverwogen *onderlinge samenhang* van de doelen. De volgorde waarin en de intensiteit waarmee de leerdoelen aan bod komen doen ertoe. Vanuit deze optiek ontwikkelden verschillende auteurs taxonomieën om structuur te brengen in de leerdoelen. Ze stellen

hierbij een hiërarchische en meestal een multidimensionale ordening voorop. De taxonomieën van Bloom (1956, 2001), Romiszowski (1984) en De Block (1973) zijn hier voorbeelden van. Thijs en van den Akker (2009) hanteren naast relevantie, bruikbaarheid en effectiviteit ‘consistentie’ als kwaliteitscriterium om na te gaan of een leerplan voldoet. Met consistentie doelen ze op een logisch en samenhangend geheel. Ze onderstrepen hierbij het belang van een horizontale (in vakken of leergebieden) en verticale (in leerjaren) samenhang. De realiteit valt namelijk niet op te delen in vakken. Daarom is een samenhangend onderwijsaanbod essentieel. Horizontale samenhang houdt onder meer in dat men vanuit één situatie werkt aan leerdoelen en leerinhouden uit verschillende leergebieden of domeinen. Verticale samenhang verwijst naar de continuïteit van leerdoelen en leerinhouden over de pedagogische eenheden, klasgroepen of leerjaren heen. Deze verticale samenhang wordt in de schoolpraktijk vaak zichtbaar gemaakt via leerplannen of schooleigen leer- of ontwikkelingslijnen.

HET SCHOOLTEAM HANTEERT UITDAGENDE EN HAALBARE (LEER)DOELEN.

Hattie (2009) geeft in zijn meta-analyse over de impact van onderwijs aan dat het *expliciteren van leerdoelen* een significante impact heeft op het bereiken van betere leerprestaties. Hij rapporteert hierbij een effectgrootte van $d = 0,56$. Hij verwijst naar Locke en Latham (1990) die aantonen dat prestaties verbeteren als lerenden en leraren eerder uitdagende dan ‘doe je best’-doelen stellen. Volgens Hattie is niet de specificiteit maar de moeilijkheidsgraad van de doelen cruciaal voor prestaties. Bovendien is het essentieel dat deze doelen aansluiten bij de huidige competenties van de lerende. “Zorgen dat een uitdaging is aangepast aan de speciale behoeften van de leerling op een bepaald tijdstip is een van de belangrijkste taken van een leraar en lijkt een absolute voorwaarde voor de ontwikkeling van een leerling. Wij menen te weten dat leerlingen alleen leren als het werk dat ze doen gematigd uitdagend is en als er voldoende hulp is voor de lerende om zich eigen te maken wat aanvankelijk buiten bereik lijkt” (Tomlinson, 2005: 163-4; in Hattie, 2012). Hattie (2012) beschrijft vijf essentiële elementen voor effectieve leerdoelen en succescriteria: (1) uitdaging, (2) vertrouwen, (3) betrokkenheid, (4) hoge verwachtingen en (5) conceptueel begrip. In klassen waar lerenden het onderwijs zien als uitdaging en waar klasgenoten ook uitgedaagd worden is de betrokkenheid hoger (Shenoff en Csikzentmihalyi; in Hattie, 2012). Fuchs en Fuchs (in Hattie, 2009) tonen aan dat het stellen van voldoende uitdagende doelen ook effectief is voor lerenden in het buitengewoon onderwijs. Ze rapporteren hiervoor een effectgrootte van $d = 0,63$ voor doelen op lange termijn en $d = 0,67$ voor doelen op korte termijn. Ook maakt de betrokkenheid bij de leerdoelen bij deze lerenden een wezenlijk verschil (Klein, Wesson, Hollenbeck en Alge, 1999; in Hattie, 2009). Uitdagende doelen verhogen volgens Hattie (2012) de motivatie, de kracht van feedback en maken de activiteit meer uitdagend.

Hoge verwachtingen stellen voor alle lerenden heeft een bovengemiddeld effect op prestaties (Cooper en Allen; in Hattie, 2009). Hattie (2009) signaleert voor de verwachtingen van de leraar een gemiddelde effectgrootte van $d = 0,43$ en selecteert ‘hoge verwachtingen’ als een essentieel kenmerk van leerdoelen. Bellens en De Fraine (2012) verwijzen naar Creemers & Kyriakides (2008), De Fraine (2004), Jussim & Harber (2005) en Reynolds et al. (2002) om de positieve samenhang tussen het koesteren van hoge verwachtingen met betrekking tot de lerende en prestaties te onderstrepen.

Verschillende auteurs verwijzen in de onderwijsliteratuur naar ‘*de zone van de naaste ontwikkeling*’ van Vygotsky. Zo vertaalt Valcke (2014) dit begrip vrij als: “Het is de afstand tussen het actuele ontwikkelingsniveau, waarbij de lerende zelfstandig problemen kan oplossen en het potentiële niveau waardoor het problemen kan oplossen met hulp van andere kinderen of van een volwassene” (p. 192). Verschaffel et al. (2010) onderstrepen de taak van het onderwijs om steeds opnieuw zones van naaste ontwikkeling te creëren zodat de ontwikkeling gestimuleerd wordt.

Verscheidene auteurs (Vandendriessche, Mortier, Van de Putte & Van Hove, 2010; Vanhoof, Van de Broek, Penninckx, Donche & Van Petegem, 2012) accentueren het belang van het opdoen van *succeservaringen* door middel van het aanbieden van realistische uitdagingen. Deze succeservaringen hebben een rechtstreekse invloed op de zelfinschatting van de lerende (Vanhoof et al., 2012). Hieraan gerelateerd selecteert Hattie (2009) ‘verwachtingen van lerenden over hun eigen prestaties’ als de meest beïnvloedende factor. Vroegere leerervaringen vormen de basis voor het inschatten van een lerende zijn eigen prestaties. Lerenden kunnen een redelijk nauwkeurige inschatting maken van het eigen prestatieniveau. Hattie signaleert een effectgrootte van $d = 1,44$.

Vanhoof et al. (2012) verwijzen naar Schunk (1991) die stelt dat voldoende specifieke en haalbare doelen, dus doelen die een specifieke verwachting inhouden, niet te veraf liggen en een aanvaardbare moeilijkheidsgraad hebben, de *doelmatigheidsbeleving* en de *motivatie* van de lerende sterker bevorderen dan op lange termijn of vage geformuleerde doelen.

HET SCHOOLTEAM EXPLICITEERT DE DOELEN EN DE BEOORDELINGSCRITERIA.

Hattie (2012) onderscheidt twee onderdelen in het doelgericht leren. Het helder stellen wat in de lessen geleerd moet worden en de manier waarop we weten dat de leerdoelen bereikt zijn. Dit laatste noemt hij succescriteria. Door het *leerdoel en de criteria te verhelderen* vergroot de kans dat de lerende zich inzet om het leerdoel te bereiken. De helderheid van de leerdoelen is bepalend voor de kwaliteit van de formatieve evaluatie. Hattie verwijst naar Shunk (1996) die

aantoont dat de lerende meer vertrouwen heeft in het bereiken van de leerdoelen wanneer deze duidelijk en helder zijn bij het begin van de les.

Vanhoof et al. (2012) geven aan dat het expliciteren van het leerdoel bij het begin van de les de lerenden richting en duidelijkheid geeft over wat van hen verwacht wordt.

Valcke (2015) geeft aan dat heel wat onderzoek de nadruk op communicatie over de leerdoelen onderschrijft. De lerende weet beter wat van hem verwacht wordt wanneer de leerdoelen helder zijn. Valcke verwijst hierbij naar de meta-analyse van Kane, Taylor, Tyler en Wooten (2011) die op standaarden gebaseerde leerdoelen, hoge verwachtingen, instructie, procedures en beoordelingscriteria accentueert. Heel wat auteurs benadrukken dat leerdoelen van een 'hogere orde' de lerenden meer uitdagen dan doelen van een 'lagere orde'. Valcke (2015) verwijst hiervoor naar de herwerkte taxonomie van Bloom (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths & Wittrock, 2001). Lerenden haken af wanneer bijvoorbeeld het memoriseren van feitenkennis, herhalen van definities in lessen te sterk beklemtoond wordt. Hoger gesitueerde leerdoelen die een beroep doen op het niveau van het creëren en evalueren zorgen voor een sterkere motivatie.

Muijs en Reynolds (2011) benadrukken sterk dat leraren de leerdoelen duidelijk moeten maken aan de lerenden. Ze verwijzen hierbij naar Bohn et al. (2004) die stellen dat enerzijds *het uitleggen van de leerdoelen van de les* en anderzijds *hoe deze leerdoelen verband houden met het leren op langere termijn* kenmerken zijn van effectieve leraren. Muijs en Reynolds (2011) onderstrepen dat het expliciteren en verklaren van leerdoelen ook bij zelfstandig werk van belang is. Dit om te voorkomen dat lerenden zelfstandig werk opvatten als het louter vullen van de tijd of enkel het geven van het juiste antwoord op specifieke vragen (Arends, 1998). Leerdoelen moeten zodanig worden uitgelegd dat er geen dubbelzinnigheid kan bestaan over wat de gewenste resultaten zijn. Lerenden worden zich bewust van de leerdoelen door hen te betrekken bij het stellen van leerdoelen. De beoordelingscriteria moeten duidelijk zijn voor zowel de leraar als de lerende.

3.2



De school geeft het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving vorm

A Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden referentiekader voor Onderwijskwaliteit

HET SCHOOLTEAM EN DE LERENDEN CREËREN SAMEN EEN POSITIEF EN STIMULEREND SCHOOL- EN KLASKLIMAAT.

Een positief en stimulerend school- en klasklimaat gebaseerd op veiligheid, vertrouwen en wederzijds respect vormt de basis van de schoolwerking. Om dit te realiseren investeren het schoolteam en de lerenden in positieve en ondersteunende relaties en interacties. Een dergelijk klimaat betekent ook dat het schoolteam met inspraak van de lerenden duidelijke afspraken en regels maakt en deze consequent hanteert.

HET SCHOOLTEAM EN DE LERENDEN GAAN POSITIEF OM MET DIVERSITEIT.

Diversiteit is een normaal gegeven waar iedereen dagelijks in verschillende situaties mee te maken krijgt. Het kan gaan om verschillen in taal, geslacht, seksuele oriëntatie, religie, cultuur, ras, socio-economische status, cognitieve en fysieke mogelijkheden, beleving, interesses, bezigheden, zienswijzen, behoeften... Deze diversiteit is een meerwaarde voor de ontwikkeling van lerenden indien het schoolteam ze in het onderwijsleerproces positief aanwendt. Zo bouwt het schoolteam aan een inclusieve cultuur.

DE LEEF- EN LEEROMGEVING EN DE ONDERWIJSORGANISATIE ONDERSTEUNEN HET BEREIKEN VAN DE DOELEN.

De leef- en leeromgeving verwijst naar de situatie waarin de lerende leeft en leert. Wanneer men specifieke inspanningen levert om het leren van de lerende gericht te ondersteunen, spreken we van onderwijzen. De fysieke omgeving, de infrastructuur en de aanwezige leer- en onderwijsmiddelen beïnvloeden het leren van de lerende. Naast de leeromgeving ondersteunt ook de onderwijsorganisatie het bereiken van de doelen. Twee elementen spelen hierbij onder meer een rol: de onderwijstijd en de groeperingsvormen. Het schoolteam wendt de onderwijstijd en de groeperingsvormen doordacht aan. Elke lerende krijgt voldoende tijd en kansen om te leren en te oefenen. Groeperingsvormen verwijzen naar vele mogelijke vormen van werken met individuen, kleine of grote klasgroepen, heterogene of homogene groepen, klasoverstijgend werken...

HET SCHOOLTEAM BIEDT EEN PASSEND, ACTIEF EN SAMENHANGEND ONDERWIJSAANBOD AAN.

Leren verloopt zowel incidenteel als intentioneel. Bij incidenteel leren is het beoogde resultaat niet vooraf bepaald. Scholen streven intentioneel of doelgericht leren na en benutten incidenteel leren. Met het oog op het intentioneel nastreven van de doelen biedt het schoolteam de inhouden en activiteiten doelbewust aan. De aanpak is afgestemd op de doelen. De activiteiten en de inhouden zijn uitdagend en haalbaar voor de lerenden en sluiten aan bij hun voorkennis. De inhouden en activiteiten worden in gevarieerde en indien relevant, in betekenisvolle contexten aangeboden. Het schoolteam betreft de lerenden actief bij het leren en onderwijzen en zorgt voor samenhang tussen de verschillende inhouden en activiteiten.

B Wat zeggen stakeholders?

Een *positieve schoolcultuur en een aangenaam klasklimaat*, gebaseerd op *veiligheid en vertrouwen*, blijken voor alle stakeholders van zeer groot belang. De school is een veilige plek waar elke lerende zich positief gewaardeerd voelt en waar geen plaats is voor pesten. Men mag er niemand uitsluiten omwille van afkomst, inkomen, geloofskeuze, gezinsomstandigheden...

Een goede school is een spiegel van de maatschappij en staat *open voor diversiteit*. Stakeholders verwachten in scholen een *gezonde sociale mix* van lerenden waarbij alle actoren diversiteit en meertaligheid positief aanwenden. Een school heeft respect voor de leefwereld van elke lerende, ongeacht zijn of haar etnische, culturele en sociale achtergrond. Volgens de stakeholders is er vaak een sociale kloof tussen leraren (doorgaans uit de middenklasse) en lerenden (bijvoorbeeld achtergestelde bevolkingsgroepen). Multicultureel onderwijs brengt de verschillende leefwerelden dicht bij elkaar.

De stakeholders hechten veel belang aan de *afstemming van het onderwijsleerproces op de leer- en ontwikkelingsbehoeften van lerenden*. Ze verwachten optimale leerkanalen voor elke lerende. Leerinhouden en -activiteiten sluiten aan bij de leefwereld van de lerenden en worden op maat gesneden van de doelgroep of van individuele lerenden, bijvoorbeeld rekening houdend met het tempo of specifieke noden en vragen van de lerende. Leraren differentiëren doelgericht in leerinhouden en -activiteiten om aan deze vraag tegemoet te komen.

Onderwijs zet volgens de stakeholders meer in op *betekenisvol leren*. De gekozen leerinhouden en -activiteiten zijn relevant en sluiten aan bij de gekozen leerdoelen. De stakeholders verwijzen hierbij naar het belang van een breed maar geïntegreerd en samenhangend aanbod. Onderwijs moet ook motiverend zijn en gericht op reële situaties, zodat lerenden geprikkeld worden en zin krijgen om te leren. De lerenden moeten – op hun niveau – uitgedaagd en gestimuleerd worden door gevarieerde en activerende werkvormen.

Alle stakeholders stellen *hoge verwachtingen aan leraren en schoolteams*. De leraar wordt unaniem erkend als hoofdrolspeler in de realisatie van kwaliteitsvol onderwijs. De stakeholders verwachten dat leraren over voldoende *vakdeskundigheid en pedagogisch-didactische competenties* beschikken. Voorwaarde om leerprocessen op maat van de lerende te kunnen opzetten, is 'je vak beheersen en inzicht hebben in leerpsychologische en cognitieve processen'. Goed geschoolde leraren met een gezonde kritische geest, die ook hun eigen handelen in vraag durven stellen en kunnen bijsturen, zijn volgens stakeholders uitermate belangrijk voor kwaliteitsvol en eigentijds onderwijs.

Een *goede relatie tussen de leraar en de lerende* is van cruciaal belang voor kwaliteitsvol onderwijs. Belangrijk hierbij is een gepassioneerde leraar die goed in zijn vel zit. Welbevinden van

de lerende én de leraar, wederzijds respect en luisterbereidheid zorgen voor een authentieke relatie tussen beide partijen.

Stakeholders verwachten ook dat leraren over voldoende *communicatieve en relationele vaardigheden* beschikken om vlot in interactie te kunnen treden met alle schoolnabije actoren. Goed onderwijs betekent dat leraren als lid van een schoolteam de lerenden ondersteunen en leeractiviteiten aanbieden en bijsturen. Leraren moeten volgens de stakeholders teamspelers zijn: een goede samenwerking en informatiedoorstroming versterken een schoolteam.

Ook een *stimulerende leeromgeving* is een belangrijke voorwaarde voor kwaliteitsvol onderwijs. Belangrijk hierbij is dat lerenden voldoende tijd en kansen krijgen om te leren en te oefenen en om zich evenwichtig te ontplooien. De stakeholders verwachten een stressluwe en veilige omgeving waar fouten maken mag en waar 'leren' en niet 'presteren' centraal staat. Er moet ook voldoende tijd en (fysieke) ruimte zijn voor ontspanning. Ze vermelden ook het belang van een kleine (of in elk geval een haalbare grootte van) klasgroep.

Stakeholders verwijzen naar het belang van voldoende beschikbaar en *degelijk didactisch materiaal* om kwaliteitsvol onderwijs te realiseren. De school moet voldoende middelen ter beschikking stellen om het onderwijsleerproces uit te zetten, te ondersteunen en de opvolging te faciliteren. Vlot en makkelijk toegang tot internet en tot actuele media en beschikbaarheid van specifieke vaklokalen zijn eveneens belangrijke voorwaarden voor eigentijds onderwijs.

Bij voorkeur vindt het onderwijs plaats in een *groene leeromgeving die uitnodigt* om te leren, met voldoende binnen- en buitenruimte en sportaccommodatie. De lokalen en schoolinfrastructuur moeten voor de stakeholders aangenaam en aantrekkelijk ingericht, goed onderhouden en veilig zijn. Scholen moeten het leren buiten de school stimuleren: op de werkplek, in de bibliotheek of voor- en naschools in een open leercentrum.

C Wat zeggen wetenschappers en andere deskundigen?

De term *onderwijsleerproces* verwijst zowel naar het onderwijsproces als het leerproces. Vanuit historisch perspectief vestigen Schlussmans en Slotman (in Valcke, 2014) de aandacht op een verschuiving van het traditioneel leren waarin het onderwijsproces centraal staat naar het competentiegericht leren waarin het leerproces centraal staat. Zo ziet het behaviorisme onder meer leeractiviteiten als een respons op stimuli of instructieactiviteiten. Het cognitivisme hecht bijvoorbeeld belang aan de systematische opbouw van cruciale vaardigheden die nodig zijn om bepaalde leeractiviteiten uit te voeren zoals samenvatten, vragen stellen, mnemonics (Valcke, 2010). Creemers, Kyriakides en Antoniou (2013) verwijzen dan weer naar verscheidene

constructivistische auteurs zoals Bolhuis en Kluvers (1996), Choi en Hannafin (1995), Collins, Brown & Newman (1989), Savery & Duffy (1995), Verschaffel en De Corte (1998), Von Glasersfeld (1998) om een aantal stimulerende technieken op te lijsten zoals modelling, coaching, scaffolding en fading, articulatie, verkenning, generalisatie, samenwerking, verstrekking van ankers en situatie- en doelgerichtheid.

De term *leef- en leeromgeving* verwijst naar de situatie waarin de lerende leeft en leert. Leven en leren vinden steeds plaats binnen een bepaalde context: thuis, in een werkomgeving, op straat, in het bos, op kamp, op reis... Verschaffel (2010) wijst op een aantal maatschappelijke ontwikkelingen die het doel, de aard en de context van het leren en onderwijzen sterk hebben beïnvloed. Kennisexplosie en verouderde kennis, informatisering en technologisering, globalisering-internationalisering-mondialisering, levenslang en levensbreed leren, competentiegericht leren, multimediale en beeldcultuur hebben de laatste decennia een sterke stempel op het onderwijs gedrukt.

Verschaffel et al. (2010) stellen: “Onderwijsgeveenden hebben als essentiële taak het ontwerpen, realiseren en evalueren van onderwijsleeromgevingen, d.w.z. situaties die bij lerenden of studenten de vereiste leerprocessen kunnen uitlokken en op gang brengen om de beoogde leerresultaten te bereiken” (p. 13). Elen et al. (2010) omschrijven onderwijzen als: “het geheel aan maatregelen en interventies die in een leeromgeving worden genomen om het leerproces van lerenden te ondersteunen” (p. 72). Ze vestigen de aandacht op onderwijsfuncties die verschillende personen, instrumenten en instanties kunnen opnemen. Zo kan de school, het leerboek, het digitaal leerplatform... onderwijzen.

Het steunpunt voor diversiteit en leren omschrijft een krachtige leeromgeving als een leeromgeving die participatie, betekenisgericht leren, levensechte contexten en zelfsturing mogelijk maken. Krachtige leeromgevingen zijn volgens van Avermaet en Sierens (2012) op lerenden gericht, kennisgericht, evaluatiegericht en gemeenschapsgericht. Ze verwijzen hierbij naar een Amerikaans rapport van Bransford et al. uit 1999.

HET SCHOOLTEAM EN DE LERENDEN CREËREN SAMEN EEN POSITIEF EN STIMULEREND SCHOOL- EN KLASKLIMAAT.

Bellens en De Fraine (2012) nemen in hun review ‘*klasklimaat*’ als een belangrijk effectiviteitbevorderend proceskenmerk op klasniveau op. Ze verwijzen hierbij naar Creemers en Kyriakides (2008) die twee belangrijke indicatoren van het klasklimaat beklemtonen: enerzijds *de interactie tussen de leraar en de lerenden* en anderzijds *de interactie tussen de lerenden onderling*. Zo toont de meta-analyse van Spilt, Roorda, Oort, Thijs en Koomen (in Bellens & De Fraine, 2012)

dat een persoonlijke relatie tussen leraar en lerenden een positieve invloed heeft op zowel cognitieve als niet-cognitieve uitkomsten. Hattie (2009) noteert voor de relatie tussen leraar en lerende een hoge effectgrootte van $d = 0,72$. Muijs, Kyriakides, van der Werf, Creemers, Timperley en Earl (2014) verwijzen naar Creemers en Kyriakides (2008) en Kyriakides en Christoforou (2011) die naast de twee vorige indicatoren ook de *leerkrachtenstijl*, *competitie* en *samenwerking tussen lerenden en storende gedrag* aanduiden. Hattie (2009) signaleert een gemiddelde effectgrootte van $d = 0,52$ voor aanpakken van klasmanagement. Daarnaast vermeldt Hattie een aantal hoge effectgroottes van specifieke maatregelen van leraren en scholen om het klas- of schoolmanagement te regelen (Valcke, 2015) zoals mogelijke klasproblemen snel identificeren en aanpakken: $d = 1,42$ en investeren in een positieve leraar-leerlingrelatie: $d = 0,87$. Kamphuis en Vernooy (2011) stellen dat een klimaat dat gebaseerd is op veiligheid en vertrouwen fundamenteel is voor het geven van feedback.

Op schoolniveau selecteren Bellens en De Fraine (2012) 'schoolklimaat' als een effectiviteit-bevorderend proceskenmerk. Ze verwijzen naar Covington (2000) en Linnenbrink en Pintrich (2002) die een schoolklimaat typeren als prestatiegericht of leergericht. Een *prestatiegericht schoolklimaat* kenmerkt zich volgens Covington (2000) en Engels en Aelterman (2003) door een gerichtheid op prestaties en punten, het vergelijken met anderen, hoge cijfers behalen en fouten die een schande en te vermijden zijn. Een *leergericht schoolklimaat* kenmerkt zich door een gerichtheid op het ontwikkelen van zichzelf, individuele leervorderingen en fouten die een aanknopingspunt vormen om te leren. Een leergericht schoolklimaat heeft een gunstige invloed op het welbevinden en de prestaties van de lerenden. Een prestatiegericht leerklimaat zet eerder aan tot oppervlakkige leerstrategieën zoals memoriseren dan tot het echt verwerken van de leerstof (Covington; in Bellens & De Fraine, 2012).

In de onderwijsliteratuur hanteert men eveneens de term 'schoolcultuur'. Zo verwijst Hornby (2014) naar Mitchell (2014) die een aantal essentiële elementen onderscheidt voor het creëren van een veilige, positieve en stimulerende leeromgeving. Mitchell (2014) legt de nadruk op relaties tussen leraren en lerenden die zich kenmerken door warmte, respect, echtheid, empathie en bevestiging. Ook een veilige, stabiele en verbonden leeromgeving waarin duidelijke regels en grenzen vastliggen en waar consequent naar wordt gehandeld, is belangrijk. Verscheidene auteurs onderschrijven de bevinding van Engels en Aelterman (in Bellens & De Fraine, 2012) dat duidelijke regels die in samenspraak met lerenden tot stand kwamen en consequent gehandhaafd worden, een positieve samenhang vertonen met het welbevinden van de lerenden (Linden & Roeders; Penninx; in Engels et al., 2004). De Fraine (2004) associeert een ordelijk schoolklimaat met betere leerprestaties. Bellens en De Fraine (2012) verwijzen ook naar Gutman en Feinstein (2008) die stellen dat voor het welbevinden van lerenden vooral het schoolklimaat van belang is eerder dan de schoolomkadering zoals de infrastructuur. Verbiest (2014) verwijst naar een onderzoek van Bryk, Bender Sebring, Allensworth en Easton (2010) waarin naast leiderschap als de motor voor verandering, verbondenheid met ouders en gemeen-

schap, professionele capaciteit en ondersteuning van het onderwijsproces, een ‘leerlinggericht leerklimaat’ wordt beschreven als een van de vijf essentiële pijlers voor effectief onderwijs. Het stimuleren van een sociaal klimaat waarin lerenden zich veilig voelen en aangezet en ondersteund worden om te leren is hierbij belangrijk.

HET SCHOOLTEAM EN DE LERENDEN GAAN POSITIEF OM MET DIVERSITEIT.

De toenemende diversiteit is een kenmerk van onze samenleving. Diversiteit dient zich in verschillende vormen aan — cultureel, sociaal, etnisch en taalkundig — en vormt een uitdaging voor alle onderwijssystemen (Little, Leung & Van Avermaet, 2014). Roose, Verstraete en Van Avermaet (2013) omschrijven diversiteit als: “Diversiteit verwijst naar de sociale, culturele en etnische verscheidenheid in de samenleving, naar verschillen tussen schooltaal en thuistaal, naar verschillen in persoonlijke en lichamelijke beleving, naar verschillen in talenten, interesses, bezigheden, zienswijzen, behoeften, vormen van onderwijsbetrokkenheid...” (p. 18). Valcke (2014) verwijst naar Pohan en Aguila (2001), die ras, etniciteit en cultuur, sociaaleconomische klasse, geslacht, seksuele oriëntatie, handicaps, taal en religie onderscheiden. Van Avermaet (2015) stelt dat het begrip diversiteit in onderwijscontexten vaak wordt geassocieerd met problemen. Dit is uitgesproken het geval als het om sociaal-culturele diversiteit gaat. Toekomstige leraren zeggen dat ze ertegen opzien of zich onzeker voelen om in een school te worden tewerkgesteld met veel lerenden uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Lerenden uit deze groepen worden in verband gebracht met leerproblemen, taalproblemen, integratieproblemen, achterstand en niveauverlaging. Deze denkbeelden kaderen binnen een deficitdenken dat uitgaat van de veronderstelling dat de normen en waarden van de gezinnen waarbinnen deze kinderen opgroeien de oorzaak zijn van de zogenaamde problemen en achterstanden (Nicaise, 2008; Van Avermaet & Sierens, 2010; Roose, Pulinx & Van Avermaet, 2014a). Voor Little et al. (2014) is het helpen van kinderen en adolescenten in het ontwikkelen van competenties — kennis, vaardigheden en attitudes — die ze nodig hebben om succesvol te functioneren in de maatschappij, het hoofddoel van onderwijs.

Van Avermaet (2015) verwijst naar Cochran-Smith (2014) die stelt dat kunnen omgaan met de behoeften en achtergronden van zeer diverse schoolpopulaties en het creëren van uitdagende maar billijke en gelijkwaardige leeromgevingen voor alle lerenden al meermaals is geïdentificeerd als één van de wereldwijd belangrijkste uitdagingen voor scholen. Dit impliceert het ontwikkelen van een geïntegreerd en duurzaam diversiteitsbeleid en het ondersteunen en coachen en professionaliseren van teamleden. Roose et al. (2014a) onderscheiden *vijf cruciale competenties bij professionals voor het omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid en kindarmoede*: (1) armoede zien en diversiteit positief benaderen, (2) werken aan kwaliteitsvolle interacties, (3) lerenden begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties, (4) diversiteit integreren in het

totale ontwikkelingsproces en (5) maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen. Deze competenties resulteren uit een onderzoek dat het Steunpunt Diversiteit en Leren uitvoerde in opdracht van de Koning Boudewijnstichting en het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Gemeenschap (2014). Voor de opbouw van het competentieprofiel zijn de onderzoekers vertrokken vanuit de visie van het Steunpunt Diversiteit en Leren op omgaan met diversiteit (Van Avermaet & Sierens, 2010; Van Avermaet & Sierens, 2012). De verdere concretisering en verfijning gebeurde op basis van Bennett (2010), Urban, Lazzari, Vandenbroeck, Peeters en Van Laere (2011), DECET en ISSA (2011), ISSA (sd.) en verdere bevindingen uit de literatuur, interviews met lerarenopleiders en interviews met kleuteronderwijzers uit grootstedelijke meertalige schoolcontexten, experts en stakeholders.

Het Vlaamse onderwijs kenmerkt zich door *talige diversiteit*. Lerenden spreken verschillende talen en taalvariëteiten en brengen die mee naar school. Ondanks het ontbreken van een grondige wetenschappelijke fundering voor het ‘taalbadmodel’, is dit in Vlaanderen de meest gangbare praktijk (Van Praag, Van den Bossche, Sierens & Agirdag, 2016). Dit model vertrekt van het idee dat lerenden het best Nederlands leren door ze volledig onder te dompelen in een taalbad. Hierbij is er vaak weinig of geen ruimte voor het gebruik van de thuistalen van de lerenden. Toch is het mogelijk om op een didactisch nuttige manier ruimte te bieden aan de thuistalen van de lerenden, zonder hiermee afbreuk te doen aan het belang van het Nederlands als onderwijstaal. Verschillende onderzoeken in binnen- en buitenland naar meertaligheid en meertalig onderwijs bevestigen dat de kans op een optimale verwerving van de tweede taal vergroot door de eerste taal goed te onderhouden en door positief om te gaan met de thuistalen binnen het onderwijs (Van den Branden & Verhelst, 2008; Sierens & Van Avermaet, 2010; Gielen & Isçi, 2015; Roose et al., 2014). Voor lerenden die eentalig opgroeien is dit een verrijking van hun taalrepertoire en maakt dit hen competent in het omgaan met diversiteit (Devlieger, Frijns, Sierens & Van Gorp, 2012).

Van Avermaet en Sierens (2010) concretiseren zes sleutelcompetenties om als burger met diversiteit om te gaan in een pluriforme samenleving: (1) normaliteit, (2) onbevooroordeeldheid en non-discriminatie, (3) multiperspectiviteit, (4) aanpassingsvermogen, (5) dialoog en samenwerking en (6) leren-van-elkaar. De auteurs noemen dit ‘leren voor diversiteit’. Roose et al. (2013) concretiseren ook zes *didactische voorwaarden om verschillen maximaal te benutten in het leerproces*: (1) breed observeren, (2) breed evalueren, (3) veelzijdige en gevarieerde aanpak, (4) samenwerkend leren, (5) leeromgeving verbreden en (6) heterogene groepsvorming. Dit noemen ze ‘*diversiteit in leren*’.

Booth en Ainscow (2009) vestigen in de Index voor Inclusie de aandacht op het creëren van een *inclusieve cultuur*. Hierin vormt de school een accepterende, samenwerkende, betrokken en stimulerende gemeenschap waarin iedereen gewaardeerd wordt. Hornby (2014) geeft aan dat scholen in hun kijk naar lerenden met specifieke onderwijsbehoeften en beperkingen het best beschikken over een positieve ‘ethos’.

Roose et al. (2014a) stellen dat professionals moeten inzetten op het ontwikkelen van lerenden die competent zijn in het omgaan met de steeds complexere en toenemende diversiteit in de samenleving. Ze verwijzen hiervoor naar de schrijnende cijfers omtrent waarden als tolerantie en vooroordelen voor Vlaamse jongeren (zie Van Avermaet, 2013, p. 6). Leraren kunnen lerenden leren omgaan met diversiteit door dit zelf voor te leven in hun houding volgens het gekende ‘*Practice what you preach*’-principe.

DE LEEF- EN LEEROMGEVING EN DE ONDERWIJSORGANISATIE ONDERSTEUNEN HET BEREIKEN VAN DE LEERDOELEN.

De leef- en leeromgeving zodanig organiseren dat alle lerenden optimale kansen krijgen om de leerdoelen te bereiken is een permanente uitdaging binnen onderwijs. De omgeving waarin de lerenden leren, bestaat onder meer uit de fysieke omgeving of de infrastructuur en uit de aanwezige leer- en onderwijsmiddelen. Bellens en De Fraine (2012) wijzen op de uiteenlopende onderzoeksresultaten met betrekking tot het effect van de *infrastructuur en de staat van de schoolgebouwen* op de prestaties van lerenden. Eenmaal een basishoogte van materiële omgeving bereikt is, stabiliseert de invloed op prestaties en neemt deze niet meer toe (Higgins, Hall, Wall, Woolner en McCaughey, 2005; in Bellens & De Fraine, 2012). In heel wat studies wordt wel een duidelijke samenhang vastgesteld tussen het welbevinden van de lerende en de infrastructuur en de staat van de schoolgebouwen (Engels & Aelterman; in Bellens & De Fraine, 2012). De afwezigheid van een groene omgeving, van ICT-voorzieningen, van de veiligheid van schoolgebouwen en van het fysieke comfort (temperatuur, akoestiek, licht, ventilatie) beïnvloedt het welbevinden negatief (Cuyvers, De Weerd, Dupont, Mols & Nuyten; in Bellens & De Fraine, 2012).

Leer- en onderwijsmiddelen duidt men in de onderwijsliteratuur vaak aan met de term *media* (Valcke, 2010; Standaert et al., 2009; Janssens, S., Verschaffel, De Corte, Elen, Lowyck, Struyf, Van Damme, Vandenberghe, 2006; Elen et al., 2010). Janssens et al. (2006) definiëren media als “de middelen die de onderwijsgevende tot zijn/haar beschikking heeft om de onderwijs- en leeractiviteiten te ondersteunen” (p. 53). Valcke (2010) haalt aan dat er maar weinig studies zijn waarbij media resulteren in een hoge impact. Hij geeft eveneens aan dat typische media-effectstudies achterhaald zijn en men sterker de nadruk legt op het geïntegreerd gebruik van media. Het is de combinatie met de juiste doelen, leerstof, gepaste werkvormen en een relevante toetsaanpak die belangrijk is. Standaert et al. (2009) verwijzen naar Lowyck (1995) die vooropstelt dat het niet gaat om het beste medium maar om het beste medium voor een specifiek doel met een specifieke leerinhoud en voor een bepaald type lerende. Ook Bellens en De Fraine (2012) wijzen op het belang van het doordacht aanwenden van hulpmiddelen die het instructie- en leerproces efficiënt ondersteunen. Het gebruik van ICT is zo een mid-

del te midden van andere effectieve middelen. De onderzoekers concluderen uit verschillende reviewstudies en meta-analyses (Higgins, 2003; Slavin et al., 2009) slechts een klein gunstig effect. ICT mag volgens hen niet onderschat, maar ook niet overschat worden.

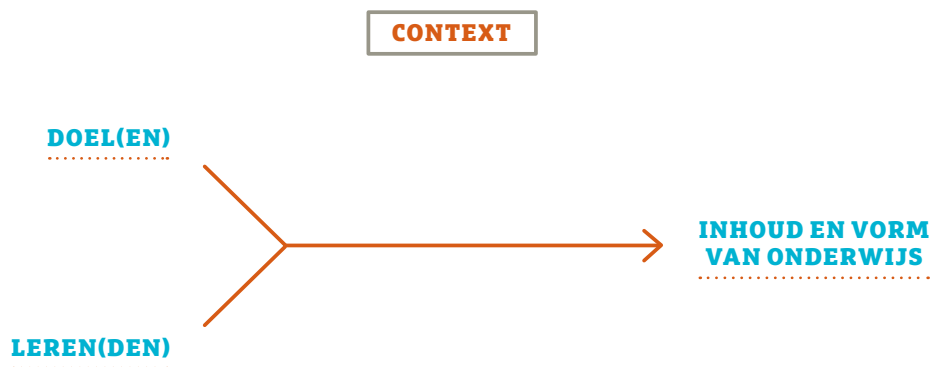
Bellens en De Fraine (2012) selecteren *effectieve leertijd* als belangrijk proceskenmerk om de effectiviteit te verhogen. In de onderwijsliteratuur gebruikt men hiervoor vaak termen als *'time on task'* en *'opportunity to learn'*. Zo beschrijven Muijs en Reynolds (2003) deze twee factoren als sterkst gerelateerd met uitkomsten van de lerenden. Bellens en De Fraine (2012) stellen een grote eensgezindheid in onderzoeksresultaten vast: hoe groter de effectieve leertijd, hoe hoger de prestaties van de lerenden. Ze verwijzen naar Fond & Lam; in Creemers & Kyriakides, 2008; Marzano, Pickering & Pollock, 2010; Brookover et al.; Rutter et al., Scheerens; Sammons et al. (in De Fraine, 2004). Van Petegem (1998) onderstreept dat het begrip effectieve leertijd zowel een kwantitatief als kwalitatief aspect inhoudt. Zowel de beschikbare tijd als de invulling van de tijd spelen een rol. Struyf (2010) verwijst naar Goodlad (1984) en geeft aan dat gemiddeld genomen ongeveer 75 % van de beschikbare tijd in de klas besteed wordt aan instructie en leren, twintig procent aan organisatie van routineactiviteiten en vijf procent aan het reguleren van gewenst gedrag. Een efficiënt *klasmanagement* en discipline zijn belangrijke voorwaarden voor het optimaal benutten van de onderwijstijd. Meestal onderscheidt men drie aspecten binnen klasmanagement (McLeod, Fisher, & Hoover; Veenman & Lem; in Struyf, 2010): (1) een goede klasorganisatie, (2) het adequaat reguleren van (ordeverstorend) gedrag bij lerenden en (3) het bewerkstelligen van een positief klasklimaat. Om effectief te zijn voor prestaties moet men de meeste tijd besteden aan instructie in plaats van aan management van procedurele zaken (Campbell et al.; in Bellens & De Fraine, 2012).

Groeperingsvormen verwijzen naar vele mogelijke vormen van werken met individuen, kleine of grote klasgroepen, heterogene of homogene groepen, klasoverstijgend werken... Groeperingsvormen kunnen duiden op de samenstelling van klassen of op de samenstelling van groepjes in één klas. Bellens en De Fraine (2012) stellen dat scholen bewust moeten nadenken over de klassamenstelling omdat naast individuele kenmerken ook groepskenmerken een bijkomend effect hebben op prestaties. Groepswerk is het meest effectief wanneer lerenden werken in kleine groepen (Marzano et al., 2010). Leren van elkaar krijgt zo meer kansen en het stimuleert het gebruik van metacognitieve vaardigheden (Slavin et al.; in Bellens & De Fraine, 2012). Kleine groepen scheppen meer mogelijkheden voor de leraar om sterker in te spelen op de leernoden van de leraar (Tomlinson et al.; in Bellens & De Fraine, 2012). Standaert et al. (2009) verwijzen naar Op 't Eynde (2004) die stelt dat op zoek gaan naar de meest krachtige groeperingsvormen en groepsprocessen een voorwaarde is voor onderwijs op maat. Valcke (2010) benadrukt naast groeperingsvormen ook organisatievormen waarmee hij verwijst naar beslissingen die te maken hebben met ruimtelijke inrichting, gebruik van lokalen, timing, tijdsgebruik...

HET SCHOOLTEAM BIEDT EEN PASSEND, ACTIEF EN SAMENHANGEND ONDERWIJSAANBOD.

Onderwijsaanbod is een misleidende term. Al te vaak wordt gedacht aan het curriculum en niet aan de onderwijsaanpak.

Elen et al. (2010) stellen dat er in de onderwijskundige literatuur (bijvoorbeeld Gagné, Briggs, & Wager, 1988) doorgaans twee elementen centraal staan in het beslissen over de inhoud en de vormgeving van onderwijs. Enerzijds de *doelen* en anderzijds de *kenmerken van de lerende of de groep lerenden*. Deze beslissingen vinden steeds plaats binnen een bepaalde context.



Figuur 2: Op basis van Onderwijskundige basiselementen (Elen et al., 2010)

Verschillende didactische modellen (bijvoorbeeld model van Van Gelder ea.; De Corte, Geerlings, Lagerweij, Peters & Vandenberghe; in Valcke, 2010) benadrukken de onderlinge relatie en het cyclische karakter tussen de verschillende didactische componenten: doelstellingen, beginsituatie, leerstof of leerinhoud, didactische werkvormen in relatie tot leeractiviteiten, onderwijs- en leermiddelen en bepaling van resultaten. Ook in het proces van handelingsplanning, dat men hoofdzakelijk in het buitengewoon onderwijs hanteert, staat het cyclisch en dynamisch karakter centraal (Van Gils & Speltinx, 2009). Zoals we al eerder aanhaalden is het de essentiële taak van de leraar om situaties te ontwerpen, realiseren en evalueren die vereiste

leerprocessen uitlokken en op gang brengen om de beoogde leerdoelen te bereiken (Verschaffel et al., 2010). Vermunt en Verloop (1999) beklemtonen dat de kwaliteit van *leeractiviteiten* die de lerende stelt in grote mate zijn onderwijsuitkomsten bepalen. Ze onderscheiden cognitieve, affectieve en metacognitieve leeractiviteiten. Verscheidene auteurs (o.a. Hattie, 2012; Marzano, 2010; Pameijer, van Beukering, De Lange, Schulpen & Van de Veire, 2007) stellen dat de lerende het best leert wanneer de leeractiviteiten aangepast worden aan zijn specifieke onderwijsbehoeften.

Ausubel (1978) wijst op het belang van *voorkennis* als invloedrijkste kenmerk op het leren. Ook Hattie (2009) rapporteert een effectgrootte van $d = 0,67$ voor eerdere prestaties. Standaert et al. (2009) verwijzen naar Lowijck en Verloop (1995) die stellen dat men 30 tot 60 % van de verschillen in leerprestaties tussen lerenden kan verklaren door de verschillen in voorkennis. Verschaffel et al. (2010) selecteren ‘de rol van voorkennis’ als algemeen kenmerk van leren. Ze benadrukken dat leren een cumulatief proces is waarbij het gebruikmaken van en voortbouwen op de kennis waarover de lerende al bezit cruciaal is. Ze vestigen eveneens de aandacht op de vaakgehoorde kritiek dat men in het hedendaags onderwijs te weinig rekening houdt met de zowel correcte als foutieve inhoudelijke voorkennis van de lerenden.

Valcke (2010) definieert *leerinhoud* als ‘de stof waaraan men leert’. Om de leeractiviteiten vulling te geven selecteren leraren concrete informatie of leerinhouden. Hij stelt dat leerinhouden vaak te snel als ‘relevant’ en ‘waardevol’ worden aanzien en wijst hierbij op het zeer beperkte evaluatief onderzoek naar de waarde van degelijke leerboeken en dus ook de specifieke selectie, structuur en vormgeving van leermaterialen. Masschelein en Simons (2012) vestigen de aandacht op het op tafel leggen van ‘geschikte leerstof’. Zij maken kritische bedenkingen bij de huidige leerlinggecentreerde leeromgevingen. Zo stellen de auteurs (2012, p. 71) bijvoorbeeld: “De hedendaagse leeromgeving steekt vol handleidingen of instructies, maar er ligt niets meer op tafel. De jonge generatie wordt teruggeworpen op de eigen leefwereld, en er is niet langer iets of iemand die hen uit die leefwereld haalt. Met als resultaat de tamme leerling: de slaaf van zijn eigen behoeften, een toerist in zijn eigen leefwereld.”

Vanhoof et al. (2012) stellen een toename vast om *interesse* te beschouwen als een factor die het leren van lerenden beïnvloedt (Hidi, 2006). Interesse wordt onder andere positief gekoppeld aan diepgaande verwerkingsstrategieën en leerprestaties. Ze verwijzen hierbij naar Jones (2009) die aangeeft dat interesse bijdraagt tot toegenomen aandacht, het beter aansluiten bij bestaande voorkennis en tot het vrijmaken van het verstandelijk vermogen om zich voor een taak te engageren. Verder worden twee types van interesse onderscheiden die zowel naast elkaar kunnen bestaan als samengaan: situationele en persoonlijke interesse (Hidi; Schiefele; in Vanhoof et al., 2012). Een manier om de interesse van een groot aantal lerenden te stimuleren is voldoende afwisseling en variatie aanbieden in taken, activiteiten, materialen en evaluatiemethoden (Cordova & Lepper; Martin & Dowson; Pintrich; Stipek; in Vanhoof et al., 2012).

Interesse opwekken is één aspect van motivatie. Zo beschrijft Boekaerts (2005) acht algemene principes die het leren van lerenden op lange termijn kunnen motiveren: (1) motivationele overtuigingen dragen in belangrijke mate bij aan het leren, (2) leerlingen zijn niet gemotiveerd te leren als ze geen succes verwachten, (3) leerlingen die het nut inzien van de leeractiviteit zijn minder afhankelijk van aanmoedigingen, aansporingen en beloningen, (4) leerlingen die beheersing-georiënteerd zijn, leren meer dan leerlingen die ego-georiënteerd zijn, (5) leerlingen verwachten iets terug voor de geleverde inspanning, (6) leerlingen hebben aanmoediging nodig en feedback op de ontwikkeling van hun motivationele strategieën, (7) leerlingen hebben aanmoediging nodig en feedback over het ontwikkelen van wilskracht en (8) leerlingen zijn meer gemotiveerd voor leren (schoolwerk) als het leerdoel overeenkomt met hun eigen doelen. Deze acht principes verschaffen inzicht in de motivationele overtuigingen die leerlingen hebben en in de manier waarop deze overtuigingen hun betrokkenheid, binding en toewijding beïnvloeden.

Verschaffel et al. (2010) selecteren *leren is een actief en constructief proces* als eerste algemeen kenmerk van leren. Ze omschrijven leren als een resultaat van een activiteit die bij de lerende plaatsvindt. De lerende bouwt kennis en vaardigheden op in voortdurende interactie met de fysieke of sociale omgeving. Wat de lerende leert, heeft sterk te maken met de denk- en leeractiviteiten die de lerende zelf actief stelt. De auteurs schuiven ook '*zelfgestuurd leren*' als kenmerk van leren vooruit. Uiteindelijk is het de verwachting dat lerenden stapsgewijs evolueren tot individuen die zelf over de nodige metakennis en metastrategieën beschikken om hun eigen leren te plannen, te bewaken, bij te sturen en te evalueren. Dit vraagt een doelgerichte en systematische onderwijsaanpak waarbij de sturing of regulatie meer en meer in handen komt van de lerende zelf. Binnen deze aanpak blijven andere dimensies van lesgeven nog steeds essentieel (motiveren, coachen, structureren...).

Bellens en De Fraine (2012) concluderen dat het *actief betrekken van lerenden* in de les een element is van de instructiestijl die een positieve samenhang vertoont met prestaties en welbevinden. Zo wijzen onderzoekers (Hattie, Johnson & Johnson en Slavin; in Valcke, 2014) op de overduidelijke positieve impact van samenwerkend leren op kennisconstructie, een positieve motivatie en leerhouding, het ontwikkelen van sociale vaardigheden en het ontwikkelen van metacognitie. Peertutoring is zo een vorm van samenwerkend leren (Topping, 1996; Van Keer; in Valcke, 2014). Hattie (2009) rapporteert een effectgrootte $d = 0,59$ voor coöperatief leren in vergelijking met individueel leren. Coöperatief leren heeft volgens Hattie een uitstekend effect op de interesse en het probleemoplossend vermogen van lerenden op voorwaarde dat het gepaard gaat met een hoge mate van betrokkenheid van leeftijdsgenoten. Muijs et al. (2014) brengen 'vragen stellen' als een belangrijke manier om de lerende actief te betrekken onder de aandacht. Volgens deze auteurs zijn het effectieve maatregelen om vragen te stellen aan verlegen en minder assertieve lerenden (Askew & William, 1995; Brophy & Good, 1986; Evertson, Anderson, Anderson & Brophy, 1980; Kyriakides & Creemers, 2009; Muijs & Reynolds,

2011), om een variatie aan vragen te gebruiken van hogere en lagere orde en om een mix van product- en procesvragen met een overwicht voor deze laatste te gebruiken (Askew & William, 1995; Brophy & Good, 1986; Evertson et al, 1980; Muijs & Reynolds, 2000).

Elen et al. (2010) stellen dat bij het bepalen van inhoud en vorm van het onderwijs niet alleen de volgorde van doelen belangrijk is maar ook de volgorde waarin geselecteerde inhoud en leertaken aan bod komen. Hiernaast is de opeenvolging van verschillende werkvormen die binnen de gegeven context meest geschikt zijn om welbepaalde doelen te helpen realiseren ook essentieel. De Fraine (2004) stelt dat een coherente onderwijskundige aanpak een positieve impact heeft op de prestaties van lerenden. Hattie (2009) concludeert dat er een enorme kracht ontstaat als leraren van elkaar leren en met elkaar praten over de voorbereiding, leerdoelen, succescriteria, waardevolle leerinhoud en vorderingen. Thijs & van den Akker (2009) beklemtonen 'consistentie' en 'samenhang' in hun curriculaire spinnenweb (van den Akker, 2003). Ze stellen visie (Waartoe leren zij?) centraal als verbindende schakel die de andere negen componenten verbindt. Elke component bevat een vraag over het (plannen van) leren door lerenden: (1) doelen (Waarheen leren zij?), (2) inhoud (Wat leren zij?), (3) leeractiviteiten (Hoe leren zij?), (4) rol leraar (Hoe is de rol van de leraar bij hun leren?), (5) materialen en bronnen (Waarmee leren zij?), (6) groeperingsvorm (Met wie leren zij?), (7) locatie (Waar leren zij?), (8) tijd (Wanneer leren zij?) en (9) toetsing (Hoe wordt hun leren getoetst?).

3.3



De school begeleidt de lerenden

A Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden referentiekader voor Onderwijskwaliteit

HET SCHOOLTEAM GEEFT DE BEGELEIDING VORM VANUIT EEN GEDRAGEN VISIE EN SYSTEMATIEK EN VOLGT DE EFFECTEN VAN DE BEGELEIDING OP.

Om alle lerenden adequaat te begeleiden, gaat het schoolteam uit van een gedragen visie. De school plant en coördineert haar begeleiding systematisch en cyclisch. Het schoolteam volgt de gewenste en ongewenste effecten van de begeleiding op. Dit leidt tot het verankeren van doeltreffende praktijken en de nodige bijstellingen in de begeleiding op het niveau van de lerende, de teamleden en de school.

HET SCHOOLTEAM BIEDT BEGELEIDING ZOWEL OP HET VLAK VAN LEREN, LEERLOOPBAAN, SOCIAAL-EMOTIONELE ONTPLOOIING ALS FYSIEK WELZIJN.

Met het oog op het bereiken van de doelen met alle lerenden biedt het schoolteam leerbegeleiding aan. Ze heeft daarbij onder meer aandacht voor het stimuleren van de metacognitieve kennis en vaardigheden. Hiermee worden de kennis en de opvattingen over het eigen denken en leren en het actief bewaken en bijsturen ervan bedoeld. De school geeft de lerende inzicht in zijn individuele competenties en ondersteunt een vlotte overgang tussen de verschillende leerperioden en organisaties. Horizonverruiming en keuzebekwaamheid vanuit de eigen interesses, talenten en competenties bij de lerende zijn hierbij belangrijke elementen. Het schoolteam besteedt ook aandacht aan de sociaal-emotionele ontplooiing van de lerende en aan het fysieke welzijn.

HET SCHOOLTEAM BIEDT ELKE LERENDE EEN PASSENDE BEGELEIDING MET HET OOG OP GELIJKE ONDERWIJSKANSEN.

Om een passende begeleiding te realiseren, detecteert het schoolteam de mogelijkheden en de behoeften van de lerenden en differentieert ze waar nodig. Het schoolteam gaat ervan uit dat iedereen de kracht en de capaciteiten in zich heeft om te leren, te groeien en te veranderen. De sterktes van de lerenden vormen het uitgangspunt voor de begeleiding. Het schoolteam begeleidt de lerenden via een continuüm van zorg en/of via handelingsplanning. Een gefaseerde benadering van brede basiszorg, verhoogde zorg, uitbreiding van zorg, een individueel aangepast curriculum en/of handelingsplanning vormt de ruggengraat van de begeleiding. Een sterke brede basiszorg werkt preventief. Voor lerenden met specifieke onderwijsbehoeften plant het schoolteam redelijke en gepaste aanpassingen waaronder het inzetten van stimulerende, remediërende, differentiërende, compenserende en/of dispenserende maatregelen. Op die manier draagt het schoolteam bij tot het realiseren van gelijke kansen voor alle lerenden en tot inclusie.

HET SCHOOLTEAM GEEFT DE BEGELEIDING VORM SAMEN MET DE LERENDE, DE OUDERS/THUISOMGEVING EN ANDERE RELEVANTE PARTNERS.

Diverse actoren versterken de begeleiding door samenwerking en partnerschap. Lerenden en ouders (thuisomgeving) zijn gelijkwaardige partners en worden actief betrokken door het schoolteam. De begeleiding is transparant voor alle betrokkenen. Het schoolteam houdt rekening met andere culturen, opvoedingsstijlen en socio-economische milieus. Elke school van het leerplichtonderwijs werkt voor de begeleiding samen met een centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB).

B Wat zeggen stakeholders?

Goed onderwijs is voor de stakeholders onderwijs waar elke lerende zich kan ontplooiën. Een goede school *accepteert verschillen* tussen lerenden. Goed onderwijs moet er zijn voor iedereen, ook voor lerenden met specifieke onderwijsbehoeften, voor hoogbegaafden, voor lerenden met taalachterstand of leerproblemen, met een beperking enzovoort. Een school investeert volgens de stakeholders voldoende in begeleiding en zorg zodat elke lerende gelijke en eerlijke onderwijskansen krijgt.

De stakeholders verwachten dat schoolteams de *beginsituatie van lerenden* in kaart brengen om zo zicht te krijgen op de noden en behoeften maar ook op de talenten en interesses van elke lerende. Een school is bereid om op deze beginsituatie in te spelen met redelijke aanpassingen, met aangepaste trajecten of individuele begeleiding en zorg op maat. Stakeholders verwachten dat schoolteams open staan voor *differentiatie*, zowel in doelen, in leerinhouden en -activiteiten als in evaluatie. De stakeholders vinden het hierbij belangrijk dat differentiatie doelgericht gebeurt en opgevolgd wordt, bijvoorbeeld in een leerlingvolgsysteem.

Volgens de stakeholders bepaalt de school duidelijk welke visie zij heeft op zorg en welk engagement zij opneemt in het begeleiden van de lerenden. De stakeholders verwachten dat de school niet alleen oog heeft voor het ondersteunen van het leerproces maar dat ze alle initiatieven van begeleiding coördineert, ook op het vlak van socio-emotionele begeleiding, taalondersteuning en studiebegeleiding.

De stakeholders wijzen op het belang van een brede personeelsomkadering om de nodige ondersteuning voor de lerenden te kunnen bieden. Voor stakeholders is het belangrijk dat er in de school zelf een *multidisciplinair team* aanwezig is om lerenden én leraren te begeleiden en te ondersteunen (logopedist, vertrouwenspersoon, zorgleraar enzovoort). Ook een *vlotte en intense samenwerking* met de specialisten van het CLB of met externen schuiven de stakeholders naar voren. Voor hen is het belangrijk dat men de verantwoordelijkheid voor begeleiding en zorg in de eerste plaats binnen de schoolcontext opneemt en dat men niet te snel verwijst naar externe hulp.

De stakeholders onderstrepen het belang om de *lerenden* en (afhankelijk van de doelgroep) de *ouders* te *informeren*, *actief* te *betrekken* en waar kan inspraak te geven bij de begeleidingsinitiatieven. Een *open communicatie*, *duidelijke afspraken* en een *transparante informatiedoorstroming* over mogelijke hulp en begeleiding, over de vorderingen van de lerende en over de genomen begeleidingsinitiatieven zijn cruciaal. Een oudervriendelijke aanpak (handleidingen, informatie, vaste contactpersoon enzovoort) mag niet verwaarloosd worden.

Volgens de stakeholders kan een school met voldoende personeel dat beslagen is op het vlak van zorg korter op de bal spelen bij problemen. Een school zet dan ook voldoende in op het verhogen van de *competenties van haar schoolteam* door bijvoorbeeld aan te sturen op een intense multidisciplinaire samenwerking met interne en externe specialisten. Het bestaan van een lerarennetwerk en van professionele leergemeenschappen is hierbij van groot belang.

De stakeholders verwachten dat de overgangen tussen kleuteronderwijs en lager onderwijs en tussen basisonderwijs en secundair onderwijs goed voorbereid worden. *Oriëntering en keuzebegeleiding* gebeuren doorheen de onderwijsloopbaan en niet enkel op scharnierpunten. Hoe sneller men start met lerenden inzicht te geven in hun talenten en interesses én in de verschillende studiemogelijkheden, hoe meer het watervaleffect vermeden kan worden volgens de stakeholders.

Tijdens deze loopbaanbegeleiding krijgen de lerenden correcte informatie en een volledig beeld van alle mogelijkheden. Het doel is een keuzeproces (studie/beroep) waar het individu het uitgangspunt is en waarbij scholen lerenden begeleiden bij het maken van passende loopbaankeuzes, rekening houdend met hun *competenties, interesses, talenten en beperkingen*. Bij de studiekeuze is er voldoende ruimte voor *inspraak van de lerende zelf*. Een school geeft lerenden zeggenschap in de keuzes die ze willen en kunnen maken. De taak van de school is hier voor de stakeholders voornamelijk inspirerend.

De *studieoriëntering* moet voornamelijk positief zijn, op basis van talenten en interesses en niet vanuit een socio-economisch standpunt. Belangrijk hierbij is transparante communicatie omtrent attestering en advisering. De functie van trajectbegeleider is hier volgens de stakeholders cruciaal.

C Wat zeggen wetenschappers en andere deskundigen?

Vanuit internationale verdragen groeit de wereldwijde aandacht om lerenden met specifieke onderwijsbehoeften of beperkingen optimale kansen te geven in het reguliere onderwijs (UNESCO, 1994; Yeung, 2012). In 2009 ratificeerde België het VN-verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap. Dit verdrag bepaalt dat mensen met een handicap recht hebben op een goed leven en op een volwaardige deelname aan de maatschappij, dus ook aan het onderwijs. Deze ratificering bindt de overheid om specifieke beleidsimpulsen te nemen. Zo trad op 1 september 2015 het M-decreet in werking waardoor scholen voor de uitdaging staan om meer inclusief onderwijs te implementeren. De M staat voor 'maatregelen voor lerenden met specifieke onderwijsbehoeften'.

Vandaag moeten alle scholen van het leerplichtonderwijs een effectief *zorgbeleid* voeren op het niveau van de school, de leraar en de lerende waarbij de leraar een centrale plaats inneemt (Struyf, Verschueren, Verachtert & Adriaensens, 2012; Struyf, Adriaensens & Verschueren, 2013a; Struyf, Adriaensens & Verschueren, 2013b). Elke school in het gewoon onderwijs voert een zorg- en gelijkekansenbeleid met het oog op optimale leer- en ontwikkelingskansen van alle lerenden. Binnen haar toegekende omkadering zorgen de scholen voor de coördinatie van alle zorg- en gelijke onderwijskanseninitiatieven op het niveau van de school en voor het begeleiden van de lerenden (Edulex, 2016). Elke school voor buitengewoon onderwijs stemt via het proces van handelingsplanning haar aanpak af op de specifieke onderwijsbehoeften van de lerende(n) (Van Gils & Speltinx, 2009). Ook buiten het leerplichtonderwijs (volwassenenonderwijs, deeltijds beroepssecundaironderwijs en deeltijds kunstonderwijs) zorgt men voor optimale ontwikkelingskansen van alle lerenden via onder meer trajectbegeleiding.

HET SCHOOLTEAM GEEFT DE BEGELEIDING VORM VANUIT EEN GEDRAGEN VISIE EN SYSTEMATIEK EN VOLGT DE EFFECTEN VAN DE BEGELEIDING ZICHTBAAR OP.

Inclusie maakt deel uit van de bredere begeleiding. Volgens Yeung (2012) kent inclusief onderwijs een succesvolle implementatie door middel van een ‘whole-school approach’. Struyf et al. (2012, 2013a, 2013b) beschrijven deze integrale, schoolomvattende aanpak als *het ideaalmodel van geïntegreerde zorg*. Geïntegreerde zorg betekent dat het hele schoolteam betrokken is bij de begeleiding van de lerenden en dat de teamleden deze begeleiding integreren in hun onderwijskundige aanpak. Er is sprake van geïntegreerde zorg wanneer de begeleiding door de teamleden ingebed is in een zorgbeleid op schoolniveau. Het ideaalmodel van geïntegreerde zorg benadrukt zeven cruciale kenmerken: (1) een duidelijke en gedragen visie, (2) ondersteuning door het schoolleiderschap, (3) ondersteunende structuren en procedures, (4) schoolinterne samenwerking, (5) samenwerking met ouders, (6) samenwerking met externen en (7) de professionalisering van het schoolteam. Booth en Ainscow (2009) benadrukken het belang van een degelijke coördinatie van alle vormen van begeleiding en ondersteuning.

Volgens Struyf et al. (2012, 2013a, 2013b) vertrekt de school het best vanuit een *gedragen visie op begeleiding*. In deze visie verduidelijkt de school de doelen die ze op het vlak van begeleiding wil bereiken. Mitchell (2014) en Hornby (2014) stellen voor lerenden met specifieke onderwijsbehoeften of beperkingen volgende belangrijke onderwijsdoelen voorop: onafhankelijkheid, welbevinden en inclusie in de leefgemeenschap. Een groot draagvlak en een persoonlijke betrokkenheid bij de visie zijn belangrijke voorwaarden om de zorgvisie te concretiseren in de dagelijkse praktijk. De leraar speelt bovendien een centrale rol in de ondersteuning van alle lerenden, inclusief lerenden met specifieke onderwijsbehoeften en kwetsbare doelgroepen (Struyf et al., 2013b).

Shani en Koss (2015) stellen vast dat het voor beleidsteams echter niet eenvoudig is om een gedeelde visie op inclusie te bewerkstelligen. Het *schoolleiderschap* heeft dan ook een faciliterende en ondersteunende rol in het uitbouwen van het zorgbeleid op school. Volgens Struyf et al. (2013b) is het van primordiaal belang dat het schoolleiderschap de schoolvisie op begeleiding en de implementatie ervan ter harte neemt en ondersteunt op het vlak van begeleiding en zorg. Bovendien moet de school over een sterk inclusiegericht leiderschap beschikken, een leiderschap dat de deskundigheid van de teamleden respecteert en aandacht heeft voor het opbouwen van een gezamenlijke schoolcultuur (Shani & Koss, 2015; Yeung, 2012).

Mitchell (2014) geeft volgende kernpunten aan in de schoolorganisatie voor het omgaan met lerenden met specifieke onderwijsbehoeften of beperkingen: een cultuur van aanmoediging, de erkenning van resultaten en een onderwijskundig leiderschap dat een schoolklimaat creëert met hoge verwachtingen voor leraren en lerenden. Volgens Yeung (2012) is het cruciaal dat scholen voorzien in een doeltreffende professionele ontwikkeling door het aanbieden van opleiding en van collegiale ondersteuning in het omgaan met complexe situaties.

Voor Struyf et al. (2012) is het uitwerken van de nodige *ondersteunende structuren en procedures* op schoolniveau van belang om een continue kwaliteitsbewaking en bijsturing van het gevoerde beleid op het vlak van begeleiding mogelijk te maken. Mitchell (2014) benadrukt het belang van de bereidheid van schoolteams om procedures en adequate menselijke en praktische bronnen aan te passen aan de noden van de lerenden. Daarnaast moeten schoolteams ook gebruikmaken van procedures om de impact van verbeteringen op het gedrag en de resultaten van lerenden te monitoren.

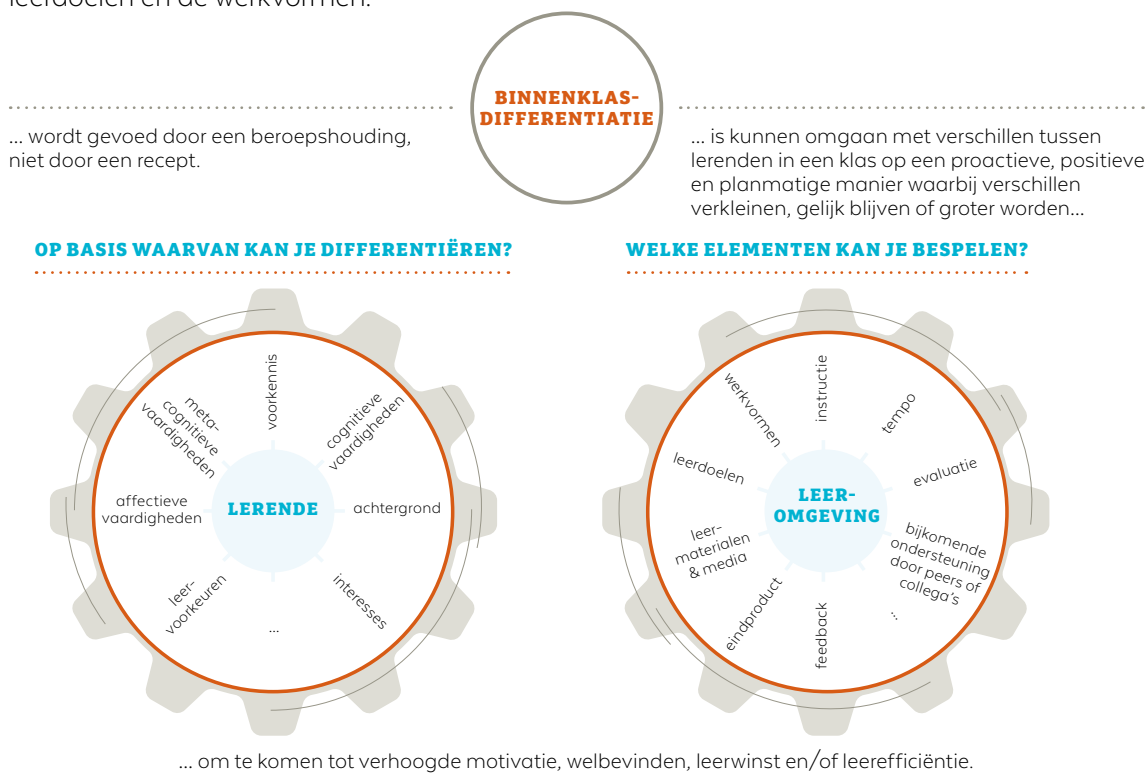
HET SCHOOLTEAM BIEDT BEGELEIDING ZOWEL OP HET VLAK VAN LEREN, LEERLOOPBAAN, SOCIAAL-EMOTIONELE ONTPLOOIING ALS FYSIEK WELZIJN.

De literatuur erkent *de leerbegeleiding, de leerloopbaanbegeleiding, de sociale en emotionele begeleiding en de preventieve gezondheidszorg* als belangrijke domeinen van leerlingenbegeleiding. De vier domeinen gaan hand in hand en moeten voldoende aandacht krijgen in de praktijk (Struyf, Verschueren, Vervoort & Nijs, 2015). In het referentiekader voor Onderwijskwaliteit formuleren we dit laatste domein als ‘fysiek welzijn’.

Schoolteams zouden de ambitie moeten hebben om alle lerenden zo ver mogelijk te brengen en met zo veel mogelijk lerenden de leerdoelen (van het gemeenschappelijk curriculum) te bereiken. Vooral bij lerenden uit kwetsbare doelgroepen kan dat ook betekenen dat schoolteams deze lerenden helpen om de vroeger opgelopen achterstand minstens gedeeltelijk in te halen (Van Damme, 2010). Booth en Ainscow (2009) stellen dat leraren de lessen het best afstem-

men op de diversiteit van de lerenden. Valcke (2010) verwijst naar Jonassen (2005) die aangeeft dat de totale vormgeving van de instructie invloed heeft op de leereffecten.

Volgens Tomlinson (2014) is *differentiatie* het proactieve antwoord van de leraar op de verschillende leerbehoeften. Lerenden verschillen in interesses, leerstatus en leerprofiel. De leraar differentieert in inhoud, proces en product en houdt rekening met het klasklimaat (Tomlinson, 2014; Struyven, Coubergs, Gheysens & Engels, 2015). Tomlinson stelt vijf generieke principes voorop: (1) een ondersteunende leeromgeving, (2) een kwaliteitsvol curriculum, (3) evaluatie in functie van leren en instructie, (4) instructie aangepast in functie van diversiteit en (5) klasmanagement. Het variëren in instructiestrategieën is hierbij cruciaal. Pameijer, van Beukering, de Lange, Schulpen en Van de Veire (2010) verwijzen naar Leseman (2005) die verwoordt dat lerenden met leerproblemen vaak te weinig gevarieerde instructies krijgen aangeboden. De Witte en Schelfhout (2015) onderstrepen het belang van het voldoende werken met activerende opdrachten in evenwicht met structurerende en directe instructie. Castelein, Coens, De Witte, Houben, Lauwers, Segers en Van den Branden (2016) benaderen differentiëren als een beroepshouding. Volgens de auteurs gaat binnenklasdifferentiatie in essentie over goed kijken naar alle lerenden en op basis daarvan het onderwijs vormgeven dat hen het meeste oplevert. Om te komen tot verhoogde motivatie, welbevinden, leerwinst en/of leerefficiëntie kunnen leraren enerzijds differentiëren op basis van voorkennis, (meta)cognitieve vaardigheden, achtergrond, interesses, leervoorkeuren en affectieve vaardigheden van de leerlingen. Anderzijds kunnen leraren elementen bespelen zoals instructie, het tempo, de evaluatie, ondersteuning door peers of collega's, de feedback, het eindproduct, de al dan niet digitale leermaterialen, de leerdoelen en de werkvormen.



Figuur 3: Op basis van Binnenklasdifferentiatie (Castelein, Coens, De Witte, Houben, Lauwers, Segers en Van den Branden, 2016)

Hattie (2009) benadrukt het belang van *allesomvattende interventies voor lerenden met leerproblemen* ($d = 0,77$). Hij verwijst hiervoor naar het onderzoek van Swanson, Hoskyn en Lee (1999; 2001) die aan de hand van een uitgebreide vergelijkende analyse besluiten dat een model dat directe instructie en strategietraining combineert een effectieve procedure is om leerproblemen te remediëren. Deze twee benaderingen zijn min of meer onafhankelijk van elkaar. Vandaar dat het belangrijk is om beide te gebruiken om het effect op leerprestaties zo groot mogelijk te maken. De belangrijke componenten van instructie zijn: de aandacht voor opeenvolging, drill-herhaling-oefeningen, informatie opsplitsen in delen of eenheden voor latere synthese, de moeilijkheidsgraad van een taak controleren door aanduidingen en hints, gebruikmaken van technologie, opeenvolgende stappen om problemen op te lossen systematisch tonen en het werken met kleine interactieve groepjes. Uit het onderzoek van Swanson et al. (in Hattie, 2009) blijkt bovendien dat de meest succesvolle interventies de metacognitieve interventies zijn ($d = 0,98$). Desoete, Vanderswalmen, De Bondt, Van Vreckem, Van Vooren, Vander Beken, Van Dycke & Baert (2013) stellen dat de helft van de lerenden met leerstoornissen een metacognitieve co-pathologie heeft. Volgens deze auteurs hebben deze lerenden nood aan metacognitieve interventie.

In de literatuur onderscheidt men een aantal facetten in de *metacognitie* (Desoete et al., 2013; Peña-Ayala, 2015; Valcke, 2010; Valcke, 2014). Allereerst is er de metacognitieve kennis met betrekking tot het zich bewust zijn van de mogelijkheden en beperkingen van de eigen cognitieve bekwaamheden. *Metacognitieve kennis* kan men beschouwen als de ‘zelfkennis’ of alles wat iemand weet in verband met de eigen en de algemeen menselijke cognitieve processen in een samenspel van persoons-, taak- en strategiekenmerken. Het tweede element bevat de *metacognitieve vaardigheden* of de zogenaamde executieve controle. Hieronder vallen de zelfregulatiemechanismen die de eigen denk- en leerprocessen sturen en reguleren. Effectieve lerenden gebruiken metacognitieve kennis en strategieën om hun eigen leerproces te reguleren (Schraw & Gutierrez, 2015). Zo blijken lerenden met een sterker ontwikkelde metacognitieve kennis (kennis over zichzelf, de anderen, de taak, de aanpak van de taak) betere strategische probleemoplossers te zijn en hogere leerprestaties te bereiken. Ook wat betreft de impact van metacognitieve regulatie is onderzoek duidelijk: beter ontwikkelde regulatievaardigheden leiden tot grondiger en effectiever leren. Andere onderzoekers benadrukken dat metacognitieve regulatie samenhangt met een betere en meer efficiënte probleemoplossingsaanpak en betere leerprestaties (Valcke, 2010). Schraw et al. (2015) stellen dat strategietraining een krachtig onderwijskundig middel is dat het leren en de leerresultaten van academische en niet-academische vaardigheden gunstig beïnvloedt. Metacognitieve kennis en vaardigheden kan je onder meer stimuleren door te mediëren, door voortdurend juiste en foutieve antwoorden te bevragen, door lerenden te laten vertellen hoe ze taken aanpakken en anderen hierbij zouden helpen en door antwoorden te bespreken (Desoete et al., 2013).

Wat de *leerloopbaan* betreft verwijst Hornby (2014) naar een onderzoek van Bambara et al. (2007) die een aantal sleutelpraktijken vooropstellen. Zo is het onder andere belangrijk dat de school de lerende betreft en inzicht geeft in zijn individuele competenties, een vlotte overgang tussen de verschillende leerperioden en organisaties ondersteunt, leerervaringen op de werkplek faciliteert, ouderbetrokkenheid bevordert en partnerschappen opzet.

Ook Van Damme (2010) schetst dat van leraren wordt verwacht dat ze de lerenden een *zinnvolle schoolloopbaan* en een *goed studie- en beroepskeuzeproces* helpen doormaken. De centrale taak van keuzebegeleiding bestaat erin de mate van zelfbepaling tegenover de eigen school- en beroepsloopbaan te vergroten. Van Damme verwijst naar Taborsky en De Grauw die deze vage opdracht vertalen in duidelijke doelstellingen: horizonverruiming, verheldering van het zelfconcept en leren kiezen. Leren kiezen betekent niet één bepaalde keuze maken, maar het zich eigen maken van een vaardigheid (het kunnen kiezen) en van een houding (het durven kiezen).

Hattie (2009) beschrijft een aantal *programma's voor leerloopbaanbegeleiding* ($d = 0,38$). Deze programma's bestaan uit activiteiten en ervaringen die ontworpen zijn om meer te leren over beroepen, opleidingstrajecten, solliciteren en beslissingsstrategieën. Leerloopbaanbegeleidingprogramma's hebben over het algemeen positieve effecten op de resultaten van de lerenden. Interventies in de klas zijn daarbij het meest effectief, maar ook tijdrovend. Bovendien levert individuele begeleiding meer winst op dan andere vormen van ondersteuning.

Uit internationaal en Vlaams onderzoek blijkt hoe belangrijk de *overgangen* zijn *binnen het onderwijssysteem* (Peeters & Hulpia, 2015): de overgang van thuis naar de kinderopvang of de kleuterschool, van de kleuterschool naar de lagere school en later van de lagere school naar het secundair onderwijs. De Deense onderzoeker Broström (2005) stelt dat veel kinderen hun transitie naar school ervaren als een culturele 'shock', met veel veranderingen, emotionele prikkels en nieuwe gewoonten. Dit blijkt vooral zo te zijn in landen waar kinderopvang en kleuteronderwijs historisch gescheiden domeinen zijn (Moss, 2013; Peeters & Hulpia, 2015; Van Laere, Peleman & Pulinx, 2015). Onderzoekers benoemen de ervaringen van de kinderen uit de instapklas of eerste kleuterklas als een 'survival of the fittest' en wijzen daarbij op de stresserende situaties die deze kinderen meemaken (Van Laere et al., 2015). Vooral voor kinderen en ouders in een maatschappelijk kwetsbare positie kunnen transities tussen thuis of kinderopvang en school moeilijke periodes zijn met mogelijks een negatieve impact (Peeters et al., 2015). Ook kinderen die thuis een andere taal spreken dan de dominante taal op school of een andere culturele achtergrond hebben, kunnen tijdens hun transitie naar de kleuterschool bijzonder kwetsbaar zijn (Bennett, 2012). In het bijzonder wanneer de kleuterschool of de lagere school geen ondersteuning biedt aan deze kinderen en ouders. Peeters et al. (2015) hebben indicaties dat transities doorheen de schoolcarrière van een kind op maat zijn van midden-klassekinderen en dat zij voor kinderen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische sta-

tus een gevaarlijke hinderpaal kunnen zijn voor hun latere schoolcarrière. Bovendien houdt het Vlaamse onderwijssysteem waarbij kinderen vroeg naar school gaan en waarbij de voor-schoolse educatie is opgedeeld in kinderopvang en kleuterschool, een extra gevaar in voor kwetsbare kinderen omdat het een extra transitie op vroege leeftijd bevat. Vanzelfsprekend is ook voor scholen buiten het leerplichtonderwijs een warme overdracht van het ene systeem naar het andere belangrijk.

De onderwijsliteratuur beschrijft ook het belang van het besteden van aandacht aan de *sociaal-emotionele ontplooiing*. Het sociaal-emotioneel welbevinden van de lerenden is in het onderwijs zowel een doel op zich (de school moet ernaar streven dat elke lerende zich goed voelt op school en zich ontwikkelt tot een harmonieus persoon) als een factor die effectief leren kan bevorderen. Heel wat pedagogen wijzen er op dat lerenden tot meer diepgaande vormen van leren komen als ze zich goed in hun vel voelen en zich op school kunnen bewegen in een positieve en veilige omgeving waarin hun welbevinden, betrokkenheid en zelfvertrouwen hoog zijn (Van den Branden, 2010; Devlieger et al., 2012).

Hattie (2009) geeft aan dat de *relatie tussen leraar en lerende* een impact heeft op het bereiken van betere leerprestaties (een effectgrootte van $d = 0,72$). In klassen met een persoons-gerichte leraar is er meer betrokkenheid, meer respect voor zichzelf en de anderen, minder opstandig gedrag, minder strakke leiding (lerenden initiëren en regelen de activiteiten) en behalen de lerenden betere resultaten. Hattie verwijst naar Cornelius-White (2007) die opmerkt dat de meeste lerenden die niet naar school willen gaan of er een hekel aan hebben, vooral een hekel hebben aan hun leraar. Cornelius-White stelt dat om de relaties tussen leraar en lerende te verbeteren, leraren moeten tonen dat ze om elke individuele lerende geven en dat ze moeten getuigen van empathie. Bovendien wijst onderzoek uit dat lerenden met leerstoornissen vaak kampen met onjuiste gevoelens (Desoete et al., 2013) of zwakkere sociale vaardigheden hebben ($d = 0,60$ tot $d = 0,70$) dan leeftijdsgenoten zonder deze stoornis (Hattie, 2009). Lerenden hebben daarom leraren nodig die in hen geloven opdat ze in zichzelf zouden kunnen en durven geloven (Desoete et al., 2013).

Hattie (2009) beschrijft de impact van *programma's voor sociale vaardigheden* ($d = 0,40$). Programma's voor sociale vaardigheden worden meestal toegepast bij lerenden van wie het gedrag sterk geïnternaliseerd is of op externe wijze geuit wordt. Het doel van deze programma's is dat lerenden zich correcter gedragen, sociale problemen kunnen oplossen, zich beter beheersen en sociaalvaardiger worden. Uit alle meta-analyses blijkt dat de effecten sterker zijn voor het verbeteren van de relaties met leeftijdsgenoten ($d = 0,80$ tot $d = 0,90$).

Gedrags- en emotionele problemen bij lerenden in de schoolcontext komen veel voor (Bijttebier, Briers, Spilt & Grietens, 2016). Nagenoeg iedere leraar krijgt hiermee in zijn loopbaan te maken. Het schoolteam speelt een sleutelrol bij het vroegtijdig signaleren van problemen en

het CLB bij het adequaat doorverwijzen van de betrokken lerenden en gezinnen. Gedrags- en emotionele problemen kennen een complexe oorsprong en ontwikkeling. Daarom kan het onderzoek naar deze problemen niet anders dan breed worden opgestart met de betrokkenheid van meerdere participanten in verschillende contexten (school, thuis...). Om gedrags- en emotionele problemen beter te kunnen begrijpen en verklaren en op basis van deze analyses gepaste maatregelen voor te bereiden, vertrekt het schoolteam (in samenwerking met het CLB) het best vanuit een breed perspectief waarbij er zowel aandacht is voor risico- als beschermende factoren in lerende, gezin en omgeving (Verschuieren & Koomen, 2016).

Een laatste belangrijk domein van begeleiding is *de preventieve gezondheidszorg* (Struyf, Verschuieren, Vervoort & Nijs, 2015). Volgens het decreet betreffende het preventieve gezondheidsbeleid (B.S., 21/11/2003, Artikel 2, 24°) is preventieve gezondheidszorg “het deel van de gezondheidszorg dat maatregelen en acties omvat die tot doel hebben de gezondheid te bevorderen, te beschermen of te behouden”. Naar aanleiding van dit decreet heeft de Vlaamse overheid een aantal gezondheidsdoelstellingen geformuleerd aangaande de volgende zes thema’s: (1) voeding en beweging, (2) tabak, alcohol en drugs, (3) zelfdoding (en depressie), (4) ongevallen in de privésfeer, (5) vaccinaties en (6) kanker.

De Wereldgezondheidsorganisatie (WHO, 2008) definieert gezondheid als een toestand van volledig lichamelijk, geestelijk (cognitief en emotioneel) en maatschappelijk (sociaal) welzijn. Ze introduceert het ICF (International Classification of Functioning Disability and Health) als begrippenkader om te beschrijven hoe mensen omgaan met hun gezondheidstoestand. Het menselijk functioneren wordt gezien als een wisselwerking of complexe relatie tussen een aandoening of een ziekte enerzijds en externe en persoonlijke factoren anderzijds. ICF beschrijft de gezondheid vanuit drie perspectieven: (1) het lichamelijk perspectief (lichaamsfuncties en anatomische eigenschappen), (2) het individueel perspectief (activiteiten) en (3) het maatschappelijk perspectief (participatie). Het ICF bevat ook omgevingsfactoren aangezien iemands functioneren plaatsvindt in een context.



Figuur 4: Op basis van De wisselwerking tussen de verschillende aspecten van de gezondheidstoestand en externe en persoonlijke factoren (ICF, 2008)

HET SCHOOLTEAM BIEDT ELKE LERENDE EEN PASSENDE BEGELEIDING MET HET OOG OP GELIJKE ONDERWIJSKANSEN.

Een school die gelijke kansen biedt, is per definitie inclusief. Een streven naar maximale inclusie impliceert dat professionals vaardigheden ontwikkelen om te differentiëren en waar nodig extra investeren om kwetsbare kinderen te versterken (Roose et al., 2014; Van Avermaet et al., 2010).

Volgens Pameijer et al. (2010) en Struyf et al. (2013) zijn de teamleden de spilfiguren voor het geven van kwaliteitsvol onderwijs en het aanbieden van onderwijs op maat. De *centrale rol van de leraar* komt ook terug in de beroepsprofielen voor de Vlaamse leraar basisonderwijs en secundair onderwijs. De leraar moet signalen met betrekking tot de behoeften of problemen van lerenden opvangen en daar adequaat mee omgaan (Aelterman, Meysman, Troch, Van Laer & Verkens, 2008 in Struyf et al., 2013).

De essentiële rol van de leraar strookt helemaal met de idee van het invoeren van een *zorg- of ondersteuningscontinuüm* in het onderwijs. Het zorgcontinuüm beschrijft een begeleidingscontinuüm dat verschillende fasen bevat (Struyf et al., 2013). De mate van individualisering verhoogt naarmate de nood aan begeleiding toeneemt. Een gefaseerde benadering van brede basiszorg, verhoogde zorg, uitbreiding van zorg en een individueel aangepast curriculum of handelingsplanning (Edulex, 2016) vormt de ruggengraat van de begeleiding. In de fase *brede basiszorg* stimuleert de school een brede ontwikkeling van alle lerenden. Daarbij zorgt de leraar als spilfiguur voor een krachtige leeromgeving. De teamleden detecteren de mogelijkheden en de behoeften bij de lerenden en differentiëren waar nodig. Hornby (2014) verwijst naar Salend en Whittaker (2012) die het bevorderen van de acceptatie van verschillen en diversiteit én een aanpak gericht op het benutten van de sterktes van de lerenden ambiëren. Van Avermaet en Sierens (2010) en Roose, Verstraete en Van Avermaet (2013) verwoorden dat het belangrijk is dat leraren verschillen zien, aanvaarden en er positief mee leren omgaan.

Volgens Desoete (2015) bekijkt men de ontwikkeling van de lerenden het best vanuit een *sterkteperspectief*. Dit betekent dat men leren en ontwikkelen ziet als het gevolg van interacties tussen mensen, organisaties en structuren. Het sterkteperspectief richt zich op de sterke punten, talenten en mogelijkheden van mensen in plaats van alleen op hun problemen en tekorten. Dit impliceert dat de teamleden ervan uitgaan dat iedereen de kracht en capaciteiten in zich heeft om te leren, te groeien en te veranderen. Ze trachten de talenten van de kinderen maximaal te ontwikkelen en problemen te voorkomen. Bovendien werken de teamleden actief aan het versterken van beschermende factoren en het verminderen van risicofactoren (Pameijer, et al., 2010). De sterktes van de lerenden vormen het uitgangspunt voor de begeleiding (Desoete, 2015).

Differentiëren is goed lesgeven waarbij de leraar al van bij de aanvang aandacht voor individuele verschillen inbouwt. Volgens Vanderhoeven (2004) is *differentiatie* het positief en planmatig omgaan met verschillen tussen lerenden met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke lerende. Vernooij (2005) identificeert als belangrijke dimensies voor het omgaan met verschillen: een goede kijk op risicoleerlingen, het volgen van de ontwikkeling en het vroegtijdig signaleren. Bryant (2005) en Notten, Versteeg en Martens (2014) wijzen op het belang van diagnosticerend onderwijzen, vroegtijdige detectie en interventie bij lerenden om toekomstige problemen op te vangen en te voorkomen. Hellinckx en Ghesquière (1999) benadrukken hierbij de rol van de ouders en de leraren. Ouders merken dikwijls vlugger de eerste signalen van problemen op dan anderen. Het is daarom belangrijk om goed naar hen te luisteren. Bovendien speelt het kleuteronderwijs een belangrijke rol bij het vroegtijdig opsporen van risico's voor leerstoornissen. De nood aan een passende begeleiding voor alle lerenden is eveneens hoog in het volwassenenonderwijs. Depreeuw et al. stelden vast dat een groot deel van de tweedekanscursisten een risicoprofiel hebben (Depreeuw et al., 2010). Meirsschaut, Monsecour en Wilssens (2013) schuiven zeven criteria voor passende maatregelen vooruit die de deelname aan onderwijs van lerenden met specifieke onderwijsbehoeften optimaliseren: een passende maatregel (1) is maatwerk, (2) is SMART (specifiek, meetbaar, aanvaardbaar, realistisch en tijdsgebonden), (3) heeft waar mogelijk ook voor andere lerenden een positieve impact, (4) komt tot stand in overleg met alle betrokkenen, (5) wordt goed gemotiveerd en herhaaldelijk gecommuniceerd, (6) is gebaseerd op de expertise en observaties van de leerkracht(en) en de GON- of ION-begeleider en eventuele andere betrokken hulpverleners en (7) is ingebed in de zorgvisie van de school.

Indien de proactieve en preventieve acties niet meer volstaan om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van één of meerdere lerenden, schakelt de school over naar de fase van *verhoogde zorg*. Voor deze lerenden plannen de teamleden redelijke en gepaste aanpassingen waaronder het inzetten van stimulerende, remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen (Edulex, 2016). De ouders worden als ervaringsdeskundigen en verantwoordelijken voor de opvoeding nauw betrokken bij deze verhoogde zorg. Met de lerende gaat men in dialoog om hem zo actief te betrekken, te motiveren en te komen tot gedeelde verantwoordelijkheid (Pameijer & Van Beukering, 2015).

Voor een aantal lerenden volstaat de verhoogde zorg niet. In het leerplichtonderwijs betreft het schoolteam in overleg met de ouders het CLB. Doorheen de *uitbreiding van zorg* zet de school de maatregelen uit de fase van verhoogde zorg onverkort verder (Prodia, 2015). Het CLB start in deze fase een handelingsgericht diagnostisch traject (HGD), neemt zijn draaischijffunctie op én gaat samen met de lerende, ouders en het schoolteam actief op zoek naar oplossingen (Pameijer & Van Beukering, 2015). Het HGD-traject bestaat uit vijf fasen: (1) de intakefase, (2) de strategiefase, (3) de onderzoeksfase, (4) de indiceringsfase en (5) de adviesfase. Onderzoek naar de aanwezigheid van een leerstoornis heeft maar zin als men van plan is er achteraf ook

iets mee te doen. Eenmaal de diagnose van leerstoornis is gesteld, komt het er dus op aan om passende maatregelen op te stellen om de slaagkansen van de lerenden zo groot mogelijk te maken (Desoete et al., 2013).

Wanneer in de adviesfase van het HGD-traject blijkt dat de aanpassingen die nodig zijn om de lerende in het gemeenschappelijk curriculum van de school mee te nemen, ofwel disproporzioneel ofwel onvoldoende zijn, wordt voor de lerende een verslag opgesteld (Edulex, 2016). Ouders kunnen met dat verslag hun kind inschrijven in een school voor buitengewoon onderwijs of aan een school voor gewoon onderwijs de vraag stellen om hun kind een *individueel aangepast curriculum* te laten volgen (Prodia, 2015).

Schuman (2010) beschrijft dat het omgaan met en het verzorgen van personen met een beperking zich tot begin jaren '90 van de vorige eeuw kenmerkte door het medisch model. In dit model staan onder meer het individu als patiënt, de professional als expert, een eenzijdige afhankelijke relatie tussen professional en individu, gespecialiseerde instituten, segregatie en exclusie centraal. Langzamerhand verschuift dit medisch denken naar een denken vanuit het sociale of burgerschapsmodel. Dit model stelt onder andere het individu als burger met rechten, de professional als gedeelde verantwoordelijke of co-expert, een gelijkwaardige en wederkerige relatie, geïntegreerde faciliteiten, integratie en inclusie centraal (Oliver in Schuman, 2010).

Uit onderzoek komt naar voor dat voor een aantal lerenden *buitengewoon onderwijs*, *handlingsplanning* en een *multidisciplinaire aanpak* noodzakelijk zijn (Hornby, 2014). Volgens Hattie (2009) is inclusie gebaseerd op de overtuiging dat lerenden met beperkingen zo maximaal mogelijk moeten integreren met hun leeftijdsgenoten zonder beperkingen en zeker in de minst beperkende omgeving. Inclusie wordt vaker verantwoord op basis van gelijkheid en sociale rechtvaardigheid dan in functie van de beste leereffecten voor deze lerenden. Hattie verwijst hierbij naar Chapman (1988) die dit verwoordt als lerenden met beperkingen 'in het reguliere onderwijs dumpen'. Carlberg en Kavala (in Hattie, 2012) vonden kleine maar positieve voordelen van inclusie ten opzichte van buitengewoon onderwijs $d = 0,12$, meer specifiek $d = 0,15$ voor prestaties en $d = 0,11$ voor resultaten op sociaal vlak en de ontwikkeling van de persoonlijkheid.

Hornby (2014) verwijst naar Salend (2011) die zeven kenmerken van *buitengewoon onderwijs* beschrijft: (1) individueel assessment en planning, (2) gespecialiseerde instructie, (3) intensieve instructie, (4) doelgerichte instructie, (5) evidence-based instructiepraktijken, (6) samenwerkende partnerschappen en (7) 'ipsative assessment' of zelfgerefereerde evaluatie. De vraag is of de lerende binnen de inclusieve setting krijgt waar hij recht op heeft. Hornby (2014) verwijst naar Farrell (2010) die stelt dat lerenden met specifieke onderwijsbehoeften en beperkingen recht hebben op aangepaste curricula. Farrell verwerpt de idee om deze lerenden in te passen in een nationaal curriculum dat ontworpen is voor de gemiddelde lerende.

Volgens het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2007) moeten in het buitengewoon onderwijs de *specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften* van de individuele lerende centraal staan. Daarom doorlopen kinderen en jongeren in het buitengewoon onderwijs geen gemeenschappelijk leerprogramma, maar een eigen curriculum dat aangepast is aan hun specifieke noden en mogelijkheden. Het adequaat afstemmen van het opvoedings- en onderwijsaanbod op de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften gebeurt via het cyclisch proces van handelingsplanning. Van Gils en Speltinckx (2009) zien handelingsplanning als een dynamisch proces van voortdurend reflecteren, selecteren, positioneren en evalueren gericht op concreet handelen in de praktijk. Het multidisciplinaire schoolteam neemt samen met de lerende en de ouders een duidelijke positie in over de ontwikkeling van de lerende. Het plant haar handelen doordacht en doorloopt systematisch de verschillende fasen van handelingsplanning: de fase van de (1) beginsituatiebepaling, (2) doelenselectie, (3) voorbereiding, (4) uitvoering en (5) evaluatie.

HET SCHOOLTEAM GEEFT DE BEGELEIDING VORM SAMEN MET DE LERENDE, DE OUDERS/THUISOMGEVING EN ANDERE RELEVANTE PARTNERS.

Een *functionele samenwerking* tussen collega's bevordert niet alleen het leren op de werkplek, door de talrijke mogelijkheden tot discussie, wederzijdse hulp en steun, maar draagt ook bij tot het versterken van de draagkracht van de teamleden (Struyf et al., 2013b).

Roose et al. (2014a) zien *de aard van de interacties* die professionals aangaan met kinderen, ouders, collega's en partners als het kwaliteitskenmerk bij uitstek in het werken met kwetsbare lerenden. Dit vraagt enerzijds om een basishouding van waaruit lerenden, ouders, collega's en deskundigen worden benaderd. Anderzijds vraagt dit om enkele bijzondere aandachtspunten in de interactie met kwetsbare lerenden en hun ouders. *Lerenden en ouders (thuisomgeving) zijn gelijkwaardige partners* en worden *actief betrokken* door de teamleden. In een huidige context van complexiteit en diversiteit zijn de teamleden niet langer dé experts die als enigen weten wat goed is voor de ontwikkeling van de lerenden. Lerenden, ouders en deskundigen beschikken over een evenwaardige expertise die de deskundige kan benutten om tot gelijke leer- en ontplooiingskansen te komen voor alle lerenden. In het werken aan kwaliteitsvolle relaties met al deze actoren is een basishouding van flexibiliteit, dialoog en samenwerking en leren-van-elkaar onontbeerlijk (Roose et al., 2014a). Bovendien moeten scholen die hun emancipatorische functie ten volle willen realiseren, starten bij de ouders. Het invullen van een gedeeld partnerschap betekent volgens Roose et al. (2014a) dat ouders een plaats krijgen op de school. Dat ze welkom zijn en gestimuleerd worden om deel te nemen aan het schoolgebeuren. Deze onderzoekers verwijzen naar Verhoeven (2003) die stelt dat dit verschillende gradaties kan aannemen: van meeleven naar meedoen tot meedenken en zelfs meebeslis-

sen. De maximale ontwikkelkansen van lerenden zijn steeds het uitgangspunt. Ook Van Gils en Speltinckx (2009) beklemtonen de betrokkenheid van ouders bij het realiseren van de handelingsplanning. De auteurs onderstrepen het belang van onder andere het actief luisteren naar de bezorgdheden van ouders, de grondhouding om ouders te benaderen als ervaringsdeskundigen, ouders van meet af aan meenemen in het denkproces rond de doelenselectie van het onderwijsleerproces en investeren in het samen opbouwen van een vertrouwensvolle relatie.

Scholen en leraren hebben een sleutelpositie als het gaat om het bevorderen van ouderbetrokkenheid en een goede uitwisseling van informatie over wat er op school en thuis gebeurt (Oostdam & van Loo, 2011). Zorg voor en begeleiding van lerenden zijn gedeelde verantwoordelijkheden van ouders én school. Uit onderzoek is bekend dat betrokkenheid van ouders bij het leren van hun kind een positief effect kan hebben op de prestaties (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2005 in Oostdam et al., 2011). Vooral tijdens de basisschoolleeftijd kan er een groot effect uitgaan van ouderbetrokkenheid op de ontwikkeling van lerenden. De bijdrage van ouders aan de schoolloopbaan van hun kind is essentieel (Bambara, 2007; Hornby, 2014). Volgens Struyf et al. (2013b) en Pameijer et al. (2015) is het dan ook belangrijk dat scholen ouders op een meer participatieve manier betrekken.

Uit de reviewstudie van Menheere en Hooge (2010; in Oostdam et al., 2011) blijkt dat er ook een omgekeerd verband is tussen ouderbetrokkenheid en schoolprestaties. Tegenvallende resultaten zijn vaak een directe aanleiding voor ouders om contact te zoeken. Ouders trekken pas aan de bel als het slecht gaat of als er zich problemen voordoen. Daarbij zijn er verschillen tussen hoog en laag presterende kinderen. Ouders van laagpresterende kinderen nemen overwegend een meer afwachtende houding aan ten aanzien van de school, ook al vinden ze goede schoolprestaties belangrijk. Sommige kwetsbare ouders beschikken niet over dezelfde sociale vaardigheden als deskundigen om hun mening en gevoelens te uiten. Omwille van een 'andere taal' kunnen gesprekken met ouders als agressief, aanvallend en emotioneel worden ervaren. Ouders van hun kant voelen zich onbegrepen en veroordeeld. Het is van belang dat deskundigen deze reacties kunnen kaderen vanuit multiperspectiviteit en vanuit de leefwereld van deze ouders. Daarnaast moeten teamleden op een respectvolle wijze en vanuit een empowermentbenadering ondersteuning bieden wanneer ze aanvoelen dat dit nodig en mogelijk is. Dit vertrekt vanuit een inclusieve benadering die gebaseerd is op dialoog en samenwerking (Roose et al., 2014).

Scholen maken werk van een *kwaliteitsvolle samenwerking* met externen zoals het CLB, de scholengemeenschap, de pedagogische begeleidingsdienst, buitenschoolse diensten en het buitengewoon onderwijs (Struyf et al., 2015). Elke school van het leerplichtonderwijs werkt met een CLB samen voor het realiseren van het zorgcontinuüm of de handelingsplanning. Het is essentieel dat school en CLB elk vanuit hun eigen opdracht en werkingsprincipes een geza-

menlijke visie en methodiek ontwikkelen voor een kwaliteitsvolle begeleiding en kwaliteitsvol onderwijs. Dit is een voorwaarde om haalbare adviezen te kunnen formuleren en de begeleiding af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van alle lerenden (Prodia, 2015).

Aandacht hebben voor de *professionalisering* van de teamleden is een belangrijk kenmerk van een geïntegreerd zorgbeleid (Struyf et al., 2013b). De toenemende diversiteit heeft als consequentie dat de teamleden hun aanpak moeten aanpassen. Veel leraren menen dat ze over onvoldoende expertise beschikken om te werken met lerenden met specifieke onderwijsbehoeften (Van de Putte et al., 2009). Teamleden geven aan dat ze nood hebben aan training of bijscholing om hun taken te kunnen waarmaken, zeker om les te geven aan lerenden met specifieke noden (Struyf et al., 2012). Donohue en Bornman (2015) suggereren dat het voorzien in voldoende middelen en een adequate opleiding een positieve invloed hebben op de houding van leraren ten aanzien van inclusie. Een specifieke opleiding en dagelijkse praktijkervaringen met lerenden met beperkingen (Kurniawati, De Boer, Minnaert & Mangunsong, 2014) beïnvloeden deze houding in sterke mate. De bezorgdheid om het gebrek aan expertise kan hardnekkig zijn. De ondersteuning op de klasvloer met de nodige aandacht voor reflectie bevordert de kans tot transfer naar de veranderende onderwijspraktijk (Van de Putte et al., 2009).

Schuman (2010) wijst op twee vaak gehanteerde begrippen in het samenwerken van deskundigen: *multidisciplinair* en *interdisciplinair* samenwerken. Multidisciplinair samenwerken betreft verschillende disciplines die elk vanuit hun eigen perspectief, vaktaal en logica de eigen doelstellingen trachten te realiseren. De deskundigen werken autonoom of parallel aan elkaar. Bij interdisciplinair samenwerken formuleren verschillende disciplines een gezamenlijk doel. Ze hanteren hierbij een gemeenschappelijke taal en zien de perspectieven en kwaliteiten van de ander als waardevol en complementair. Zo formuleert Vyt (2003, 2012) 30 competenties verdeeld over vijf competentiedomeinen: (1) samen overleggen en plannen, (2) collega's betrekken en stimuleren, (3) communiceren en informeren, (4) leren en reflecteren en (5) tactvol handelen.

3.4



De school volgt de ontwikkeling van de lerenden op

A Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden referentiekader voor Onderwijskwaliteit

HET SCHOOLTEAM GEEFT DE LERENDEN ADEQUATE FEEDBACK MET HET OOG OP DE VOORTGANG IN HET LEER- EN ONTWIKKELINGSPROCES.

Feedback geven aan lerenden verhoogt het leerrendement. Dit gebeurt in onderlinge wisselwerking tussen lerenden en teamleden en werkt het best ingebed in een klimaat van veiligheid en vertrouwen. Feedback is nauw verbonden met het stellen van doelen en leerbegeleiding en sluit aan bij de leerervaring van de lerenden.

HET SCHOOLTEAM EVALUEERT OP EEN BREDE EN ONDERBOUWDE WIJZE HET ONDERWIJSLEERPROCES EN HET BEHALEN VAN DE DOELEN.

Evaluatie vormt een essentieel en integraal onderdeel van het leerproces van de lerende. Het schoolteam hanteert een onderbouwde visie op evaluatie. De evaluatie is breed en representatief voor de eigen doelen en het gevalideerde doelenkader. Het schoolteam kiest doordacht voor verschillende evaluatieprocedures en -instrumenten om betrouwbaar gegevens te verzamelen. De gehanteerde beoordelingscriteria zijn objectief en helder gecommuniceerd. De evaluatie is stimulerend en ontwikkelingsgericht en verloopt fair en transparant.

HET SCHOOLTEAM STUURT HET ONDERWIJSLEERPROCES BIJ OP BASIS VAN DE FEEDBACK- EN EVALUATIEGEGEVENS.

Het schoolteam verzamelt, analyseert en interpreteert de evaluatiegegevens van de lerenden en stuurt op basis hiervan het onderwijsleerproces bij. Feedback leidt tot de nodige borging en bijsturing van het onderwijsleerproces.

HET SCHOOLTEAM BESLIST EN RAPPORTEERT ONDERBOUWD OVER HET BEHALEN VAN DE DOELEN BIJ DE LERENDE.

Het schoolteam rapporteert tijdig en regelmatig over de voortgang van het leer- en ontwikkelingsproces en communiceert hierover transparant. Deze informatie vormt tevens de basis om een beslissing met betrekking tot de eindevaluatie te nemen en te onderbouwen. Het schoolteam oriënteert elke lerende op basis van de behaalde doelen, competenties en interesses. Hierbij betreft het schoolteam de lerende en de ouders/thuisomgeving.

B Wat zeggen stakeholders?

Bij goed onderwijs denken de stakeholders ook aan het geven van *adequate feedback*. Deze feedback moet in de eerste plaats ontwikkelingsgericht zijn. De rol van de leraar is voor de stakeholders die van een coach die de lerenden constructieve, gerichte en bijsturende feedback geeft. Feedback moet de lerenden positief bekrachtigen. Door het positieve te benadrukken heeft een leraar rechtstreekse impact op de *motivatie* van de lerenden.

Feedback vindt volgens de stakeholders steeds plaats in een *veilige context*. Lerenden krijgen door feedback de boodschap dat fouten maken mag en dat er altijd een kans is om zich te herpakken en verder te groeien.

Daarnaast is ook de frequentie van feedback niet onbelangrijk. De stakeholders zijn vragende partij voor het inbouwen van *voldoende informele feedbackmomenten*. Mondelinge feedback en lerenden voldoende de mogelijkheid geven om vragen te stellen, halen de stakeholders aan als belangrijke voorwaarden voor goed onderwijs.

Goed onderwijs is voor de stakeholders ook *doordacht evalueren en delibereren*. Evaluatie stuurt het leerproces aan of oriënteert de lerenden positief. Evaluaties en rapportering erover zijn *ontwikkelingsgericht* en geven lerenden zicht op wat ze hebben verworven (positieve boodschap) en wat ze nog moeten bijsturen. Stakeholders verwachten dat scholen evaluaties niet enkel als beslissingsinstrumenten gebruiken maar ook als screeningsinstrumenten.

Voor de stakeholders is de aandacht van de school bij de evaluatie van het *leerproces en de gemaakte leervorderingen* belangrijk. Leerwinst in kaart brengen betekent volgens de stakeholders meer dan kijken naar de punten en de resultaten. Een evaluatie moet nuttig zijn voor de lerenden. Onder leerwinst verstaan de stakeholders ook positieve betrokkenheid en persoonlijke succeservaringen van lerenden.

Stakeholders vinden een verhoogde aandacht voor *zelfevaluatie* essentieel. Leraren betrekken het best lerenden bij de evaluatie en leren hen hoe ze zichzelf kunnen evalueren en bijsturen. Lerenden focussen zich zo vooral op wat ze zelf hebben geleerd in plaats van zich te vergelijken met anderen. De lerende krijgt ruimte om zijn talenten, sterke en zwakke kanten te leren kennen en deze bij te sturen en te ontwikkelen.

Stakeholders hechten veel belang aan *valide en betrouwbare evaluaties*. De stakeholders verwachten een objectieve, eerlijke en effectieve evaluatie. De beoordelingscriteria moeten transparant en duidelijk zijn, ook voor de lerenden. Volgens de stakeholders haken heel wat lerenden af wanneer ze het gevoel hebben onrechtvaardige punten te krijgen.

Wanneer lerenden breed geëvalueerd worden, is het volgens de stakeholders logisch dat niet alles kwantificeerbaar of in punten uit te drukken is. Scholen zouden zich bij de *rapportering* dan ook niet enkel mogen beperken tot punten. Ze kunnen loskomen van een enge rapportering over het beheersen van leerstof. Rapportcijfers zijn nu vaak ook gemiddeldes van te weinig evaluatiegegevens of van ondermaatse evaluaties hetgeen een vertekend beeld geeft van de werkelijke competenties van de lerenden. Voor lerenden is het belangrijk om zicht te hebben op de eigen leervorderingen en niet om zichzelf te kunnen vergelijken met andere lerenden (bijvoorbeeld via het klasgemiddelde).

C Wat zeggen wetenschappers en andere deskundigen?

Een duidelijk zicht hebben op de ontwikkeling van de lerenden is een cruciaal onderdeel van kwaliteitsvol onderwijs. Heel wat onderzoek (Biggs; Birenbaum & Dochy; Nevo; Tamir; Veal; in Dochy & Gijbels, 2010) toont aan dat evaluatie één van de meest krachtige sturende factoren is voor het leergedrag van de lerenden. Dochy en Gijbels (2010) omschrijven evaluatie als een ‘*waardebepaling*’ of het opmaken van een balans van een doelgerichte activiteit. Valcke (2014) citeert Thorpe (1988) in de omschrijving van het begrip evaluatie: “Evaluatie is het totale proces van het verzamelen, analyseren en interpreteren van informatie over elk mogelijk aspect van een instructie-activiteit, met als doel een uitspraak te doen over de effectiviteit, de efficiëntie en/of een andere impact” (p. 437). Standaert (2014) geeft aan dat men de begrippen ‘meten’ en ‘evalueren’ vaak verward. Meten is het beschrijven van hoeveelheden. Evalueren of beoordelen gaat na welke waarde of verdienste een prestatie heeft.

Vanuit historisch onderwijspsychologisch oogpunt stelt de behavioristische visie op leren en instructie uitdrukkelijk het belang van bekrachtiging voorop. Deze visie besteedt veel aandacht aan feedback en toetsing. Ze stelt hoge eisen aan het bereiken van de leerdoelen (bijvoorbeeld beheersingscriterium *Mastery Learning*). De cognitivistische visie op leren benadrukt onder meer de sterke terugkoppeling van feedback naar de leerdoelen. De constructivistische opvatting beklemtoont onder andere het belang van de inbreng van de lerende via zelfevaluatie en toetsing door andere lerenden (Valcke, 2010). Van de lerenden wordt verwacht dat zij een actieve rol spelen in het beoordelingsproces (van Boxel, Reumer, van Os & Boter, 2003).

De onderwijsliteratuur onderscheidt vaak *verschillende fasen in de evaluatie*. Zo maken bijvoorbeeld Dochy en Gijbels (2010) en Standaert et al. (2009) een opdeling in vier fasen: (1) verzamelen van gegevens, (2) beoordelen, (3) beslissen en (4) rapporteren.

Dochy en Gijbels (2010) verwijzen naar Airasian (1994) en Popham (1995) die vier *hoofdfuncties van evaluatie* onderscheiden: (1) de resultaatsbepaling, (2) de plaatsing, oriëntering en selectie

van lerenden, (3) de sturing van het onderwijsleerproces of het aanbrengen van wijzigingen in het didactisch handelen en (4) het signaleren en diagnosticeren van tekorten of leerproblemen bij individuele lerenden met de bedoeling te remediëren.

Dochy en Gijbels (2010) wijzen op diverse ontwikkelingen die zich de afgelopen jaren in het denken over evaluatie voordoen. De auteurs stellen een verschuiving van een testcultuur naar een assessmentcultuur vast. *Assesment* is een specifieke, veelomvattende, brede vorm van evalueren die de betrokkenheid en inbreng van de lerenden bij het evaluatiegebeuren benadrukt. Bachman en Palmer (2010) benadrukken dat assessment gaat over vaststellen, inschatten en beoordelen. Assessment legt het accent op integratie van evaluatie, leren en instructie. Evaluatie maakt deel uit van de klaspraktijk en helpt de klaspraktijk gericht bij te sturen in functie van de leernoden van de lerenden (Philips, Seghers, Versteden & Ysenbaert, 2013). Dochy, Schelphout en Janssens (2003) benadrukken dat assessment over meer gaat dan enkel 'meten'. Assessment gaat ook over het betrekken van lerenden bij ontwerp en uitvoering van de evaluatie, het nagaan van basiskennis en het kunnen toepassen van kennis, vaardigheden en attitudes, het aandacht hebben voor proces en eindproduct om tijdig te kunnen bijsturen, het zich als leraar informeren over onderwijsgedrag en mogelijkheden tot aanpassing, het nagaan of de lerenden kennis kunnen gebruiken (kennisconstructie) eerder dan nagaan of ze de leerstof uit het hoofd geleerd hebben (kennisreproductie). Ten slotte is assessment het best ingebed in authentieke en levensechte situaties. In de literatuur onderscheidt men een drietal evaluatiewijzen die de betrokkenheid van lerenden bij evaluatie benadrukken. Zo ontdekken en bepalen de lerenden bij co-assessment de evaluatiecriteria zelf. Bij self-assessment beoordelen de lerenden zichzelf en bij peer-assessment beoordelen de lerenden elkaar (Philips et al., 2013).

Valcke (2014) beklemtoont dat men de beslissing over het voldoen van de leerresultaten, op drie verschillende manieren kan benaderen: *criteriumgerichte evaluatie*, *normgerichte evaluatie* (Hambleton, 1989) en *zelf-gerefereerde evaluatie* (bijvoorbeeld Hughes, 2011). Bij een criteriumgerichte beoordeling gaat de leraar uit van de doelstellingen van het onderwijs. De leraar gaat daarbij op voorhand na wat de lerenden moeten kennen en kunnen (leerdoelen), onderwijst dit en gaat ten slotte na of de lerenden aan deze criteria voldoen (Harre et al., 2014). Bij een normgerichte evaluatie speelt de sterkte of zwakte van de groep een essentiële rol. Zo is de toevallige samenstelling van de groep bepalend omdat het de lerenden rangschikt ten opzichte van elkaar. Ligt de norm zeer laag, dan kan men zich vragen stellen bij het al dan niet bereiken van de leerdoelen (Valcke, 2014). Een leerlinggerichte of zelf-gerefereerde beoordeling zoomt in op de individuele lerende zelf en houdt rekening met de persoonlijke sterktes en zwaktes, interesses en achtergrond, reeds verworven vaardigheden en vooruitgang van de lerende. De individuele leerwinst wordt gebruikt als maat voor het beoordelen van de prestaties. Deze soort beoordeling is vooral aan de orde wanneer verregaande differentiatie en een intensieve begeleiding van lerenden nodig is (Van Petegem & Vanhoof, 2002). Valcke (2014) verwijst hierbij naar het middelbaar beroepsonderwijs en het buitengewoon onderwijs.

Penninckx et al. (2011) stellen dat er door de grote vrijheid die leraren krijgen inzake evaluatie zeer grote verschillen zijn in de evaluatiepraktijk tussen en binnen scholen. Onderwijskwaliteit bewaken houdt in dat scholen nagaan in welke mate de lerenden ontwikkelingsdoelen en eindtermen bereiken. Scholen in Vlaanderen hebben de vrijheid om te beslissen met welke methode ze hun leerlingenevaluatiebeleid realiseren.

HET SCHOOLTEAM GEEFT DE LERENDEN ADEQUATE FEEDBACK MET HET OOG OP DE VOORTGANG IN HET LEER- EN ONTWIKKELINGSPROCES.

Feedback fungeert als motor voor het leerproces. Feedback in combinatie met effectieve, responsieve instructie is een zeer krachtige manier om het leerproces te bevorderen. Adequate feedback kan het hart van het onderwijs zijn, omdat het de schakel vormt tussen evaluatie en leren. Zonder deze schakel is er geen sprake van evalueren om te leren (Sluismans, Weijzen, Castelijns & van de Ven, 2011). Hattie en Timperley (2007) omschrijven feedback als het instrument voor leraren om de verzamelde informatie over het leren van de lerenden om te zetten in zinvolle adviezen om het leren te verbeteren. Deze definitie geeft aan dat feedback leerbevorderend moet zijn, gericht op het verminderen van de verschillen tussen een huidig begrip of gedrag van de lerende en het gewenste resultaat (Bos & Voerman, 2010 in Sluismans et al., 2011). Schelfhout et al. (2006) benadrukken feedback geven en begeleiden als een essentiële dimensie van lesgeven naast motiveren, activeren en structureren. Ze wijzen hierbij ook op de noodzakelijke wisselwerking tussen deze dimensies: zonder het creëren van activerende leer-situaties waarbij leerlingen zelfgestuurd oplossingen zoeken en betekenis geven vanuit voorkennis ontstaan er weinig tot geen kansen om (gedifferentieerd) feedback te kunnen geven. Evaluatie is dan het, in meer of mindere mate gestructureerd, zicht krijgen op waar de leerling al staat in zijn leerproces (De Witte & Schelfhout, 2015).

Dochy en Gijbels (2010) benadrukken dat veel tijd uittrekken voor feedback veelal resulteert in grote leeropbrengsten. De *inhoud* van de feedback en het *tijdstip* waarop feedback gegeven wordt bepalen de effectiviteit en de efficiëntie van feedback. Feedback kan beschrijvend of evaluatief zijn. Hiernaast is het onmiddellijk communiceren van feedback belangrijk. De auteurs verwijzen naar Struyf (1998; 2000) die stelt dat leraren te beperkt tijd besteden aan feedback en formatieve toetsen. Hoewel onderzoek heeft aangetoond dat cijfers geven de meest zwakke vorm van feedback is, lijkt er volgens Sluismans et al. (2011) in de praktijk weinig te veranderen. De belangrijkste functie van feedback is verschillen tussen het huidige gedrag en gewenste gedrag te verminderen en lerenden daarbij te motiveren. Door aspecten als modelleren, expliciteren, reflecteren, exploreren en generaliseren aan bod te laten komen tijdens de feedback ontstaat er volgens Struyf (in Dochy & Gijbels, 2010) een krachtige leeromgeving met maximale kansen op leerervaringen.

Hattie (2009) stelt dat effectieve feedback een van de *krachtigste beïnvloedende factoren* op leerprestaties is. Hij rapporteert na een analyse en synthese van 23 meta-analyses van in totaal 1287 afzonderlijke onderzoeken een gemiddelde effectgrootte van $d = 0,73$. Tegelijkertijd behoort dit effect ook tot de meest variabele. Sommige vormen van feedback zijn krachtiger dan andere. Feedback moet volgens Hattie (2012) vooral gericht, specifiek en helder zijn. De meest effectieve vormen van feedback leggen het verband met de leerdoelen. Een belangrijke sleutel in het geven van feedback is volgens Hattie het ‘ontvangen, interpreteren van’ en ‘aan de slag kunnen met’ feedback. Zo stellen veel leraren dat ze enorm veel feedback geven. Het is dan volgens Hattie maar de vraag of lerenden deze feedback ook werkelijk ontvangen en interpreteren. Zo stelt Nuthall (in Hattie, 2009) vast dat de meeste feedback die lerenden in de klas krijgen, afkomstig is van andere lerenden en dat het grootste deel daarvan onjuist is. Leraren moeten dus niet voorzien in meer feedback maar in betere feedback.

Volgens Hattie en Timperley (2007) vertrekt effectieve feedback vanuit *drie grote vragen*: (1) waar ga ik heen of naartoe? (Wat zijn de leerdoelen?), (2) wat heb ik gedaan? (Welke vooruitgang heb ik geboekt richting het doel?) en (3) wat is de volgende stap? (Wat moet ik ondernemen om meer vooruitgang te maken?). De auteurs noemen deze drie vragen respectievelijk ‘feedup’, ‘feedback’ en ‘feedforward’. Door lerenden zowel feedup, feedback en feedforward te geven, worden zij gestimuleerd om zelf over hun leerproces na te denken (Sluismans et al, 2011). Elke vraag kan gesteld worden op vier niveaus: (1) taakniveau, (2) procesniveau, (3) zelf-regulerend niveau en (4) persoonlijk of zelfniveau. De auteurs ordenen vanuit 74 meta-analyses verschillende types van feedback en welke types van feedback de sterkste impact op leerprestaties hebben: het geven van aanwijzingen ($d = 1,10$); informatie geven over de prestaties ($d = 0,95$); bekrachtigen ($d = 0,94$); video of audio feedback ($d = 0,64$); computergestuurde feedback ($d = 0,52$); de leerdoelen aanhalen bij de feedback ($d = 0,46$); evaluatieve feedback door studenten ($d = 0,42$). Minder effectieve vormen van feedback zijn: feedback geven waarin verbetering van de fouten centraal staat ($d = 0,37$); uitgestelde feedback versus onmiddellijke feedback ($d = 0,34$); een beloning geven ($d = 0,31$); straffen ($d = 0,20$); prijzen ($d = 0,14$); geprogrammeerde instructie ($d = -0,04$). De auteurs verwijzen in dit verband ook naar een onderzoek van Bond et al. (2000) die aangeven dat persoonsgericht prijzen de meest voorkomende vorm van feedback is.

Kamphuis en Vernooy (2011) stellen dat effectieve feedback geen praktijk op zich is maar integraal deel uitmaakt van instructie. Feedback is dus geen doel op zich. Feedback die volgt op een zwakke of afwezige instructie is volgens de auteurs nooit effectief. Ook een goed pedagogisch klimaat dat zich kenmerkt door vertrouwen en veiligheid, is belangrijk voor feedback. Zo is een goede vertrouwensrelatie tussen leraar en lerende een voorwaarde voor het geven van feedback.

Bellens en De Fraine (2012) benoemen feedback als kenmerk van een *effectieve instructiestijl*.

Ze verwijzen naar Scheerens (in De Fraine, 2008) en Reynolds et al. (2002) om te stellen dat het ondersteunen van een leerproces door middel van feedback bijdraagt tot een effectieve klaspraktijk. Reynolds et al. (in Bellens & De Fraine, 2012) benadrukken het geven van positieve feedback. Jussim & Harber (in Bellens & De Fraine, 2012) stellen dat leraren die hogere verwachtingen hebben ten aanzien van lerenden vriendelijker en meer ondersteunend zijn, duidelijker en meer positieve feedback geven en meer leermogelijkheden creëren. Voor Sluijsmans et al. (2011) is het bieden van leerbevorderende, responsieve feedback aan lerenden niet vanzelfsprekend. Het veronderstelt dat de leraar over een aantal complexe bekwaamheden beschikt. Deze leer je vooral door veel te oefenen en ervaring op te doen. Iedere lerende is anders en heeft ook andere behoeften en mogelijkheden als het gaat om feedback. Het is van belang om alert te blijven en initiatieven te nemen om de lerende op het goede moment gedoseerd feedback te geven, waardoor zijn leerproces een krachtige impuls krijgt.

HET SCHOOLTEAM EVALUEERT OP EEN BREDE EN ONDERBOUWDE WIJZE HET ONDERWIJSLEERPROCES EN HET BEHALEN VAN DE LEERDOELEN.

Dochy en Gijbels (2010) benadrukken dat evaluatie geen afzonderlijke stap is die volgt op het geven van instructie, maar een *integraal en essentieel onderdeel van de onderwijspraktijk*. Ook Harre, Smeyers en Vanhoof (2014) benadrukken het belang van een geïntegreerde evaluatie. Door de leerdoelen, het lesgeven en de evaluatie op elkaar af te stemmen staat de evaluatie ten dienste van het leren van de lerenden.

Ook Dochy en Gijbels (2010) stellen dat er een belangrijke ondersteunende rol voor de school als organisatie is weggelegd. Ze verwijzen hierbij naar Struyf (1998) die stelt dat het uitwerken van een *duidelijke visie en beleid op leerlingenevaluatie* noodzakelijk is.

Breed evalueren betekent dat je ernaar streeft om in je evaluatiepraktijk bij elke evaluatie positief te antwoorden op volgende vragen (Vandeputte & Mattheeuws, 2016):

- (1) Bekijken we de lerende vanuit een waarderend perspectief en in zijn geheel?
- (2) Focussen we op het in kaart brengen van competenties (meer dan enkel kennis) in authentieke leersituaties?
- (3) Hebben we evenredig oog voor het product en het proces?
- (4) Evalueren we de lerende vanuit verschillende invalshoeken?
- (5) Evalueren we de lerende op verschillende manieren?
- (6) Creëren en benutten we verschillende contexten om de lerende te evalueren?
- (7) Houden we rekening met de heterogeniteit van onze leerlingengroep?
- (8) Betrekken we de lerende bij zijn evaluatie?

Wie vanuit die principes denkt en handelt, verweeft nadrukkelijker het leren en evalueren. Zo legt men meer nadruk op formatieve evaluatie: evalueren met als doel het leren op zich te versterken. Het einddoel van breed evalueren is lerenden eigenaar maken van hun leerproces (Dochy, Schelfhout en Janssens, 2003).

In de onderwijsliteratuur benadrukt men de *kwaliteitscriteria* van evaluatie. Vele auteurs (o.a. Dochy & Gijbels, 2010; Valcke (2010, 2014)) brengen ‘betrouwbaarheid’ (Hebben we gemeten wat we moeten meten?) en ‘validiteit’ (Komt wat we meten overeen met wat we hebben nagestreefd?) onder de aandacht. Valcke verwijst naar Freeman & Lewis (1998) die ‘authenticiteit’ (de toetsing is een echte authentieke weerspiegeling van wat in realiteit van een lerende verwacht wordt) en ‘recentheid’ (de relatieve waarde van toetsresultaten over de tijd) als kwaliteitseisen toevoegen. Castelijns, Segers en Struyven (2011) clusteren de gehanteerde kwaliteitscriteria binnen de literatuur in drie groepen: (1) de inhoud van evaluatie (betekenisvol, dekkend en uitdagend), (2) de afname van evaluatie (transparantie en eerlijkheid) en (3) het gevolg van evaluatie (invloedrijk, vergelijkbaar en herhaalbaarheid). Dochy en Gijbels (2010) geven aan dat transparantie als kwaliteitscriterium toenemende aandacht verwerft. Dit houdt in dat lerenden duidelijk weten wat, hoe en op basis van welke criteria er zal worden geëvalueerd. Het expliciteren van doelen en bijhorende criteria is een waardevolle activiteit om lerenden bewust te maken wat en waarom ze iets moeten leren (Nicol & Macfarlane-Dick; in Sluijsmans et al., 2011). Bovendien stellen van Gennip en van der Wal-Maris (2011) hierbij dat het de voorkeur verdient samen met de lerenden te bepalen wat belangrijke zaken zijn bij het beoordelen van elkaars werk. Het gezamenlijk opstellen van criteria heeft volgens deze auteurs twee voordelen. Eerst en vooral weten de lerenden niet alleen waarop ze elkaars werk gaan beoordelen, maar worden ze zich (extra) bewust van wat belangrijk is bij de uitvoering van de opdracht door het samen bedenken en opstellen van criteria. Daarnaast kan de leraar tijdens het samen opstellen van beoordelingscriteria nagaan of iedere lerende de essentie van een beoordelingscriterium doorheeft. Door lerenden te vragen hun werk mee te beoordelen en hen te betrekken bij het opstellen van evaluatieprocedures en beoordelingscriteria, worden zij actieve participanten in het evaluatieproces (Heylen, 2011).

Onderzoek waarin lerenden werden betrokken bij het interpreteren en definiëren van beoordelingscriteria heeft aangetoond dat lerenden hier ook daadwerkelijk beter door gaan presteren (Sadler; in Sluijsmans et al., 2011). Harre et al. (2014) beklemtonen de *representativiteit* van evaluatie. Door te zorgen voor een goede weerspiegeling van de leerinhoud en een passende evaluatietaak kan deze verhoogd worden. Volgens Harre et al. (2014) is een evaluatietaak krachtig wanneer de problemen en opdrachten die hierin worden aangeboden een betekenisvolle representatie van de werkelijkheid zijn. Ze verwijzen hiervoor naar Dochy, Heylen en Van de Mosselaer (2002) en Van Petegem en Vanhoof (2002) die stellen dat het ultieme doel is dat lerenden actief construeren en denken vanuit realistische en levensechte situaties. Op die manier bereidt men lerenden voor op onze dynamische samenleving. Authenticiteit is geen doel

op zich, maar een middel om het onderwijs meer te richten op het uiteindelijke doel, namelijk transfer (het geleerde toepassen in nieuwe situaties buiten de schoolcontext). Authenticiteit heeft positieve effecten op de leerresultaten, het zelfvertrouwen en de motivatie van de lerende.

HET SCHOOLTEAM STUURT HET ONDERWIJSLEERPROCES BIJ OP BASIS VAN DE FEEDBACK- EN EVALUATIEGEGEVENS.

De onderwijsliteratuur maakt in het algemeen een onderscheid tussen formatieve en summatieve evaluatie. Standaert (2014) verwijst met betrekking tot de ontwikkeling van deze begrippen naar Bloom, Hastings en Madaus (1973). Valcke (2010, 2014) valt voor dit onderscheid terug op Scriven (1967). Dochy & Gijbels (2010) beschrijven dit onderscheid op basis van het ‘doel’ van evaluatie en niet op basis van het tijdstip waarop de evaluatie plaatsvindt.

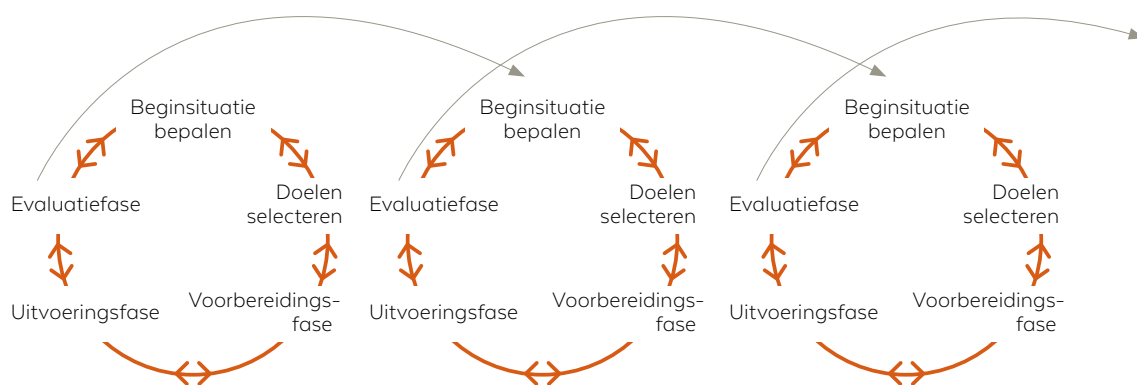
Formatieve evaluatie heeft als doel het bevorderen of optimaliseren van het leerproces (Elen et al., 2010; Dochy & Gijbels, 2010; Standaert, 2014). Het gaat hierbij om het gericht identificeren van gebieden waarbij de lerende extra uitleg of begeleiding nodig heeft (Dochy & Gijbels, 2010). Dochy en Gijbels (2010) verwijzen naar de Angelsaksische auteurs Wiliam en Harrison en Black die spreken over ‘*assessment for learning*’ wat duidt op het verzamelen van informatie om het leren van lerenden bij te sturen en te bevorderen. Zoals al eerder gesteld is assessment een manier van evalueren die sterk de nadruk legt op onder meer het belang van feedback, levensechte of authentieke toetsituaties en de inbreng van de lerende zelf. Valcke stelt dat formatieve evaluatie een ‘leerfunctie’ heeft.

Dochy en Gijbels (2010) geven aan dat *summatieve evaluatie* als doel heeft de leerprestaties, leeruitkomsten of leerproducten op het einde van het onderwijsleerproces te beoordelen. Volgens Elen et al. (2010) is summatieve evaluatie gericht op het nemen van een beslissing over de voortgang van de lerenden in het onderwijsproces of over de toegang tot een andere vorm van onderwijs of de arbeidswereld. Valcke (2014) stelt dat summatieve evaluatie een ‘afsluitende functie’ (bijvoorbeeld selectie, certificering, voorspelling) heeft. Met summatieve evaluatie wordt vaak verwezen naar *assessment of learning*. Verschillende auteurs (Dochy & Gijbels, 2010; Dochy et al.; in Castelijns et al., 2011) maken ook een onderscheid op basis van het ‘voorwerp’ of de ‘inzet’ van evaluatie: product- en procesevaluatie. Productevaluatie is het evalueren van het leerresultaat waarbij enkel het eindproduct als informatiebron gebruikt wordt (Dochy et al., 2011). Procesevaluatie gaat over de manier waarop het leerproces loopt en of er gewerkt wordt aan de leerdoelen. De kwaliteit van het didactische proces speelt hierin een centrale rol. Standaert et al. (2009) onderscheiden ook *permanente evaluatie*. Deze evaluatievorm beklemtoont het continue karakter van evaluatie en stelt de voortdurende zorg voor de

vorderingen van de lerende centraal. Permanente evaluatie kan zowel formatief als summatief van aard zijn. Zo stellen Standaert et al. (2009) dat permanente summatieve evaluatie alle evaluaties die meetellen voor een eindbeoordeling duidelijk spreidt. Permanente formatieve evaluatie heeft als doel de lerenden zo goed mogelijk te begeleiden zonder sanctionerend te zijn. Valcke (2010, 2014) wijst naast de tweedeling formatieve en summatieve evaluatie ook op de selectie- en predictiefunctie van evaluatie.

Hattie (2009) noteert een hoge gemiddelde effectgrootte voor *formatief evalueren*: $d = 0,90$. Het is cruciaal dat leraren vaststellen: 'Ben ik goed bezig met het bereiken van de leerdoelen die ik voor de lerenden heb uitgezet?' en 'Kan ik beslissen wat de volgende stap is voor de lerenden?'. Hattie geeft aan dat de *kwaliteit van de interpretatie van de toetsen* essentieel is. Wanneer deze interpretatie kwaliteit mist of niet plaatsvindt, kan men volgens Hattie beter niet toetsen. Vele gangbare toetsen zouden verdwijnen. Leraren zouden moeten kunnen leren uit de toetsen of ze goed hebben lesgegeven en welke lerenden de leerdoelen hebben bereikt en welke niet. Toetsen zeggen niet alleen iets over lerenden.

Ook de handelingsplanmatige aanpak binnen het buitengewoon onderwijs accentueert de bijsturing van het onderwijsleerproces. Zo brengt een kwaliteitsvolle evaluatiefase het schoolteam tot een goed inzicht in de vorderingen van de lerenden. Deze fase leidt bovendien tot een nieuwe cyclus van het proces van handelingsplanning (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2007). Men spreekt van een *cyclisch proces van handelingsplanning*.



Figuur 5: Op basis van Proces van handelingsplanning (Van handelingsplanning tot handelingsplan in het buitengewoon onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2007)

HET SCHOOLTEAM BESLIST EN RAPPORTEERT ONDERBOUWD OVER HET BEHALEN VAN DE DOELEN BIJ DE LERENDE.

Op basis van een evaluatie neemt het schoolteam vaak belangrijke beslissingen over de lerende of over het verloop van het onderwijsleerproces in de klas. De individuele leraar neemt meestal beslissingen over de voortgang van het onderwijsleerproces. Een team van leraren of de klassenraad beslissen doorgaans over het al dan niet slagen van lerenden en over het plaatsen, oriënteren en selecteren van lerenden (Janssens et al., 2006).

Volgens Dochy, Struyven & Ossevoort (2011) is het noodzakelijk dat de evaluatie aan een aantal kwaliteitskenmerken voldoet. De teamleden verzamelen op een correcte en betrouwbare wijze de juiste of valide gegevens zodat een objectieve beoordeling mogelijk wordt. Dochy & Gijbels (2010) stellen dat het nemen van een verantwoorde beslissing en het informeren van de betrokkenen, onder andere de lerende, over het oordeel en de genomen beslissing twee belangrijke fasen zijn die bij evaluatie worden doorlopen. Ze beantwoorden mee de vraag waarom we evalueren. De auteurs benadrukken dat teamleden en lerenden evaluatie best opvatten als een leermoment en een leerkans in plaats van enkel een beoordelingsmoment. Teamleden geven daarom best gedetailleerde en inhoudelijke feedback bij de beoordeling en rapportering in de vorm van woordelijke uitleg. Dit is een wezenlijk element van een assessmentcultuur die complementair is aan een summatieve testcultuur. In de beslissingsfase gaat het om de relatie tussen de evaluatie van de bereikte resultaten en de doelstellingen (Van Berkel & Bax; in Tillema, 2011). En ook: welke implicaties heeft een bepaalde score? Wat zegt een score uiteindelijk over het competentieniveau van de lerende? Dit betekent dat de leraar zorgvuldig overweegt wat de zin is van het communiceren van cijfers en of het beoogde effect, namelijk lerenden stimuleren om verder te gaan met hun leerproces, is bereikt.

In de laatste fase van het evaluatieproces koppelt de leraar de resultaten terug naar de lerenden en andere betrokkenen (Janssens et al., 2006; Tillema, 2011). Hierbij bespreekt de leraar het werk en de behaalde prestaties van de lerenden. Bij het uitvoeren van een assessment is er een verandering zichtbaar in de bespreking en rapportering van het leren. Deze verandering heeft gevolgen voor leraren, lerenden en ouders (Dochy et al., 2003). De bespreking en rapportering van het leren evolueert van een leraargestuurde activiteit op het einde van het trimester naar een samenwerkend en voortdurend proces, bedoeld om het leren te ondersteunen. Dochy et al. (2003) geven aan dat dit concreet betekent dat de leraar een meer *begeleidende rol* uitoefent bij het bespreken en rapporteren van het leren en dat de lerenden een actievere rol krijgen. Naast de lerenden, spelen ook de ouders een essentiële rol in dit rapporteringsproces. Zij geven namelijk feedback op wat ze te zien en te horen krijgen. Voor Tillema (2011) moet de focus vooral liggen op wat de sterke en zwakke punten zijn en op het geven van suggesties om toekomstige prestaties te verbeteren. Daarvoor is een afgewogen en hulpbiedende commentaar van belang.



4

De school onderzoekt en ontwikkelt op systematische wijze haar onderwijskwaliteit

Dit vierde hoofdstuk biedt een overzicht van de onderbouwing van de rubriek kwaliteitsontwikkeling. Achtereenvolgens komen de drie kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden, een synthese van de verwachtingen van de stakeholders en een selectie van (recent) wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek aan bod.

A Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden referentiekader voor Onderwijskwaliteit

DE SCHOOL ONTWIKKELT HAAR KWALITEIT VANUIT EEN GEDRAGEN VISIE DIE VERTAALD IS IN DE ONDERWIJSLEERPRAKTIJK.

Kwaliteit heeft te maken met de juiste dingen goed doen. Elke school bepaalt voor zichzelf wat de juiste dingen zijn. De school houdt rekening met de regelgeving en met de schooleigen doelen. Ze betreft hierbij het schoolteam. Wat in de klas gebeurt, zorgt ervoor dat lerenden kunnen opgroeien tot zelfstandige, sociale en veerkrachtige mensen. Dit draagt eveneens bij tot goede leerprestaties. Daarom concretiseert de school haar visie tot op de praktijkvloer.

DE SCHOOL EVALUEERT HAAR WERKING CYCLISCH, SYSTEMATISCH EN BETROUWBAAR VANUIT DE RESULTATEN EN EFFECTEN BIJ DE LERENDEN.

Scholen onderzoeken, borgen en verbeteren op systematische wijze hun onderwijskwaliteit. Ze bepalen zelf de inhoud en de methode voor de eigen kwaliteitszorg op basis van hun vaststellingen, prioriteiten of doelen. Bij het zelf analyseren en evalueren van de onderwijskwaliteit gebruikt de school diverse relevante bronnen en betreft ze belanghebbenden. De resultaten en effecten die de school bij de lerenden bereikt, vormen daarbij samen met de context- en inputkenmerken het uitgangspunt. Er is maar sprake van systematiek als de school op geregelde basis haar werking evalueert. Naast het systematische is het cyclische karakter van kwaliteitszorg belangrijk. Een cyclus herhaalt niet de vorige maar voegt er iets aan toe. Op die manier wordt bij elke cyclus kwaliteit verder ontwikkeld.

DE SCHOOL BORGT EN ONTWIKKELT DE KWALITEIT VAN DE ONDERWIJSLEERPRAKTIJK.

Zorgen voor kwaliteit veronderstelt dat de school op geregelde basis processen plant, uitvoert, controleert, bijstuurt waar nodig en verankert in de werking. Bij deze kwaliteitsontwikkeling is het van belang dat de school rekening houdt met de veranderende contexten, zich positioneert ten opzichte van vergelijkbare anderen en rekening houdt met externe evaluaties. Belanghebbenden hebben het recht om te weten hoe de school voor de eigen onderwijskwaliteit zorgt en die ontwikkelt. In de school heerst een kwaliteitscultuur als alle teamleden en de school als organisatie zichzelf bevragen, de kwaliteit borgen en waar nodig bijstellen.

B Wat zeggen stakeholders?

Stakeholders geven aan dat kwaliteitszorg en in het bijzonder het begrip 'kwaliteit' vaak begrepen of gebruikt wordt als een containerbegrip. Het is een vlag die vele ladingen dekt. Diverse omschrijvingen of definiëringen zijn gangbaar, van erg vaag tot vrij concreet. Er gaan stemmen op om veeleer van *kwaliteitsontwikkeling* te spreken in plaats van kwaliteitszorg. We beperken ons tot de domeinen die volgens de stakeholders belangrijk zijn om van een goede kwaliteitsbewaking, -borging en -verbetering te kunnen spreken.

Het ultieme doel van kwaliteitszorg in een school is volgens de stakeholders de optimalisering van het leren van de lerenden, hetgeen resulteert in *betere leerprestaties* en het *verhogen van hun welbevinden*. Kwaliteitszorg staat volgens de stakeholders *niet los van de kernprocessen* (zoals beschreven in het luik 'leren en onderwijzen') en *de ondersteunende processen* (zoals beschreven in het luik 'beleid') maar is er volledig mee verweven.

De stakeholders verwachten op het vlak van kwaliteitszorg een goede *kwaliteitscultuur*, gericht informatiegebruik in functie van kwaliteitszorg, een duidelijke *focus* in kwaliteitszorg en samenwerking met partners in functie van kwaliteitszorg.

De zorg voor kwaliteit in een school vertrekt volgens de stakeholders *vanuit een eenduidige en gedragen visie* die aansluit bij de waarden, missie en visie van de school op onderwijs en bij het schooleigen pedagogisch project.

Kwaliteitszorg is volgens de stakeholders ingebed in een participatief klimaat waar er ruimte is voor *open communicatie* en voor *dialoge* over kwaliteit en over zorg voor kwaliteit. Bij deze kwaliteitsdialoog worden zowel de interne als de externe actoren betrokken. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid tot samenwerking, ervaringsuitwisseling, ondersteuning en feedback. De communicatie omtrent kwaliteitszorg is voor de stakeholders te allen tijde open, duidelijk, transparant en zo veel mogelijk positief gericht. Elementen die dergelijke openheid en dialoog mogelijk maken, zijn: gedragenheid, inspraak, samenwerking, collegialiteit, vakgroepwerking, uitwisseling van expertise en best practices, responsiviteit, ondersteuning en groepsdynamiek.

Stakeholders zien een *reflectieve schoolcultuur* als de voorwaarde bij uitstek om zowel individueel als in overleg tot praktijkinzichten te komen. Ze geven aan dat reflectie pas kan werken als er een bereidheid is tot zelfevaluatie, als er een veilig klimaat heerst en als men bijsturing voortdurend stimuleert.

Collegiale visitatie, intervisie, expertise-uitwisseling intern en binnen een breder netwerk, coaching en feedback krijgen in dit kader een bijzondere plaats. Stakeholders geven aan dat der-

gelijke vormen van reflectie aansporen tot een klimaat van voortdurende innovatie en bijsturing. Het zijn tevens effectieve vormen van *professionalisering* die bijdragen aan de zorg voor kwaliteit.

Als noodzakelijke randvoorwaarde om tot kwaliteitszorg te komen is *tijd* volgens de stakeholders het meest bepalend. De stakeholders vinden het belangrijk dat de school voldoende tijd voorziet om een degelijke kwaliteitszorg uit te bouwen op niveau van de school, de leraar en de lerende. De stakeholders zien ook voldoende *beleidsruimte* als noodzakelijke randvoorwaarde om tot kwaliteitszorg te komen, net als de nodige mensen en middelen om die kwaliteitszorg te ondersteunen. Stakeholders vinden data belangrijk, maar in het kwaliteitsverhaal mag men niet uit het oog verliezen dat men met menselijk kapitaal werkt.

Stakeholders wijzen op het belang van systematiek binnen de kwaliteitszorg. Ze geven aan dat kwaliteitszorg altijd een zeker *continu, actief, cyclisch en dynamisch proces* is. Stakeholders verwijzen vaak naar de *PDCA-cirkel* en benadrukken het ontwikkelingsgericht karakter. Hoewel ze het belang van een systematiek erkennen en er naar vragen, geven de stakeholders aan geen voorstander te zijn van voorgeschreven of opgelegde procedures. Ze geven de voorkeur aan een schooleigen systeem.

Ondanks die vraag is het onderwijsveld ook vragende partij voor een ondersteuningskader. Scholen kunnen zich volgens de stakeholders laten inspireren door bestaande of te ontwikkelen kaders en zich richten op een set van (bestaande) kwaliteitsindicatoren aangevuld met eigen (school)specifieke indicatoren. Voor sommige stakeholders moeten deze indicatoren voor iedereen dezelfde zijn om zo de school te kunnen positioneren tegenover andere scholen. Stakeholders erkennen het belang van indicatoren in het kader van benchmarking, maar wensen dit enkel als middel om de schooleigen onderwijskwaliteit te bewaken en bij te sturen.

De school behoudt volgens de stakeholders het best het *eigenaarschap* over haar kwaliteitszorg. Als ze een bestaand kwaliteitszorgsysteem hanteert, moet er ruimte zijn voor de specificiteit van de school. Scholen mogen niet enkel met kwaliteitszorg bezig zijn ter verantwoording voor de onderwijsinspectie, maar doen dit vanuit een aangevoelde noodzaak en vanuit een *intrinsieke motivatie*. Het is voor de stakeholders belangrijk dat er in de school consensus heerst over kwaliteit en over de zorg voor kwaliteit en dat de school niet enkel een door de overheid opgelegde visie volgt.

Stakeholders vinden het belangrijk dat scholen inzetten op *informatiegebruik* in functie van het monitoren van de onderwijskwaliteit. Kwaliteit mag dan soms een zaak lijken van buikgevoel en gezond verstand, stakeholders geven aan dat objectieve gegevens en transparante criteria wenselijk zijn.

Om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken maakt men volgens de stakeholders het best gebruik van diverse data, te verzamelen vanuit verschillende bronnen en bij verschillende (schoolnabije) betrokkenen. Stakeholders pleiten voor een *brede dataverzameling* die verder gaat dan gemakkelijk meetbare leerresultaten.

Aan de hand van de verzamelde en geanalyseerde data kunnen scholen volgens de stakeholders de beginsituatie van een school in kaart brengen, noden detecteren en op basis hiervan het onderwijsleerproces of ondersteunende processen in de school en ook het kwaliteitszorgproces bijsturen. Datagebruik kan scholen helpen progressie (of net niet) vast te stellen, kan scholen stimuleren om vooruit te denken en te innoveren, kan aanzetten tot het herbekijken van hun visie en pedagogisch project, tot het vaststellen van en inspelen op tendensen op school-, klas- of opleidingsniveau...

Stakeholders geven aan dat pas als de data zichtbaar zijn, de school ze kan vertalen in acties en wijzen op het belang van een grondige analyse en juiste interpretatie. De schoolleiding en de personeelsleden (o.a. leraren) zijn voldoende *datageletterd* om aan verantwoord informatiegebruik te doen. Ze kunnen bepalen welke informatie of data relevant zijn om een bepaald aspect van de werking in kaart te brengen en of de kwaliteit van iets al dan niet verbeterd is.

Binnen de kwaliteitszorg is het perspectief van de lerende belangrijk. De interne kwaliteitszorg focust voornamelijk op de doelen die de school moet realiseren met haar lerenden. *De kwaliteit van het leren en onderwijzen staat centraal*. De focus van kwaliteitszorg ligt volgens de stakeholders in de eerste plaats op wat er op de klasvloer gebeurt en in tweede instantie op de processen die de leer- en onderwijspraktijk ondersteunen.

Heel wat onderzoek kan volgens de stakeholders ondersteunend zijn bij de uitbouw van kwaliteitsvol onderwijs en het voeren van een effectief beleid.

Ook een goede *schoolspecifieke risicoanalyse* kan het keuzeproces voor de prioriteiten binnen de kwaliteitszorg aansturen. Een goed zicht op de eigen data (zoals data over instroom, uitstroom, welbevinden, leerlingenresultaten) kan de school helpen in het voeren van een effectief beleid.

Stakeholders verwachten bij een datagestuurde aanpak wel een evenwicht tussen de inbreng van meer systematisch verzamelde data (bijvoorbeeld inzake het cognitief en sociaal functioneren en ontwikkelen van de lerenden) en de inbreng vanuit de professionele autonomie en ervaring van de leraar.

Het is voor de stakeholders belangrijk dat scholen binnen hun zorg voor kwaliteit het perspectief van alle betrokken *schoolnabije actoren* in acht nemen, naast de bredere insteek van an-

dere onderwijsactoren. Daarvoor doet de schoolleiding een beroep op relevante medewerkers en waar mogelijk en wenselijk ook op *externe partners*. Dit niet alleen voor de uitbouw van de kwaliteitszorg an sich, maar vooral voor het opzetten en uitrollen van kwaliteitszorgprocessen in de school. Als mogelijke partners in het kwaliteitszorgverhaal zien de stakeholders zowel de schoolleiding, de leraren en andere medewerkers, lerenden en (voor bepaalde doelgroepen) hun ouders, het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) als andere onderwijsactoren zoals de pedagogische begeleiders.

De onderwijsinspectie is voor de stakeholders een bijzondere actor in het kwaliteitsverhaal. De stakeholders geven aan dat de *externe kwaliteitscontrole* door de onderwijsinspectie niet de enige drijfveer mag zijn om aan kwaliteitszorg te doen, maar dat ze wel een opdracht zien voor de onderwijsinspectie binnen de kwaliteitszorg van een school. De stakeholders zijn het niet eens over wat dit dan precies kan zijn. Een greep uit de mogelijkheden:

- De onderwijsinspectie controleert het kwaliteitszorgsysteem en gaat na of het systeem goed werkt.
- De onderwijsinspectie controleert zowel het systeem van kwaliteitszorg als de kwaliteit van de processen én de resultaten.
- De onderwijsinspectie ondersteunt de scholen meer in plaats van controleren.
- De onderwijsinspectie geeft de leraren instructies om te verbeteren.
- De onderwijsinspectie krijgt meer de rol van medestander (kritische vriend) en bepaalt bijvoorbeeld bij doorlichtingen samen met de school de doorlichtingsfocus zodat de school kan tonen waar ze echt goed in is.
- De onderwijsinspectie komt in de klas kijken (daar gebeurt het): ze controleert of leraren kunnen lesgeven en praat met lerenden zonder dat er leraren bij zijn.
- De onderwijsinspectie controleert of de school de middelen inzet waarvoor ze bedoeld zijn.
- De onderwijsinspectie let op leerlingen- en lerarenverzuim, besteedt aandacht aan dropout enzovoort.

De stakeholders verwachten in elk geval een *goed samenspel tussen interne en externe kwaliteitszorg*. Kwaliteitszorg vindt plaats in overleg met zowel interne als externe partners. Dit kunnen netwerken zijn buiten de school of andere externe organisaties die een inbreng hebben in het leren en leven van de lerenden en in de kwaliteitscontrole.

De stakeholders zijn het erover eens dat de basis voor samenwerking met de onderwijsinspectie het *wederzijds vertrouwen* is tussen de school en het inspectieteam. De controle door de onderwijsinspectie moet volgens de stakeholders frequenter gebeuren: feedback op regelmatige basis is nuttig en nodig. Het is voor hen evident dat er kwaliteitscontrole is in de scholen die door de overheid gesubsidieerd en gefinancierd worden. De controle mag echter de werkdruk en planlast niet verhogen.

Volgens de stakeholders staan lerenden en (voor bepaalde doelgroepen) hun ouders soms kritisch ten aanzien van de resultaten van interne evaluatie van de kwaliteitszorg en is externe controle nodig. Bovendien is externe controle dwingender om gevolg te geven aan werkpunten.

C Wat zeggen wetenschappers en andere deskundigen?

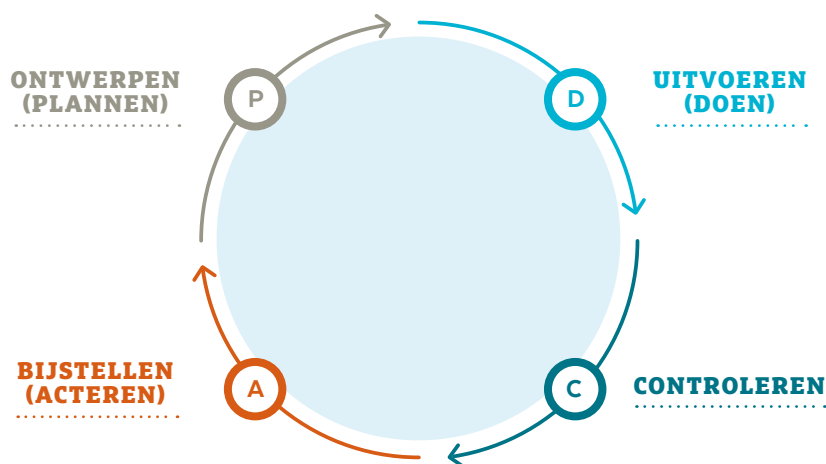
Het *decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs* (2009) zet de bakens uit en legt de minimumverwachtingen vast voor kwaliteitszorg in het onderwijs. “Elke onderwijsinstelling is, rekening houdend met haar pedagogisch of agogisch project, ervoor verantwoordelijk kwaliteitsonderwijs te verstrekken en het geboden onderwijs kwaliteitsvol te ondersteunen (artikel 4 §1).” “Elke instelling onderzoekt en bewaakt op systematische wijze haar eigen kwaliteit. De instelling kiest zelf de wijze waarop zij dit doet (artikel 6).” De scholen krijgen dus de opdracht van de overheid om bewust en expliciet met kwaliteitszorg bezig te zijn maar beslissen autonoom hoe ze dat doen. De wetgever veronderstelt “dat de instelling beschikt over het beleidsvoerende vermogen dat haar in staat stelt om zelfstandig een kwaliteitsvol beleid te voeren. Dat zelfstandige beleid respecteert de beleidscontext die door de overheid wordt vastgelegd in de regelgeving (artikel 5).”

Daarnaast bepaalt artikel 21 van het *decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad* (2004) dat het schoolbestuur of zijn gemandateerde elke beslissing die betrekking heeft op het beleid van interne kwaliteitszorg aan de schoolraad voorlegt. De overheid verwacht van scholen dat ze in dialoog gaan over hun interne kwaliteitszorg.

Naast het wettelijk kader liggen twee begrippen aan de basis van het denken over kwaliteitszorg. Ze zijn ruim verspreid en worden erkend als het fundament ervan, ook in onderwijs: de *PDCA-cirkel* van Deming en de *Q5-vragen*. Deze basisbegrippen en het wettelijk kader vormen het fundament van de drie kwaliteitsverwachtingen en de bijhorende kwaliteitsbeelden van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit.

Dr. W. Edwards Deming (1900-1993) is één van de invloedrijkste mensen geweest op het terrein van kwaliteitsmanagement of kwaliteitszorg na de tweede wereldoorlog. Zijn naam is onder meer verbonden aan de stormachtige ontwikkeling van de Japanse economie en aan de autofabrieken van Ford. Veel van zijn werk is ook bekend in het onderwijs, zo onder meer het beroemde procesdiagram PDCA. Deming benadrukt het belang van leidinggeven aan continue verbetering in plaats van het voortdurend veranderen van een organisatie. Deming ontwierp ‘De veertien punten van Deming’ waaraan het management van elke organisatie zich moet houden om succesvol te zijn. Deze veertien ‘geboden’ vormen de basis voor het succesvol werken aan kwaliteitszorg in het onderwijs.

PDCA staat voor Plan-Do-Check-Act. Deze cirkel beschrijft de vier activiteiten die van toepassing zijn op elke verbetering in een organisatie. Deze vier activiteiten zorgen voor een betere kwaliteit en onderstrepen het cyclische karakter van kwaliteitszorg.



Figuur 6: Op basis van PDCA-cirkel (internet, 2016)

Bij 'plan' worden de doelen vastgesteld, resultaatsafspraken gemaakt of gewenste verbeteringen gepland. Deze worden vervolgens uitgevoerd: 'do'. Het resultaat van de werkzaamheden wordt gemeten en afgezet tegen het afgesproken resultaat: 'check'. Deze evaluatie kan aanleiding zijn om de resultaatsverwachting bij te stellen, de behaalde resultaten te borgen of om in te grijpen: 'act' (Van Dingenen, KIH¹⁶ 2010). In het dagelijks leven doorlopen we deze kwaliteitscyclus, zij het onbewust, heel vaak. Eten klaarmaken, het huis poetsen, een muurtje verven of een kast herstellen, het zijn zaken die we uitvoeren in een cyclische structuur. Met andere woorden: PDCA is gebaseerd op gezond verstand en expliciteert wat we vaak onbewust of intuïtief doen (ISISQ5, 2006).

Q5 bouwt verder op de PDCA-cirkel en formuleert de systematiek van kwaliteitszorg in onderwijs aan de hand van vijf vragen: (1) doet de school de goede dingen?, (2) doet de school de dingen goed?, (3) hoe weet de school dat?, (4) vinden anderen dat ook? en (5) wat gaat de school nu doen? (Horsman & Tjio, 2008).

Q5 (Q van quality, 5 van 5 vragen) is een Nederlands project uit de jaren 1990 dat zich vanaf het prille begin liet leiden door vijf vragen.

¹⁶ KIH Kwaliteitszorg in het onderwijs. Plantyn

DE SCHOOL ONTWIKKELT HAAR KWALITEIT VANUIT EEN GEDRAGEN VISIE DIE VERTAALD IS IN DE ONDERWIJSLEERPRAKTIJK.

Een goed kwaliteitsbeleid begint met een helder idee over ‘kwaliteit’. Volgens Van Petegem (1998) is onderwijskwaliteit een subjectief, evolutief en manipulatief begrip. Bijgevolg kan een school pas zorgen voor kwaliteit als ze eerst duidelijk bepaalt wat voor haar, gezien haar context en input, de *goede dingen* zijn en waarom. ‘Waarom doen we de dingen die we doen? En waarom kiezen we specifiek die dingen die we doen?’ zijn voor deskundigen twee essentiële vragen in kwaliteitszorg. Voor veel aspecten kan de school zelf een invulling geven aan kwaliteit, wat elke school uniek maakt. Elke school legt accenten en maakt eigen keuzes. Deze vrijheid is echter niet absoluut. De school heeft een maatschappelijke opdracht en de overheid zet de kwaliteitsbakens uit via decreten en besluiten. Of anders: zowel de school als de overheid zorgen voor de invulling van het begrip kwaliteit. Een aantal kwaliteitsaspecten zijn terug te vinden in alle scholen, deze worden opgelegd door de overheid. Voor andere kwaliteitsaspecten maken scholen bewust bepaalde keuzes (Deketelaere, 2011; Saveyn en Schollaert, KIRO 2010; Horsman & Tjio, 2008; ISISQ5, 2006).

Over één zaak zijn deskundigen het eens: kwaliteit in een school maak je samen. In team werken en afspraken maken zijn pijlers van kwaliteitsvol werken. Om kwaliteitsvol te kunnen werken, moeten de neuzen in dezelfde richting staan en moet er sprake zijn van een *gedragen visie*. Onderwijskwaliteit heeft in hoge mate een interactief gehalte. Alleen als alle belanghebbenden weten waar de school voor gaat en staat en dat delen, kunnen ze daarnaar handelen en samen nagaan of de visie ook wordt waargemaakt. Leiderschap speelt daarbij een belangrijke rol. Van leiders wordt verwacht dat ze een duidelijke visie hebben en die uitdragen. Deskundigen duiden hen aan als protagonisten in het kwaliteitsverhaal maar medewerkers worden zoveel als mogelijk betrokken bij het beleid van de school. Sturing en participatie gaan hand in hand (Deketelaere, 2011; Horsman & Tjio, 2008; Steverlynck, KIRO 2010). Of om het met Hargreaves en Ainscow¹⁷ te zeggen: ‘build from the bottom, steer from the top’.

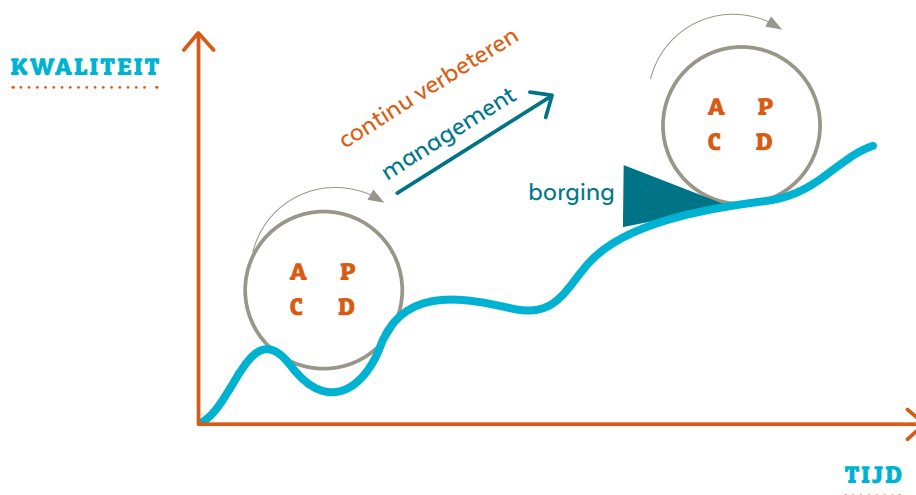
Het lijkt een open deur intrappen maar als lerenden niets van de zorg voor kwaliteit merken, dan is het een maat voor niets. Kwaliteitszorg omvat veel, kan complex zijn en leiden tot veel werk met weinig opbrengsten. Dat gevaar is het grootst als een focus ontbreekt. Die focus moet zich vooral richten op ‘lerenden tot permanente succesvolle leerders maken, nu en later’. Daarom leggen deskundigen de focus van de kwaliteitszorg op de *kernprocessen leren en onderwijzen*. Leerprocessen en -opbrengsten vormen voor hen de kern van onderwijskwaliteit: voor de kernprocessen moet er een koers zijn uitgezet die leraren implementeren in de dagelijkse klaspraktijk. Zonder dit fundament is een effectieve kwaliteitszorg niet mogelijk (Horsman & Tjio, 2008; ISISQ5, 2006).

¹⁷ <http://andyhargreaves.weebly.com>

DE SCHOOL EVALUEERT HAAR WERKING SYSTEMATISCH EN BETROUWBAAR VANUIT DE RESULTATEN EN EFFECTEN BIJ DE LERENDEN.

Deketelaere (2011) beklemtoont samen met andere deskundigen dat werken aan kwaliteitszorg geen toevallige bezigheid is. Het is een bewuste en systematische handeling die met groeien en evolueren in de gewenste richting te maken heeft. Scholen kunnen ervoor kiezen om die evolutie een bepaalde kant op te sturen. Werken aan kwaliteit vraagt immers het maken van keuzes. Dat impliceert dat wie aan kwaliteitszorg doet, inzicht moet hebben in het proces, weet waarover het gaat, waar het naartoe moet, wat belangrijk is voor het proces en onderzoekt hoe de kwaliteit bewaard, verstevigd en verbeterd kan worden. Kwaliteitsvol werken bestaat dus uit het doorlopen van een cyclisch proces van het bepalen, realiseren, evalueren en herformuleren van doelen, waarna de cyclus zich herhaalt op geregelde basis.

De literatuur stelt dat kwaliteitszorg cyclisch, systematisch en integraal is. Het cyclische heeft te maken met de PDCA-cirkel. De cirkel zou kunnen suggereren dat men in rondjes draait. Daarom opteren deskundigen vaak voor een spiraalvorm:



Figuur 7: Op basis van PDCA-cirkel als motor voor continu verbeteren (internet, 2016)

Een cyclus herhaalt niet klakkeloos de vorige maar voegt er iets aan toe. Bij elke cyclus ontwikkelt kwaliteit zich verder. Het kwaliteitsdecreet vraagt immers een *systematische* manier van werken. Dit heeft betrekking op twee elementen: (1) de zelfgekozen systematiek en (2) de regelmaat. Kwaliteitszorg is integraal als men alle belangrijke aspecten van de organisatie in de gaten houdt (Horsman & Tjio, 2008; ISISQ5, 2006).

Een belangrijke fase in de cyclus is nagaan of de beoogde kwaliteit gerealiseerd werd. Hierbij staat de *zelfevaluatie* centraal. De term zelfevaluatie wekt de indruk dat de proceseigenaar alle touwtjes in handen heeft en de zelfevaluatie helemaal alleen uitvoert. Dit is echter niet zo. Bij een goede zelfevaluatie is de inbreng van anderen noodzakelijk. Van Petegem (1998) definieert zelfevaluatie als “het proces, in hoofdzaak geïnitieerd door de school zelf, waarbij welgekozen participanten op een systematische wijze het functioneren van de school beschrijven en beoordelen met het oog op het nemen van beslissingen of initiatieven in het kader van school(beleids)ontwikkeling” (p. 104). Bij zelfevaluatie is het belangrijk om te beschikken over *betrouwbare en volledige informatie* over het eigen functioneren. Soms ontbreekt het de school aan relevante informatie of een volledig perspectief. Dat perspectief kan ze vinden bij externen (Van Petegem, Vanhoof, Deketelaere, Deprettere en Steverlynck, KIRO 2010; Deketelaere, 2011; Horsman & Tjio, 2008). De literatuur verwijst hierbij nogal eens naar het Johari-venster, vernoemd naar Joe Luft en Harry Ingham en bestaande uit vier kwadranten:

	Bekend aan jezelf	Onbekend aan jezelf
Bekend aan anderen	Open ruimte	Blinde vlek
Onbekend aan anderen	Verborgen gebied	Onbekend gebied

Figuur 8: Op basis van Johari-venster (Deketelaere, 2011)

Het domein van de blinde vlekken kan interessante inzichten bevatten waarover de school niet beschikt als zij geen externen betreft in de zelfevaluatie. Vanuit het oogpunt van goed bestuur is het zeker van belang dat de school zich minstens rekenschap geeft van de (on)tevredenheid van directe belanghebbenden zoals ouders, lerenden en eigen medewerkers maar ook van partners met wie ze samenwerkt (Deketelaere, 2011).

De keuze van het evaluatie-instrument is eveneens van belang om de gewenste en betrouwbare gegevens te verzamelen. Belangrijke vragen om doelgericht en vooral efficiënt te evalueren, zijn: (1) wat willen we meten?, (2) waarom willen we dat meten?, (3) levert het gekozen instrument de gegevens op waarnaar de school op zoek is?, (4) hebben we de mogelijkheid om ook daadwerkelijk iets te doen met die gegevens? en (5) beschikken we misschien al over die gegevens? (Deketelaere, 2011).

Het jongste decennium krijgt de datageletterdheid van scholen veel aandacht in de literatuur over kwaliteitszorg. Deskundigen pleiten voor een meer doorgedreven datagebruik bij alle medewerkers van de school en spreken van geïnformeerde schoolontwikkeling. Data interpreteren ze ruim, zowel kwantitatief als kwalitatief (Vanhoof, Mahieu, Van Petegem, 2009; Standaert, 2014; SOK¹⁸). De uitdaging is om leraren zo ver te krijgen dat ze data ook daadwerkelijk beginnen gebruiken om het eigen onderwijsproces te verbeteren. Daarvoor worden het best aangepaste leerstructuren ontwikkeld waarin de noodzakelijke leerprocessen bij de leraren gericht worden ondersteund (Schelfhout, 2017 in publicatie).

De zelfevaluatie kan op heel wat domeinen betrekking hebben. Integrale kwaliteitszorg gaat per definitie over alle beleidsdomeinen en heeft dus betrekking op de hele school. Deskundigen pleiten niettemin voor een beperking van het kwaliteitsbeleid tot wat haalbaar is. Daar bedoelen ze doorgaans twee zaken mee. Het kwaliteitsbeleid moet zoveel mogelijk opbrengsten genereren met zo weinig mogelijk inspanningen. Bovendien moet de evaluatie organiseerbaar en uitvoerbaar zijn. In het verlengde hiervan stellen ze het belang van de lerende voorop. Scholen moeten hun onderwijs zo inrichten dat lerenden zich optimaal kunnen ontwikkelen. We mogen veronderstellen dat scholen met dat doel voor ogen voortdurend bezig zijn om het onderwijsleerproces te optimaliseren. Vandaar dat kwaliteitszorg zich minimaal richt op de *effecten en resultaten* die de school bij de lerenden bereikt (Horsman & Tijo, 2008).

DE SCHOOL BORGT EN ONTWIKKELT ZICHTBAAR DE KWALITEIT VAN DE ONDERWIJSLEERPRAKTIJK EN COMMUNICEERT HIEROVER MET BELANGHEBBENDEN.

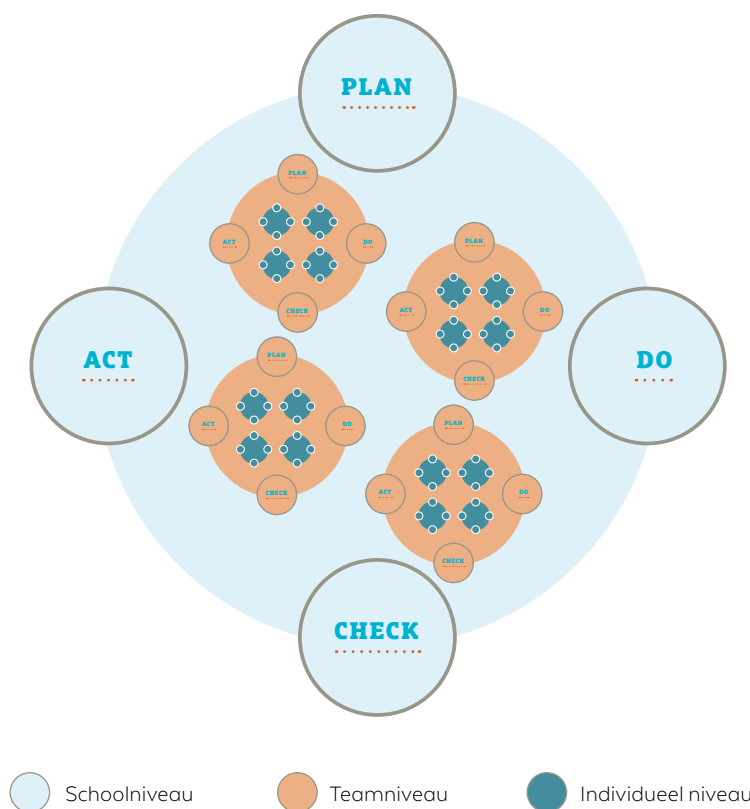
De 'act-fase' of 'adjust-fase' is een kritieke fase volgens deskundigen. Evalueren is noodzakelijk maar op zich niet voldoende. De verdere kwaliteitsontwikkeling staat centraal in kwaliteitszorg. Een valkuil is meten om te weten en dan te vergeten. Niets of nauwelijks iets aanvangen met evaluatiegegevens hypothekeert de verdere kwaliteitsontwikkeling. Na evaluatie moeten er in ieder geval beslissingen genomen worden. De vijfde Q5-vraag (Wat gaat de school nu doen?) mag niet onbeantwoord blijven, wil kwaliteitszorg doeltreffend zijn. Het is belangrijk om voldoende tijd te investeren in de 'act-fase' en deze goed te plannen. Naast *kwaliteitsverbetering* is *kwaliteitsborging* uitermate belangrijk in kwaliteitsvol werken. Die borging wordt nogal eens verwaarloosd. Wat goed is, moet bewaard en gekoesterd worden. Het is de basis om verder op te bouwen (Deketelaere, 2011; Horsman & Tijo, 2008).

Net zoals bij de visiebepaling is het van belang dat de school voldoende rekening houdt met *veranderingen* in onderwijsbeleid of een gewijzigde werkcontext. Het vermogen van een school om te reageren op veranderingen en nieuwe uitdagingen is een belangrijke drager van be-

¹⁸ <http://onderwijskwaliteit.be>

leidsvoerend vermogen (Van Petegem, Mahieu, Kim, Devos & Warmoes, 2003). Het oordeel van externen vormt naast zelfevaluatie een uitgangsbasis voor kwaliteitsontwikkeling. Externe feedback kan vanuit verschillende hoeken komen: kritische vrienden, collegiale visitaties, audits, de onderwijsinspectie... Het intern en extern oordeel verrijken mekaar en vormen een complementair geheel (Vanhoof & Van Petegem, 2009; Vanhoof, Van Petegem & Jacobs, KIRO 2010; Cautreels en Van Petegem, 2006). Een andere manier om zelfevaluatie aan kracht te laten winnen is de vergelijking met relevante anderen of benchmarking. Via benchmarking kunnen scholen hun resultaten vergelijken met verzamelde gegevens van andere scholen. Hierdoor beschikken ze over een waardevolle context van waaruit ze voor zichzelf zinvolle doelen kunnen stellen (Mahieu in *Kwaliteitszorg in het onderwijs*).

Kwaliteitszorg is een zaak van iedereen, bijgevolg is elke medewerker verantwoordelijk voor de kwaliteit van het eigen werk. *Kwaliteitscultuur* is een cultuur waarin werknemers kwaliteit overal rond zich horen, zien en voelen. Een kwaliteitscultuur wordt met andere woorden gevoed vanuit de menselijke factor of de zogenaamde M-factor in een organisatie. Deskundigen duiden die aan als de noodzakelijke voorwaarde om een onderzoekende of zelfevaluerende houding op alle echelons te creëren. Het ontwikkelen van dergelijke houding bij iedereen in de school, veronderstelt een houding die verder reikt dan het louter intuïtief handelen en houdt in dat iedereen tijd vrijmaakt om systematisch naar het eigen handelen te kijken en acties te ondernemen gestoeld op onderbouwde keuzes.



Figuur 9: Op basis van Kwaliteitszorg op alle echelons van een organisatie (ISIQ5, 2006)

In die scholen is er sprake van een totale kwaliteit zoals Deming het noemde of een kwaliteit-scultuur. Vanzelfsprekend speelt een veilig, open en participatief schoolklimaat hierbij een cruciale rol. De vele handleidingen voor scholen om een doeltreffende interne kwaliteitszorg vorm te geven, wijzen op het belang van een open en transparant communicatiebeleid en de verbinding tussen kwaliteits- en personeelsbeleid (Deketelaere, 2011; Horsman & Tjio, 2008; ISIQ5 2006; Dewulf, Hendrickx, Horsman, Jacobs, Lambrechts, Schodts & Steverlynck, 2010; SOK¹⁹).

¹⁹ <http://onderwijskwaliteit.be>



5

De school ontwikkelt en voert een beleid, rekening houdend met haar context- en inputkenmerken

Dit vijfde hoofdstuk gaat dieper in op de rubriek beleid. Deze rubriek is onderverdeeld in vijf deelrubrieken: (1) beleid, (2) onderwijskundig beleid, (3) personeels- en professionaliseringsbeleid, (4) financieel en materieel beleid en (5) veiligheidsbeleid. Achtereenvolgens komen de kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden aan bod, alsook een synthese van de verwachtingen van de stakeholders en een selectie van (recent) wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek met betrekking tot deze deelrubrieken.



Beleid

A Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden referentiekader voor Onderwijskwaliteit

DE SCHOOL ONTWIKKELT EN VOERT EEN GEDRAGEN, GEÏNTEGREERD EN SAMENHANGEND BELEID REKENING HOUDEND MET HAAR PEDAGOGISCH OF AGOGISCH PROJECT.

De school ontwikkelt en expliciteert haar gedeelde waarden, missie en visie. Ze houdt hierbij rekening met haar context- en inputkenmerken. De school streeft duidelijke en gedragen doelen na en ontwikkelt een strategie. Ze stimuleert alle teamleden om zich hiervoor gezamenlijk in te zetten. In het beleid dat de school voert, is er gerichte aandacht voor zowel de onderwijskundige werking als voor het personeels- en professionaliseringsbeleid, het financieel en het materieel beleid. Keuzes op onderwijskundig vlak worden vertaald in het personeels- en professionaliseringsbeleid en het financieel en materieel beleid van de school.

DE SCHOOL GEEFT HAAR ORGANISATIE VORM OP HET VLAK VAN CULTUUR EN STRUCTUUR.

De school bouwt doelgericht aan de cultuur en structuur van haar organisatie, die het bereiken van haar vooropgestelde doelen ondersteunen. Teamleden zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de realisatie van deze doelen. De organisatiecultuur en -structuur worden geregeld geëvalueerd, verankerd of bijgesteld.

DE SCHOOL WERKT PARTICIPATIEF EN RESPONSIEF.

De school ontwikkelt een cultuur waarin participatie en dialoog belangrijke elementen zijn. Participatie is overleggen, afstemmen en rekening houden met elkaar. Vooral het uitwisselen van zienswijzen tussen de verschillende participanten en samen school maken is belangrijk. Dit verhoogt het draagvlak voor beslissingen en de betrokkenheid van het schoolteam en de lerenden. De school staat open voor externe vragen en verwachtingen en maakt hierbij bewuste en onderbouwde keuzes.

IN DE SCHOOL HEERST EEN INNOVATIEVE EN LERENDE ORGANISATIECULTUUR.

In de school zijn de teamleden gericht op voortdurende ontwikkeling. De school initieert veranderingen om het leren en onderwijzen te verbeteren. Het schoolteam probeert nieuwe benaderingen en werkwijzen uit. De school stimuleert de samenwerking tussen de teamleden en het leren van en met elkaar met het oog op expertisedeling.

DE SCHOOL BOUWT SAMENWERKINGSVERBANDEN UIT DIE HET LEREN EN ONDERWIJZEN TEN GOEDE KOMEN.

De school bouwt aan relaties met ouders en andere partners. Ze verbindt de schoolpraktijk met de thuisomgeving en de lokale en bredere omgeving. Ze zorgt voor een doeltreffende samenwerking met andere partners. Ze legt daarbij prioriteiten in functie van het leren en onderwijzen.

DE SCHOOL COMMUNICEERT TRANSPARANT OVER HAAR WERKING MET ALLE BETROKKENEN.

De school voert een actieve communicatie met interne en externe belanghebbenden over haar doelen, resultaten, effecten en (onderwijskundige) ontwikkelingen. Ze creëert hiervoor voldoende mogelijkheden tot open dialoog.

B Wat zeggen stakeholders?

De stakeholders benadrukken het belang van een ‘whole school approach’. Ze hechten belang aan een *geïntegreerd beleid* waarbij alle beleidsdomeinen met elkaar in verband staan en elkaar (positief) beïnvloeden.

De waarden, de missie, de visie en het pedagogisch project van de school vormen voor de stakeholders het uitgangspunt van de schoolinterne beleidsvoering. Ze halen het belang aan van de gedragenheid ervan door de schoolleiding, door het personeel, door de lerenden en (voor bepaalde doelgroepen) door de ouders. Om dit te realiseren verwachten de stakeholders dat deze actoren waar kan actief betrokken en minstens geconsulteerd worden bij de uitwerking van de visie, het pedagogisch project en het schoolreglement. Ze verwachten dat alle actoren de beloftes en afspraken onderschrijven en naleven in de aspecten van de (school)werking waarin ze betrokken zijn.

De stakeholders verwachten binnen dit kader een adequaat beleid op diverse domeinen binnen de werking. De schoolleiding zet minstens in op een kwaliteitsvol onderwijskundig beleid, professionaliseringsbeleid, personeelsbeleid, welzijnsbeleid, financieel en materieel beleid én bouwt hiervoor effectieve samenwerkingsverbanden uit. Hierbij verwachten de stakeholders dat de schoolleiding zorgt voor duidelijkheid en eenduidigheid, opgenomen in de missie, de visie, het pedagogisch project en het schoolreglement. Stakeholders zien de schoolleiding als stimulator van het *responsief, reflectief en innovatief vermogen* van een school. Een goede beleidsvoering resulteert volgens de stakeholders in een degelijke, kwaliteitsvolle schoolorganisatie die goed onderwijs mogelijk maakt, ondersteunt en faciliteert.

Volgens de stakeholders omvat *effectief leiderschap* minstens het effectief (bege)leiden van de diverse beleidsdomeinen en het regisseren van het samenspel ertussen. De directeur is hierin een belangrijke schakel, al vinden de stakeholders ook gedeeld leiderschap waardevol. Een school moet volgens hen vertrekken van beleidslijnen die in overleg tot stand gekomen zijn. Stakeholders geven aan dat de beleidsvoering idealiter democratisch en bottom-up is, waardoor mensen aan de basis mee kunnen beslissen. Alle participanten zijn op die manier mee verantwoordelijk voor het geheel, beslissingen zijn meer gedragen en er zullen minder conflicten zijn. Het gewicht ligt het best niet alleen bij de schoolleiding. Stakeholders zien kansen in de participatie van personeel, lerenden en ouders. De schoolleiding kan opdrachten delegeren met inspraak van belanghebbenden, dat verhoogt de betrokkenheid. Maar het blijft de schoolleiding die het overzicht bewaakt en de eindverantwoordelijkheid draagt voor de beleidsbeslissingen.

Stakeholders verwachten van alle onderwijsactoren dat ze *effectieve samenwerkingsverbanden* uitbouwen en belangrijke relaties onderhouden, zowel intern als extern. Ze beschouwen de schoolleiding als motor en initiator van deze samenwerkingsverbanden. Stakeholders verwachten dat de schoolleiding over voldoende *responsief vermogen* beschikt om in te spelen op kansen die intern en extern geboden worden op het vlak van samenwerking. Stakeholders halen diverse samenwerkingsmogelijkheden aan in functie van kwaliteitsvol onderwijs:

- professionele samenwerking tussen leraren met oog op het optimaliseren van het onderwijsgebeuren;
- de uitbouw van een professionele leergemeenschap (intern of aangevuld met externen, expertenteams al dan niet met inbreng van de lerenden, van ouders...);
- de uitbouw van een lerend netwerk met andere scholen al dan niet binnen de eigen schoolgemeenschap, het eigen onderwijsnet...;
- specifieke ondersteuning binnen bepaalde aspecten van het onderwijs (bijvoorbeeld betrekken van externen bij de begeleiding van lerenden in het kader van het M-decreet, samenwerking met externen bij het doorvoeren van vernieuwingen, hulp vanuit de pedagogische begeleiding bij de implementatie van leerplannen, nieuwe methodieken...);
- een beroep doen op externen met een specifieke expertise (om mogelijke hiaten in de school op te vullen, uitwisseling is verrijkend...);
- samenwerking tussen leraren, lerenden en ouders (waarbij wederzijdse ondersteuning en begrip centraal staan, belangrijk hierbij is de kennis van elkaars situatie en achtergrond, doelbewuste pogingen tot toenadering geïnitieerd door de school en eventueel gefaciliteerd door externen waar nodig).

Als randvoorwaarden bij effectieve samenwerkingsverbanden zien de stakeholders de wil tot wederzijdse ondersteuning via professionele en persoonlijke relaties, de erkenning van ieders deskundigheid (door scholing of ervaring), een gezamenlijke doelgerichtheid met respect voor de eigen missie, visie en waarden en een doeltreffende communicatie die eerlijk, correct, open, positief, gepast, tijdig, gericht, constructief en wederkerig is (alle partijen zijn gelijkwaardig in het gesprek). De schoolleiding initieert en faciliteert een laagdrempelig contact en werkelijke participatie zodat de stap naar samenwerking laagdrempelig is.

De schoolleiding heeft een groot *responsief vermogen* op diverse vlakken van de beleidsvoering. Zo verwachten de stakeholders dat de schoolleiding voldoende empathisch vermogen heeft om de verwachtingen van *schoolnabije en andere (onderwijs)actoren* te begrijpen en eraan tegemoet te komen. De stakeholders halen ook het belang aan van inspelen op de *maatschappelijke verwachtingen*.

Een goede school neemt de participatie van *schoolnabije* actoren zoals leraren, lerenden en (voor bepaalde doelgroepen) ouders ernstig. Idealiter beschouwt de schoolleiding de school-

nabije actoren als evenwaardige partners in de beleidsvoering. Hiervoor installeert men de nodige participatiekanalen, erkent, ondersteunt, hoort en geeft men effectief inspraak bij beslissingen.

Een school stelt zich ook responsief op ten aanzien van *andere onderwijsactoren*. De stakeholders benadrukken sterk het belang van samenwerkingsverbanden en partnerschappen. De school staat volgens de stakeholders minstens open voor de meningen en standpunten van onderwijspartners zoals de CLB's, de pedagogische begeleidingsdiensten, de onderwijsinspectie, de lerarenopleidingen, onderwijsoverheid en andere belendende actoren zoals de gemeente, de politie...

De school heeft ook aandacht voor *maatschappelijke verwachtingen, tendensen en invloeden*. Scholen spelen in op wat er op hen afkomt (bijvoorbeeld toestroom van asielzoekers). Tegelijkertijd leert een school omgaan met het gegeven dat de samenleving ook iets te zeggen heeft over onderwijsmaterie en ook verwacht dat scholen inspelen op de actualiteit en maatschappelijke noden. Wat zich afspeelt in de samenleving moet ook in de school terug te vinden zijn. De school is een afspiegeling van de maatschappij en opereert niet wereldvreemd. Ze kan dit volgens de stakeholders bewerkstelligen door over de muren te kijken, netwerken uit te bouwen, buurtprojecten op te zetten, de idee van brede school uit te dragen, stages en bedrijfsbezoeken te organiseren...

De school beschikt volgens de stakeholders over voldoende *reflecterend vermogen*. De schoolleiding en het lerarenkorps stellen zich blijvend vragen over het eigen functioneren. De stakeholders verwachten dat elke school een *interne evaluatie* inbouwt en systematisch nagaat of de opgezette processen kwaliteitsvol verlopen met het oog op de beoogde resultaten. *Kritische reflectie* over de afgelegde weg en over de resultaten is een must, naast reflectie over de mogelijkheden tot verbetering. Als school weet je wat je doet en vooral waarom je iets op een bepaalde manier doet. Naast interne evaluatie staat de school ook open voor kritisch onderbouwde feedback van externen.

Stakeholders wijzen op het belang van een innovatief schoolteam om *veranderingen en verbeteringen* te realiseren. *Innovatie* is volgens hen voornamelijk gebaseerd op durf en op het loslaten van routines: durf om het eigen pedagogisch-didactisch handelen onder de loep te nemen, durf om de lerenden of collega's feedback te vragen, durf om te experimenteren met nieuwe werkvormen... Innovatie betekent samenwerken, engagementen aangaan en leren van elkaar. Om het onderwijs permanent te optimaliseren staat de school open voor *vernieuwing*. Ontwikkelingen en diepgaande transitie zoals diversiteit, digitalisering en duurzaamheidskwesties dwingen scholen tot verandering. Scholen spelen flexibel in op veranderingen in de maatschappij en durven bijvoorbeeld nieuwe technologieën omarmen. De schoolleiding neemt initiatief, legt de lat hoog, denkt out of the box en durft grenzen verleggen. De school

benut de beleidsruimte die ze krijgt van de overheid en durft nieuwe paden te bewandelen. De schoolorganisatie omdenken biedt bijvoorbeeld kansen voor een betere aanwending van de gebouwen en voor de uitbreiding van minder traditionele activiteiten. Innoveren betekent volgens de stakeholders ook loskomen van gewoontes en eigen aannames. Ze zien kansen voor schoolleiding en personeel om over de schoolgrenzen heen inspiratie op te doen.

De schoolleiding waakt er volgens de stakeholders over dat veranderingen en vernieuwingen effectief zijn, maar ook *haalbaar* voor de leraren en nuttig voor de lerenden. Schoolvernieuwing is maar succesvol als er een evenwicht heerst tussen stabiliteit en innovatie.

De schoolorganisatie *sluit* volgens de stakeholders idealiter *aan bij het (bio)ritme en de (onderwijs)behoeften van de lerenden en de leraren*. De *administratieve taakbelasting* vraagt volgens de stakeholders te veel tijd, in verhouding tot de tijd die men kan spenderen aan pedagogische (kern)taken van een school (zoals tijd om didactisch materiaal uit te werken) en aan intermenselijke contacten.

Stakeholders geven aan dat er steeds meer van het onderwijs gevraagd wordt, waardoor de onderwijstijd steeds beperkter wordt. Stakeholders suggereren om *onderwijs slim te organiseren*, bijvoorbeeld door af te stappen van het jaarklassensysteem dat nu veelal gehanteerd wordt en door leraren in te zetten waar ze goed in zijn. Stakeholders zien ook heil in *een andere planning van de schoolvakanties*: een minder lange zomervakantie (hetgeen volgens hen een positief effect zou hebben op het leren van minderbegaafde lerenden die nu soms dingen vergeten) en meer tussentijdse vakanties (hetgeen volgens hen mogelijk het welbevinden zou verhogen).

Er moet voor de stakeholders voldoende *tijd* zijn: tijd om na te denken, tijd om een beleid uit te stippelen, tijd om het uitgestippelde beleid te realiseren, tijd om nieuwe initiatieven voor te bereiden en afgesproken acties uit te voeren, tijd om vernieuwingen en veranderingen te werken.

Voor de stakeholders is ook *flexibiliteit* binnen de beleidsvoering en schoolorganisatie belangrijk. Een te strak beleid laat niet toe in te spelen op bijvoorbeeld veranderende doelgroepen.

De stakeholders geven het belang aan van evenwicht tussen de *autonomie van het leiderschap* en de *invloed van het schoolbestuur* en van de overheid. Het schoolleiderschap moet de ruimte krijgen om richtlijnen van de overheid of van het schoolbestuur schoolspecifiek en doelgroepspecifiek in te vullen. Stakeholders vinden het aangewezen dat de schoolleiding voldoende vrijheid krijgt in het voeren van een eigen personeelsbeleid, vrijheid om een eigen visie uit te werken en vrijheid om zelf in te staan voor de zorg voor de kwaliteit van het onderwijs in de school.

C Wat zeggen wetenschappers en andere deskundigen?

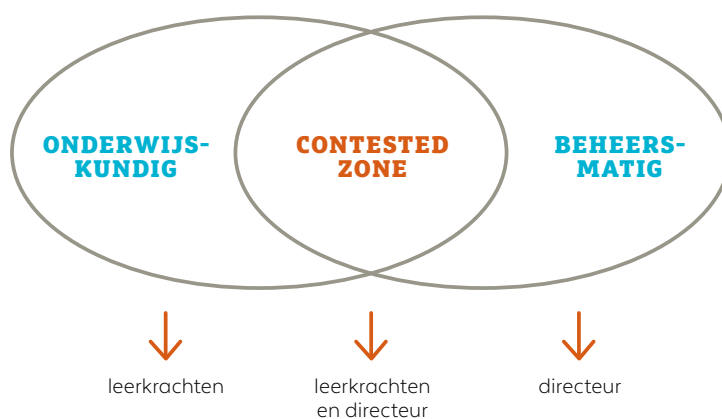
Devos (2004) onderscheidt op basis van een aantal variabelen (identiteit, samenwerking, strategie, beschikbaarheid leraren, rol leiding, behoeften van ouders en lerenden en houding ten aanzien van vernieuwingen) drie types van scholen: (1) de regelgerichte, (2) de vakgerichte en (3) de leerlinggerichte school. Scholen bevatten vaak kenmerken van verschillende types omdat de beleidscontext van scholen te complex is om ze op te delen in een eenvoudige driedeling. Devos (2004) onderscheidt hiernaast drie profielen van schoolleiding: (1) de beheerder, (2) de manager en (3) de onderwijskundig leider. Verbiest (2014) stelt dat het wenselijk is dat scholen gezien de toenemende beleidsruimte evolueren naar een leerlinggerichte school.

Van Petegem, Devos, Mahieu, Dang Kim en Warmoes (2009) stellen dat beleidsvoering bestaat uit drie fasen: de beleidsvorming, de beleidsinhoud en de beleidsuitvoering.



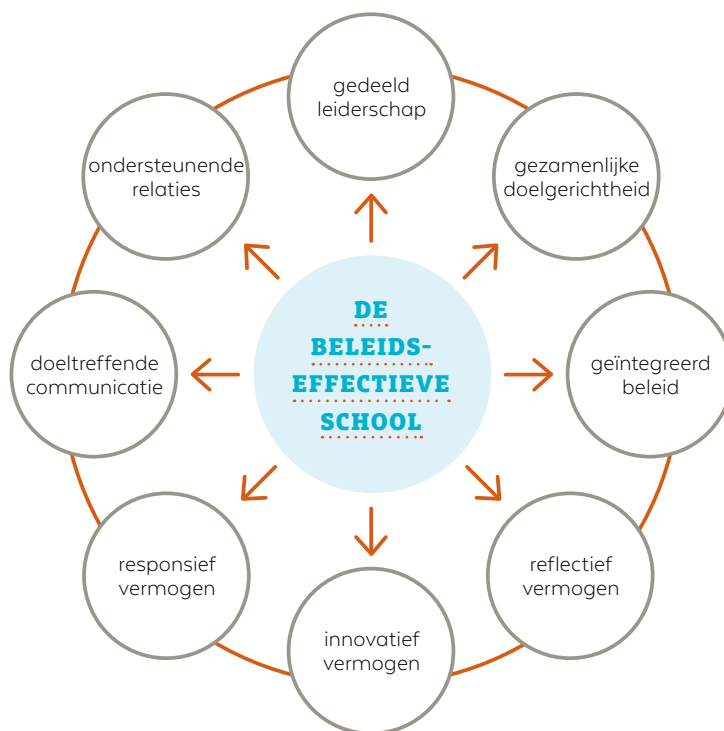
Figuur 10: Op basis van Fasen van beleidsvoering (Van Petegem et al., 2009)

Van Petegem et al. (2009) beschrijven met betrekking tot de beleidsinhoud vier beleidsdomeinen: (1) het strategisch beleidsdomein, (2) het onderwijskundig beleidsdomein, (3) het beleidsdomein personeel en (4) het financieel beleidsdomein. De auteurs maken een koppeling met het Interacting Spheres Model van Hanson (1979) dat een onderscheidt maakt in de 'betwiste zone' (contested zone), de zone die de doorsnede vormt tussen de onderwijskundige en de beheersmatige beleidszone. De mate waarin teamleden en directie samenwerken binnen deze zone verschilt sterk van school tot school.



Figuur 11: Op basis van Drie organisatiezones van Hanson (Van Petegem et al., 2009)

In Vlaanderen spreekt men vaak over het *beleidsvoerend vermogen* van scholen. Aan de basis hiervan ligt een terugtrekkende overheid die geleidelijk aan de beleidsruimte van scholen vergroot. Schoolbesturen en hun directies vullen deze beleidsruimte in. Zelfstandig een schoolbeleid voeren vereist een sterk beleidsvoerend vermogen. Van Petegem et al. (2009) definiëren dit begrip als: “De mate waarin scholen in staat zijn om zelfstandig beleid te voeren, rekening houdend met de door de overheid toegestane beleidsalternatieven en met de eigen doelstellingen van de school, en de mate waarin de activiteiten van de leraren en de directeur op elkaar afgestemd zijn, in functie van het leren van de leerlingen” (gebaseerd op Marx, 1987; Marx, de Vries, Veenman & Slegers, 1995; Slegers, 1991) (p. 10). De auteurs schuiven hierbij zeven dragers naar voren: (1) de doelgerichtheid van de schoolvisie, (2) de bereidheid om te vernieuwen binnen de school, (3) het responsief vermogen van de school (t.a.v. ouders, leraren en omgeving), (4) het reflectief vermogen van de school, (5) begeleidend en organiserend leiderschap van de schoolleider, (6) de professionele samenwerking tussen leraren en (7) de participatie van leraren in de besluitvorming. Vanhoof, Deneire en Van Petegem (2012) definiëren beleidsvoerend vermogen als “de mate waarin een school haar beschikbare beleidsruimte succesvol aanwendt om te komen tot een voortdurend proces van behouden of veranderen van haar functioneren met als doel het verbeteren van haar onderwijskwaliteit en het bereiken van de haar opgelegde en eigen doelen” (p. 15). De auteurs benoemen acht indicatoren of meest pertinente kenmerken met betrekking tot het schoolbeleid: (1) doeltreffende communicatie, (2) ondersteuning en samenwerking, (3) gedeeld leiderschap, (4) gezamenlijke doelgerichtheid, (5) geïntegreerd beleid, (6) reflectief vermogen, (7) innovatief vermogen, (8) responsief vermogen. Ze onderscheiden in elke indicator culturele en structurele componenten.



Figuur 12: Op basis van Indicatoren van beleidsvoerend vermogen (Vanhoof et al., 2012)

Kelchtermans & Piot (2010) stellen dat het complexe begrip beleidsvoerend vermogen in de internationale onderwijskundige literatuur nog relatief beperkte weerklank vindt en theoretisch-conceptueel nog niet afdoende uitgezuiverd en verankerd is. Ook in de Nederlandstalige literatuur wordt het begrip volgens de auteurs niet steeds eenduidig gebruikt.

Kelchtermans en Piot (2010) stellen binnen de literatuur een tegenstelling tussen een *geconcentreerde* (instructioneel, transactioneel en transformatief) en *gespreide leiderschapsbenadering* vast. Waar de geconcentreerde benadering de nadruk legt op de centrale en exclusieve rol van de formele leider spreidt het gespreide leiderschapsmodel het leiderschap tussen of over verschillende teamleden. Zo kan in wezen elk teamlid feitelijk leiderschap uitvoeren. Het leiderschap krijgt vorm vanuit de gesitueerde interactie tussen formele leider en teamleden. Spillane en collega's (Spillane; Spillane, Diamond et al.; Spillane, Halverson et al.; in Kelchtermans & Piot, 2010) en Grønn (in Kelchtermans & Piot, 2010) voeren binnen de onderwijsliteratuur dit debat aan.

Bellens en De Fraine (2012) selecteren onder meer 'schoolbeleid' en 'schoolleiderschap' als beïnvloedende proceskenmerken op schoolniveau. De auteurs omschrijven: "Het schoolbeleid omvat alle maatregelen en richtlijnen die de betrokkenen van het onderwijs in de school een richtinggevend kader bieden dat ervoor zorgt dat zij een positieve bijdrage kunnen leveren aan de onderwijsuitkomsten (in de brede zin van het woord, met name zowel prestaties als meer niet- cognitieve uitkomsten) van de leerlingen" (p. 80). Onder schoolbeleid benoemen ze *schoolbeleid als algemeen kader* (de schoolvisie, schoolmissie, de doelstellingen van de school...), de participatieve besluitvorming en het professionaliseringsbeleid. Schoolbeleid staat volgens de auteurs onder meer in voor een geïntegreerd geheel van praktische, inhoudelijke en onderwijs-didactische afspraken. Ze verwijzen hiervoor naar Creemers en Kyriakides (2008) die onder andere het managen van de lestijd, het selecteren van onderwijsleerpakketten, een kader bieden voor lerenden met specifieke leer- en onderwijsbehoeften, richtlijnen maken rond omgaan met probleemgedrag (bijvoorbeeld pesten) als voorbeelden aanhalen. Betreffende schoolleiderschap verwijzen Bellens en De Fraine (2012) naar een toonaangevende review van Robinson, Hohepa en Lloyd (2009) die een beeld schetst van de invloed van schoolleiderschap op de prestaties en het welbevinden van lerenden. Deze auteurs onderscheiden *acht kenmerken van effectief schoolleiderschap*: (1) duidelijke doelstellingen en verwachtingen installeren ($d = 0,42$), (2) bronnen strategisch inzetten ($d = 0,31$), (3) het plannen, coördineren en evalueren van lesgeefpraktijken en van het curriculum ($d = 0,42$), (4) het aanmoedigen van en het zelf deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven ($d = 0,84$), (5) een ordelijk en ondersteunend schoolklimaat ($d = 0,27$), (6) onderhouden van belangrijke relaties, (7) betrokken zijn in constructieve gesprekken met leraren en (8) het selecteren, ontwikkelen en gebruiken van 'middelen'. De eerste vijf kenmerken oefenen een directe invloed uit op leerprestaties, de laatste drie kenmerken een indirecte.

Verbiest (2014) verwijst naar een onderzoek van Bryk, Bender Sebring, Allensworth & Easton (2010) waarin *leiderschap als de motor voor verandering* wordt beschreven als een van de vijf essentiële pijlers voor effectief onderwijs.

DE SCHOOL ONTWIKKELT EN VOERT EEN GEDRAGEN, GEÏNTEGREERD EN SAMENHANGEND BELEID REKENING HOUDEND MET HAAR PEDAGOGISCH EN AGOGISCH PROJECT.

De Fraine (2004) en Reynolds et al. (2002) (in Bellens & De Fraine, 2012) stellen dat een schoolteam dat overeenkomt in visie en doelen een gunstige invloed heeft op de leerprestaties van lerenden.

Devos (2004) beklemtoont *drie cruciale kenmerken* in het schoolbeleid: *visie, overleg en verandering*. De visie is cruciaal om teamleden te inspireren en initiatieven doelgericht aan te sturen. Overleg is noodzakelijk om de visie in heel de organisatie te laten doordringen. Indien de visie geen gedragenheid geniet van het hele schoolteam resulteert dit volgens de auteur vaak in demotivatie, een gebrekkige coördinatie en uiteindelijk in een praktijk waarin men de visie weinig toepast.

Van Petegem et al. (2009) beschrijven in het kader van de beleidsvoering het *strategisch beleidsdomein* als een van de vier beleidsdomeinen. Dit omvat alle aspecten naar aanleiding van het ontwikkelen, uitvoeren en dragen van een schoolvisie of een pedagogisch project. Ook de integratie van de visie in de andere beleidsdomeinen (onderwijskundig, personeel en financieel) valt hieronder.

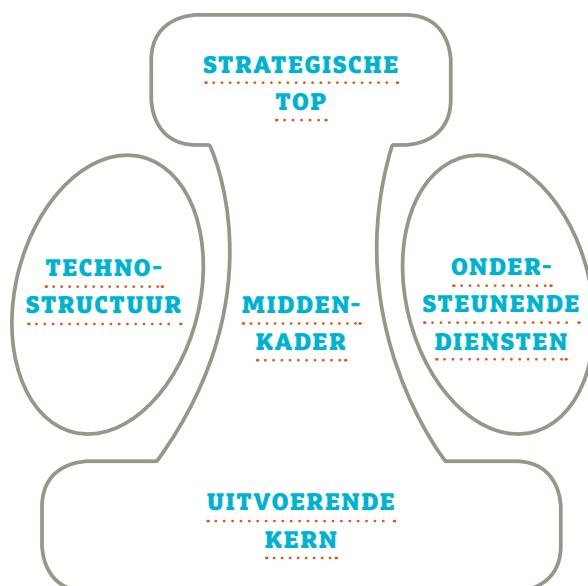
Kelchtermans en Piot (2010) verwijzen naar Leithwood, Harris en Hopkins (2008) die op basis van een overzicht van de literatuur *het ontwikkelen van een visie en het uitzetten van ontwikkelingslijnen* beschrijven als een van de vier groepen van succesvolle leiderschapskwaliteiten en -praktijken. Bij deze groep onderscheiden de auteurs het opbouwen van een gedeelde visie, het bevorderen van het aanvaarden van gezamenlijke doelen en het demonstreren van verwachtingen tot hoge prestaties.

Vanhoof et al. (2012) omschrijven *gezamenlijke doelgerichtheid* als het werken vanuit een richtinggevende visie die door verschillende betrokkenen gedragen wordt. Geïntegreerd beleid omvat volgens de auteurs de onderlinge afstemming van de verschillende afzonderlijke beleidsdomeinen binnen het ruimere schoolbeleid. Ze verwijzen hierbij naar Verhoeven (1986) die het globaal of alomvattend beleid als tegenhanger van gesegmenteerd of partieel beleid benoemt.

Verbiest (2014) benadrukt dat het realiseren van een effectieve school (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Rus, 2004) een schoolbrede en consistente aanpak vraagt. Schoolleiders hebben een cruciale rol in enerzijds het voorleven en communiceren van de visie en anderzijds het bewaken van de relatie tussen wat men doet en wat men ontwikkelde aan gezamenlijke doelgerichtheid.

DE SCHOOL GEEFT HAAR ORGANISATIE VORM OP HET VLAK VAN CULTUUR EN STRUCTUUR.

Mintzberg (2006) onderscheidt *vijf onderdelen* in een organisatie: (1) de uitvoerende kern, (2) het middenkader, (3) de technostructuur, (4) de ondersteunende diensten en (5) de strategische top. Deze onderdelen verschillen in omvang en belangrijkheid. Bovendien trekken ze de organisatie in verschillende richtingen. Zo trekt de uitvoerende kern de organisatie in de richting van professionalisme en de strategische top in de richting van centralisatie. De auteur beschrijft vijf configuraties: (1) de eenvoudige structuur, (2) de machinebureaucratie, (3) de professionele bureaucratie, (4) de divisiestructuur en (5) de adhocratie. Mintzbergs *vijf coördinatiemechanismen* geven weer hoe een organisatie haar werkzaamheden kan coördineren: (1) via onderlinge aanpassing, (2) direct toezicht, (3) standaardisatie van werkprocessen, (4) standaardisatie van de output en (5) standaardisatie van vaardigheden (en kennis).



Figuur 13: Op basis van De vijf onderdelen van de organisatie (Mintzberg, 2006)

Kelchtermans en Piot (2010) verwijzen naar Leithwood, Harris en Hopkins (2008) die op basis van een overzicht van de literatuur *het hervormen van de organisatie* en het aansturen of managen van het onderwijs- en leerprogramma als twee van de vier groepen van succesvolle leiderschapskwaliteiten en -praktijken benoemen. Binnen de eerste groep onderscheiden de auteurs het opbouwen van een samenwerkingscultuur, het herstructureren (en hercultureren) van de organisatie, het uitbouwen van productieve relaties met ouders en de lokale gemeenschap en de school verbinden met haar bredere omgeving. Binnen de tweede groep benoemen de auteurs: het voorzien in een deskundig team voor het onderwijsaanbod, het voorzien van ondersteuning bij onderwijstaken, het documenteren en opvolgen van de activiteiten in de school en het documenteren en opvolgen van de activiteiten in de school en de teamleden beschermen tegen wat hen afleidt van hun kerntaak.

Vele auteurs maken een opdeling in de *cultuur* en de *structuur* van een organisatie. Zo definieert Daft (2014): “De organisatiecultuur bestaat uit belangrijke waarden, opvattingen en normen die werknemers met elkaar delen. Deze gemeenschappelijke basiswaarden kunnen te maken hebben met ethisch gedrag, betrokkenheid bij werknemers, efficiëntie of klanten-service. Ze zijn de lijm die de leden van de organisatie bijeenhoudt. De cultuur staat nooit op schrift en kan afgeleid worden uit de slogans, kleding, ceremonies, verhalen en kantoorindeling” (p. 21). De organisatiestructuur bevat volgens Daft (2014) drie onderdelen. Ten eerste bakt deze formele gezagsrelaties af inclusief de niveaus van hiërarchie en de span of control. Ten tweede bepaalt deze hoe individuen samen gegroepeerd worden tot afdelingen en afdelingen terug tot de organisatie als geheel. Ten derde omvat deze het ontwerp van systemen voor een effectieve communicatie en coördinatie tussen en integratie van afdelingen.

Ook Vanhoof et al. (2012) maken deze opdeling. “De schoolstructuur omvat de functies die in de school onderscheiden worden en de wijze waarop de samenwerking tussen deze functies gecoördineerd wordt” (p. 30). De auteurs verwijzen naar Bennet et al. (2003) om aan te duiden dat binnen deze schoolstructuur nog een positionele en procedurele structuur te onderscheiden valt. Onder schoolcultuur verstaan de auteurs “het geheel van gedeelde betekenisgeving tussen alle deelnemers aan het schoolgebeuren” (p. 28).

Bellens en De Fraine (2012) relateren schoolklimaat aan het verwante begrip schoolcultuur en verwijzen naar een definitie van Forehand en Gilmer (1964): “Het klimaat van een organisatie is het geheel van kenmerken die een organisatie beschrijven en die de organisatie onderscheiden van andere organisaties, relatief onveranderd blijven in de tijd en het gedrag beïnvloeden van de mensen in de organisatie” (p. 89).

DE SCHOOL WERKT PARTICIPATIEF EN RESPONSIEF.

Senge (2000) benoemt ‘gedeelde visie’ als een van zijn vijf disciplines waarin hij het zorgen voor betrokkenheid op algemene doelen beklemtoont. Deze discipline houdt het vermogen van een organisatie in om de afzonderlijke aspiraties en toekomstbeelden op één lijn te zetten. Senge legt de klemtoon sterk op ‘delen’ omdat deze discipline in de praktijk vaak wordt verengd tot een visie of een solitaire taak van de leiding.

Bellens & De Fraine (2012) stellen dat *samenwerking en overleg* zowel een gunstige invloed heeft op de leerprestaties als op het welbevinden van lerenden. Ze verwijzen hiervoor naar De Fraine (2004) en Opdenakker & Vandamme (2000). In de literatuur spreekt men hieromtrent over de ‘professionele leergemeenschap’ die zowel het leren van de lerende als het leren van de leraar centraal stelt. Vescio, Ross en Adams (2008) komen in hun reviewstudie tot vijf kenmerken van een *effectieve professionele leergemeenschap*: (1) gemeenschappelijke waarden en visie, (2) duidelijke en consistente focus op het leren van lerenden, (3) reflectieve dialoog over het curriculum, de instructie en de ontwikkeling van lerenden, (4) de dagelijkse praktijk ‘deprivatiseren’ en publiek bespreekbaar maken en (5) focus op samenwerking. Bellens & De Fraine (2012) benadrukken dat het welslagen van het schoolbeleid aanzienlijk verhoogt wanneer beslissingen participatief genomen worden. Enkel wanneer de maatregelen en richtlijnen gedragen en vertaald worden in concrete gedragingen tot op de klasvloer kan dit een indirecte invloed hebben op de leeruitkomsten van de lerenden.

Vanhoof et al. (2012) verwijzen met *gedeeld leiderschap* naar de participatie van het schoolteam in de besluitvorming op school. In beleidskrachtige scholen voorziet men voldoende mogelijkheden om zich te engageren in besluitvormingsprocessen, stimuleert men anderen om deel te nemen aan de besluitvormingsprocessen, overlegt men met anderen bij het nemen van belangrijke beslissingen en houdt men bij het nemen van beslissingen rekening met de gedragenheid ervan.

Vanhoof et al. (2012) selecteren *responsief vermogen* als pertinent kenmerk van beleidsvoeiend vermogen. Ze definiëren dit begrip als volgt: “Responsief vermogen verwijst naar de mate waarin de school openstaat voor, en in staat is een antwoord te formuleren op externe vragen en verwachtingen” (p. 50). Het gaat om scholen die openstaan voor de inbreng van externen, die ondersteunde contacten met ouders inrichten, die inspelen op actuele gebeurtenissen en op evoluties in de samenleving. Een duidelijke positie innemen is hierbij cruciaal.

IN DE SCHOOL HEERST EEN INNOVATIEVE EN LERENDE ORGANISATIECULTUUR.

In de literatuur verwijst men geregeld naar de term *lerende organisatie*. Dit concept gaat ervan uit dat het collectieve niveau meer is dan de som van de individuele leden, ook al gaat het niet voorbij aan het leren van de individuele leden. In de jaren '90 van de vorige eeuw zijn er dan ook vele auteurs die deze term definieerden (o.a. Senge; Pedler, Bugoyne en Bodeyll; Argyris; Garwin; Peters; Handy; Swieringa & Wierdsma; Van den Broeck; in Lagerweij en Lagerweij-Voogt, 2004). Later beschrijft Senge (2000) 'de lerende school'. In deze lerende school is het belangrijk dat iedereen betrokken wordt in een *schoolbrede discussie* over 'Wat vinden wij goed onderwijs?' en 'Hoe gaan we dit realiseren?'. Tijd en ruimte vrijmaken om kritisch te reflecteren op onderwijskundig en organisatorisch vlak is hierbij noodzakelijk. Zo ontstaat er een lerende cultuur waarin alle betrokkenen gestimuleerd worden om ambities te verwoorden, een kritisch bewustzijn en een gezamenlijke capaciteit te ontwikkelen (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).

Lagerweij en Voogt (2004) wijzen op de lerenden als de menselijke maat. Ze citeren Ten Dam en Vermunt (2003): "Leerlingen zijn de spil waar het in het onderwijs om draait. Of het nu gaat over het didactisch handelen van leraren, de inzet van informatie- en communicatietechnologie, het onderwijsbeleid, de schoolorganisatie of het leraarschap als beroep, het uiteindelijke doel van alle inspanningen is steeds het bevorderen van hun ontwikkeling" (p. 151). Lagerweij en Voogt (1997) definiëren schoolontwikkeling als "het voortdurend proces van het toevallig, autonoom en/of bewust veranderen van het organisatorisch en onderwijskundige functioneren van de school" (p. 136).

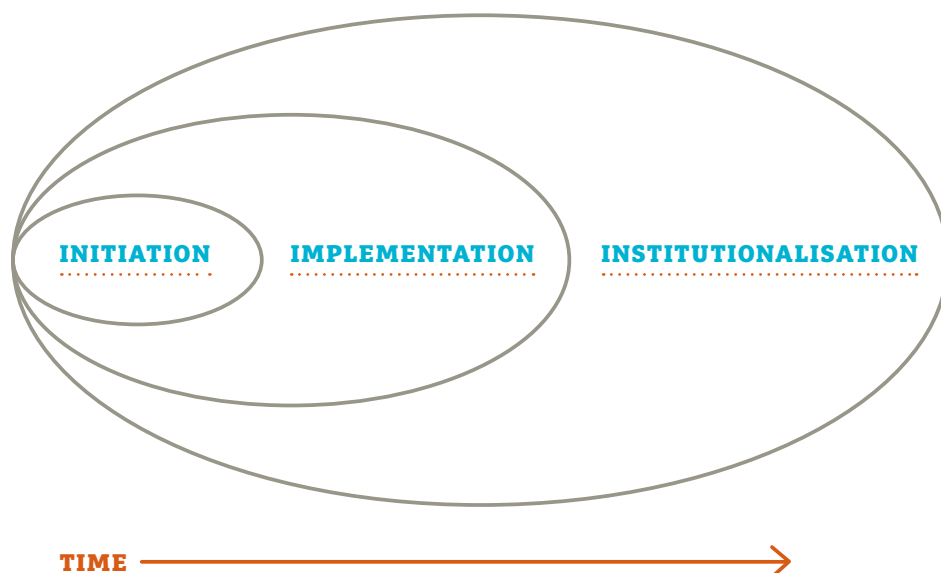
Verbiest (2004) stelt dat reflecterend handelen de bereidheid is van de deskundige om het professionele handelen en de daarin geïmpliceerde opvattingen over wat goed professioneel handelen is, kritisch in vraag te stellen. Dit vraagt een cultuur van openheid en wederzijds vertrouwen. Zo kan volgens Verbiest (2004) systematisch gebruik van zelfevaluaties, door bijvoorbeeld het betrekken van lerenden bij de evaluaties van wat in de klas en school gebeurt en zogeheten kritische vrienden het reflectief vermogen van een school versterken.

Vanhoof et al. (2012) selecteren *innovatief vermogen* en *reflectief vermogen* als pertinente kenmerken van beleidsvoerend vermogen. Ze definiëren deze indicatoren als volgt: "*Innovatief vermogen* verwijst naar de mate waarin de school openstaat voor vernieuwingen, naar de wijze waarop ze omgaat met veranderingen en erin slaagt om vernieuwingen op een succesvolle manier te implementeren" (p. 43). Het gaat hier om scholen die gericht zijn op voortdurende verbetering, op experimenteren, op nieuwe werkwijzen en benaderingen, op het onderzoeken hoe vernieuwingen stroken met de eigen visie op leren en onderwijzen. "*Reflectief vermogen* verwijst naar de mate waarin de school initiatieven neemt om in het eigen functioneren sterke

en zwakke punten te identificeren” (p. 48). In deze scholen staat men positief tegenover gezamenlijke reflectie, is men bereid het eigen functioneren in vraag te stellen, reflecteert men kritisch ten opzichte van het eigen handelen en ervaart men het identificeren van verbeterpunten niet als bedreigend. Volgens Vanhoof en Van Petegem (2006) is de dominante cultuur van veel scholen er een van doen en handelen.

Verbiest (2014) brengt *leren innoveren* onder de aandacht. Onder invloed van maatschappelijke en wetenschappelijke inzichten ontstaan er nieuwe verwachtingen en eisen ten aanzien van scholen. Zo bevindt de huidige school zich volgens Verbiest in een krachtenveld van inclusiviteit, verantwoording en authenticiteit en levenslang leren. Een antwoord bieden op deze inwerkende krachten is dan ook een belangrijke opdracht voor de huidige en toekomstige school. Verbiest (2014) definieert innoveren en onderwijsvernieuwing als pogingen om het leren te verbeteren. In de eerste plaats beklemtoont de auteur het leren van de lerenden. Beter leren van lerenden en betere resultaten van dat leren zou het doel moeten zijn van iedere verandering in onderwijs. De kwaliteit van de samenwerking en leerprocessen tussen teamleden op schoolniveau hebben een invloed op de individuele competenties van de leraar, die dan weer een invloed hebben op de kwaliteit van het leren van de lerende.

Verbiest (2014) verwijst verder naar Bernam en McLaughlin (1976) en Fullan (2005) die een drietal fasen onderscheiden in een *schoolvernieuwingproces*: (1) de adoptiefase of initiatiefase, (2) de implementatiefase en (3) de institutionaliseringsfase of incorporatiefase.



Figuur 14: Op basis van Subprocessen in een schoolvernieuwingproces (Miles, Ekholm & Vandenberghe in Verbiest, 2014)

Deblaere en Devos (2015) hanteren het concept van *professionele leergemeenschap* in verschillende recente onderzoeken over professionele ontwikkeling. De onderzoekers wijzen op de collaboratieve werkcultuur en de aanwezigheid van diepgaande en systematische samenwerking die binnen deze professionele leergemeenschappen centraal staan (Bolam et al., 2005). Het doel is steeds het optimaliseren van lespraktijken om zo de prestaties van leerlingen te verbeteren. Deblaere en Devos (2015) onderzochten hoe ervaren leraren samenwerken omtrent een lopende innovatie op school en wat leraren daaruit leren. De onderzoekers onderstrepen in hun conclusie het belang van diepgaande reflectieve dialogen tussen leraren. Deze dialogen overschrijden de dagelijkse beslommeringen en bieden ruimte voor het bespreken van visies en overtuigingen. Verder wijzen de onderzoekers op het belang van het benoemen en erkennen van barrières die leiden tot echte samenwerking, het betrekken van andere partijen bij het delen van praktijken en het aandacht hebben voor zowel formele opvolgingsstructuren als spontane initiatieven die groeien uit het team en aansluiten bij directe behoeften.

DE SCHOOL BOUWT SAMENWERKINGSVERBANDEN UIT DIE HET LEREN EN ONDERWIJZEN TEN GOEDE KOMEN.

In de onderwijsliteratuur spreekt men vaak van een *netwerk*. Van Petegem et al. (2009) argumenteren deze nieuwe behoefte aan ondersteunende structuren en professionele ontwikkeling vanuit de toegenomen autonomie voor de Vlaamse scholen. Netwerken brengen individuen en organisaties samen zodat uitwisseling, wederzijdse stimulatie en motivatie kansen krijgen. Van Petegem et al. (2009) komen na een analyse van definities van netwerken tot de volgende gemeenschappelijke kenmerken: nastreven van een gemeenschappelijk doel, intentioneel lerende gemeenschappen, bepaalde thematiek, samenwerkingsverband en voordeel halen uit elkaars expertise. Als verschilpunten benoemen ze: informele-formele samenwerking, duur van het netwerk, groep deelnemers: mensen, teams, organisaties en bereik: regionaal, nationaal en internationaal.

Meer en meer kenmerkt onze hedendaagse maatschappij zich door een diversiteit op etnisch, sociaal, cultureel... vlak. Als mogelijk antwoord op deze toenemende maatschappelijke complexiteit vindt het concept *brede school*²⁰ zijn ingang. Dit concept gaat weliswaar breder dan enkel beleid van een school. Joos, Ernalsteen en Engels (2010) definiëren het begrip brede school als volgt: "Een brede school is een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren. Extra: een kwalitatieve bredeschoolontwikkeling heeft oog voor diversiteit, verbindingen en participatie. De concrete werking hangt af van de lokale context" (p. 2). De auteurs bespreken in hun eindrapport vijf aspecten waaraan een brede school het best aandacht besteedt: (1) gezondheid (lichamelijke en geestelijke gezond-

²⁰ <http://www.bredeschool.org/themas/wat-een-brede-school>

heid), (2) veiligheid (fysieke veiligheid en het ervaren van geborgenheid, respect, aandacht en onvoorwaardelijke liefde), (3) focus op talentontwikkeling en plezier, (4) maatschappelijke participatie (5) voorbereiding op de toekomst. Bellens en De Fraine (2012) geven aan dat een brede school een containerbegrip (Emmelot, van der Veen en Ledoux, 2006) is waarbij men in brede scholen een diversiteit aan doelen en activiteiten waarneemt en waarbij vele verschillende partijen betrokken zijn (o.a. lerenden, ouders, leraren, school, lokale gemeenschap). Bellens en de De Fraine (2012) verwijzen verder naar een review van Blank, Melaville en Shah (2003) die concluderen dat lerenden die schoollopen in een brede school hogere prestaties rapporteren, alsook een hoger welbevinden. Daarnaast stellen de onderzoekers voornamelijk een effect vast op de ouderbetrokkenheid en de aanwezigheid van de ouders bij het leerproces van de lerenden.

Lomos, Hofman en Bosker (2011) definiëren op basis van een meta-analyse professionele leergemeenschappen als volgt: “In professionele leergemeenschappen reflecteren leraren gezamenlijk op onderwijskundige thema’s vanuit een gedeelde visie met een wederzijdse verantwoordelijkheid voor het leren van kinderen” (p 10). Ook deze auteurs noemen overeenkomstig met de eerder vernoemde conclusie van Vescio, Ross en Adams (2008) vijf interacterende kenmerken van effectieve professionele leergemeenschappen: (1) reflectieve dialoog: bespreken van onderwijskundige thema’s, (2) gedeelde autonomie in de praktijk: elkaars klassen bezoeken en/of feedback geven op elkaars werk, (3) samenwerking: op verschillende manieren samenwerken, (4) gedeelde doorleefde doelstellingen: dezelfde missie delen en (5) collectieve focus op het leren van leerlingen: zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het leren van de leerlingen.

DE SCHOOL COMMUNICEERT TRANSPARANT OVER HAAR WERKING MET ALLE BETROKKENEN.

Vanhoof et al. (2012) selecteren *doeltreffende communicatie* als pertinent kenmerk van beleidsvoerend vermogen. Geen of een slechte communicatie zijn vaak een bron van ergernis, spanning of conflict. Een beleidskrachtige school zorgt voor een goede horizontale en verticale informatiedoorstroming. De communicatie verloopt zowel formeel als informeel. Ook informele communicatie lokt wederzijdse beïnvloeding en kennisconstructie uit. Scholen die open, stimulerend en ondersteunend communiceren, bouwen aan de beleidskracht van hun school.

5.2



Onderwijskundig beleid

A Kwaliteitsverwachting en kwaliteitsbeeld referentiekader voor Onderwijskwaliteit

DE SCHOOL ONTWIKKELT EN VOERT EEN DOELTREFFEND BELEID OP HET VLAK VAN LEREN EN ONDERWIJZEN.

De school ondersteunt en monitort de continuïteit, de opbouw en de samenhang van de doelen, de vormgeving van het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving, de begeleiding en de evaluatie- en rapporteringspraktijk. Ze verzamelt gerichte informatie om haar werking te borgen en bij te stellen.

B Wat zeggen stakeholders?

De schoolleiding moet volgens de stakeholders een effectief *onderwijskundig beleid* voeren. Het pedagogisch-didactisch beleid moet de core business zijn van de school. Stakeholders gaan ervan uit dat de schoolleiding betrokken is bij alles wat te maken heeft met het leren en onderwijzen op de school en verwachten minstens een beleidsvoering op het *niveau van de kernprocessen van onderwijs* (doelen, aanbod, begeleiding en evaluatie).

Binnen het onderwijskundig beleid verwachten de stakeholders van de schoolleiding weloverwogen keuzes *in functie van het leren van de lerenden*. De focus binnen het onderwijskundig beleid ligt volgens de stakeholders minstens op het *onderwijsaanbod*, op de *onderwijsorganisatie* (met inbegrip van groeperingsvormen) en op de creatie van een *stimulerende leeromgeving*. Het onderwijskundig beleid ondersteunt en faciliteert steeds met het oog op het nastreven van maximale leer- en ontwikkelingskansen voor alle lerenden. Hiervoor ontplooit de school initiatieven op schoolniveau die effect hebben tot op de klasvloer.

De stakeholders sommen daarnaast diverse domeinen op waarop het onderwijskundig beleid zich het best richt en dit in relatie met het *onderwijsaanbod*. Hierbij gaat het om domeinen die initieel een plaats hebben in het onderwijsaanbod maar in de concrete toepassing uitwaaien over de gehele schoolwerking en daarbuiten:

- omgaan met (culturele) diversiteit (met aandacht voor diversiteit bij de lerenden en in leraartenteams);
- optimale en gelijke onderwijskansen, iedereen heeft toegang tot goed onderwijs;
- aandacht en respect voor ieders rechten (lerenden, personeel, ouders);
- realisatie van de kinderrechten (zowel respecteren als actief opkomen voor kinderrechten en investeren in initiatieven die de rechten van kinderen promoten en bevorderen);
- actief beleid tegen discriminatie, racisme, xenofobie en andere gelijkaardige vormen van intolerantie;
- uitdragen van sociale en democratische waarden zoals vrijheid, wederzijds begrip, vrede, tolerantie, gendergelijkheid, vriendschap tussen verschillende culturen;
- talenbeleid (positief omgaan met thuistaal, meertaligheid, talenkennis...);
- onthaalbeleid (volwaardige toegang tot onderwijs...);
- anti-pestbeleid (realiseren veilig klas- en schoolklimaat, optreden tegen pestgedrag).

C Wat zeggen wetenschappers en andere deskundigen?

Muijs, Harris, Chapman, Stoll en Rus (2004) vatten vanuit hun reviewstudie de volgende *eigenschappen of correlaten van effectieve scholen* samen: een focus op leren en instructie, sterk leiderschap, gebruik maken van datafeedback, een positieve schoolcultuur, gerichtheid op voortdurende verbetering en permanente aandacht voor professionalisering.

Devos (2004) onderstreept in de leerlinggerichte school, een van de drie onderscheiden types van scholen naast de regelgerichte en vakgerichte school, de actieve inbreng van de directie en leraren in het onderwijsbeleid van de school. Leraren werken voortdurend samen onder het leiderschap van de directie. De schoolleider voert in overleg met leraren een actief onderwijsbeleid. Zo ontwikkelt de school een eigen schoolbeleid dat gericht is op de lerenden. De school peilt naar de behoeften en verwachtingen van ouders en lerenden. Ze besteedt veel aandacht aan onderwijsvernieuwing.

Hattie (2009) rapporteert een gemiddelde effectgrootte van $d = 0,36$ voor *schoolleiding*. Hij concludeert dat er minstens twee vormen van leiderschap zijn: het *onderwijskundig* en het *transformationeel leiderschap*. Onderwijskundig leiderschap kenmerkt zich volgens Hattie in grote lijnen door schoolleiders die vooral een leerklimaat willen creëren zonder stoorzenders en transparante leerdoelen en die hoge verwachtingen koesteren ten aanzien van leraren en lerenden. Transformationeel leiderschap verwijst volgens Hattie naar schoolleiders die zich samen met het schoolteam engageren in processen en onderlinge samenwerking stimuleren om problemen te overwinnen en ambitieuze doelen te bereiken. Uit de meta-analyses blijkt dat onderwijskundig leiderschap meer invloed heeft op leerresultaten dan transformationeel leiderschap. Zo rapporteerden Robinson, Lloyd en Rowe (2008) een effectgrootte van $d = 0,55$ voor onderwijskundig leiderschap en $d = 0,09$ voor transformationeel leiderschap. Ze benoemen als effectieve aspecten van onderwijskundig leiderschap: het promoten van en het deelnemen aan vormingen van leraren ($d = 0,91$), het plannen, coördineren en evalueren van de lespraktijk en het curriculum: een directe betrokkenheid bij het ondersteunen en evalueren van het lesgeven en de curricula door regelmatig klasbezoek te brengen, formatieve en summatieve feedback te geven aan leraren ($d = 0,74$), hulpmiddelen strategisch aanwenden: de selectie van hulpmiddelen afstemmen op de prioritaire onderwijsdoelstellingen ($d = 0,60$), doelen bepalen en verwachtingen scheppen ($d = 0,54$) en een gestructureerde en ondersteunende omgeving creëren: de tijd voor het lesgeven bewaken door externe druk en onderbrekingen tegen te gaan, een ordelijke en ondersteunende omgeving verzekeren, zowel binnen als buiten de klas ($d = 0,49$).

Van Petegem et al. (2009) beschrijven het onderwijskundige beleidsdomein als een van de vier beleidsdomeinen in het kader van de beleidsvoering. Dit omvat alle onderwijskundige aspecten van de school die betrekking hebben op lerenden, de didactiek, de klaspraktijk en het lesgeven.

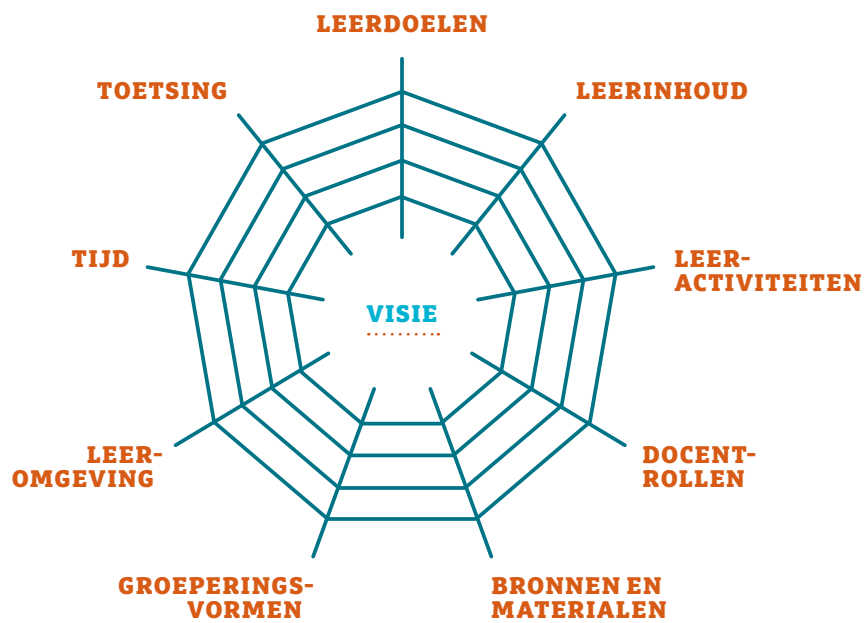
Bellens en De Fraine (2012) verwijzen naar de review van Robinson et al. (2009) die concludeert dat onderwijskundig leiderschap een veel grotere impact heeft op de uitkomsten van de leerende dan transformationeel leiderschap.

Verbiest (2010) verwijst naar Marks en Printy (2003) die het concept van onderwijskundig leiderschap in *gedeeld onderwijskundig leiderschap* herformuleren. Bij deze laatste vorm van leiderschap werkt de schoolleider enerzijds transformationeel: hij stimuleert de betrokkenheid en de ontwikkeling van de leraren. Anderzijds werkt de schoolleider samen met de leraren om het primaire proces van leren en onderwijzen te optimaliseren. Hij is dan niet de enige die leiding geeft aan het primaire proces, maar leidt — of beter, begeleidt — de leraren die leidinggeven aan het primaire proces.

Verbiest (2014) refereert ook naar Edmonds, een belangrijke figuur in de effectieve schoolbeweging. Deze beweging maakt volgens Verbiest duidelijk dat scholen ertoe doen. Ze stelt vooral ook de vraag of vernieuwingen wat opleveren in termen van resultaten van lerenden. Zo benadrukken de *zeven correlaten van effectieve scholen* (Edmonds, 1982) het belang van onderwijskundig leiderschap: (1) een duidelijke en op onderwijsproces gerichte missie, (2) een ordelijk en veilig klimaat, (3) hoge verwachtingen ten aanzien van de leerlingprestaties, (4) veel gelegenheid en tijd om te leren, (5) sterk onderwijskundig leiderschap, (6) frequente evaluatie van de leervorderingen en (7) positieve relaties tussen school en de thuissituatie van de lerenden.

Hopkins (in Verbiest, 2014) stelt dat effectieve scholen meer samenhang vertonen dan minder effectieve scholen.

Thijs en van den Akker (2014) beklemtonen in hun curriculaire spinnenweb dat de *visie* op de leercomponenten cruciaal is. De visie is het uitgangspunt (Waartoe leren de leerlingen?) of de schakel die de verschillende leercomponenten verbindt.



Figuur 15: Op basis van Het curriculaire spinnenweb (van den Akker, 2003)

5.3



De school ontwikkelt en voert een personeels- en professionaliseringsbeleid.

A Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden referentiekader voor Onderwijskwaliteit

DE SCHOOL ONTWIKKELT EN VOERT EEN DOELTREFFEND PERSONEELSBELEID DAT INTEGRAAL EN SAMENHANGEND IS.

De school gebruikt duidelijke en overlegde criteria bij het aanwerven en inzetten van teamleden. Ze speelt in op de competenties van het schoolteam. De school voert informele en formele gesprekken met de teamleden en heeft specifieke aandacht voor ondersteuning. De teamleden krijgen feedback over de manier waarop ze hun opdracht vervullen. Hierdoor toont de school dat zij de inspanningen van de teamleden waardeert. De school voert een transparant en rechtvaardig evaluatiebeleid.

DE SCHOOL ONTWIKKELT EN VOERT EEN DOELTREFFEND PROFESSIONALISERINGSBELEID EN HEEFT HIERBIJ SPECIFIEKE AANDACHT VOOR BEGINNENDE TEAMLEDEN.

De school ontwikkelt een systematisch professionaliseringsbeleid. Hierbij staan de professionaliseringsnoden van de teamleden en de prioritaire doelen van de school centraal. De school bevordert de professionele dialoog en reflectie over leren en onderwijzen en biedt hierbij de nodige ondersteuning. Interne en externe expertisedeling worden gestimuleerd. De school moedigt de implementatie van professionaliseringsinitiatieven aan en volgt de effecten ervan op. Beginnende teamleden krijgen een passende begeleiding.

B Wat zeggen stakeholders?

Stakeholders verwachten van de schoolleiding een degelijk personeelsbeleid om de *werving, de inzetbaarheid, de loopbaan en vooral het functioneren van het personeel aan te sturen*. Functionerings- en evaluatiegesprekken hebben hierin een transparante plaats en dragen bij tot betere prestaties en een grotere motivatie. De directeur volgt het personeel op en voert regelmatig constructieve gesprekken met leraren.

De schoolleiding vervult een belangrijke rol in het realiseren van een goed personeelsbeheer. De stakeholders verwachten van de schoolleiding dat ze een *waarderend en talentgericht personeelsbeleid* voert zodat personeelsleden erkend worden in hun expertise, appreciatie krijgen en hun talenten kunnen benutten.

De schoolleiding besteedt volgens de stakeholders van bij de rekrutering aandacht aan de *deskundigheid*, zoekt gericht naar de nodige expertise en voert daarvoor een goed aanwervingsbeleid. Extra aandacht gaat hierbij naar de diversiteit van het personeelsbestand, op alle vlakken.

Ook binnen het bestaande personeelsbestand kent, ondersteunt en zet de schoolleiding de expertise gericht in. Hiervoor zijn functioneringsgesprekken een mogelijk instrument. De stakeholders vinden het belangrijk dat de schoolleiding duidelijke functiebeschrijvingen gebruikt (expliciteren van competenties) en deze consequent opvolgt tot op de klasvloer. Hierbij geven stakeholders aan dat de schoolleiding ernaar streeft de juiste persoon in te zetten op de juiste plaats, met oog voor zowel vakinhoudelijke en didactische competenties als interrelationele competenties en sociaal gedrag.

Daarnaast is binnen een goed personeelsbeleid de aandacht voor de *loopbaanontwikkeling* en de doorgroei van de personeelsleden belangrijk. De schoolleiding is voor de stakeholders een belangrijke partner binnen de loopbaanbegeleiding. Ze denkt proactief na over de wenselijke invulling van het einde van de loopbaan van leraren. De schoolleiding gaat hierover het best via functionerings- en evaluatiegesprekken met de betrokkenen in overleg. De directeur volgt het personeel op en voert regelmatig constructieve gesprekken met leraren.

De personeelsevaluatie maakt integraal deel uit van een goed personeelsbeleid. Hier dringen transparante *beoordelingscriteria* en op bijsturing gerichte feedback zich op volgens de stakeholders.

De sterke punten van goed functionerende leraren worden beklemtoond met *erkenning* en *waardering*. Stakeholders vinden dat minder goed of slecht presterende leraren hierover moeten worden aangesproken. Soms is het nodig mensen te kunnen ontslaan. Ook deze procedures maken deel uit van een goed personeelsbeleid. Het belang van functionerings- en evaluatiegesprekken komt ook hier naar boven.

C Wat zeggen wetenschappers en andere deskundigen?

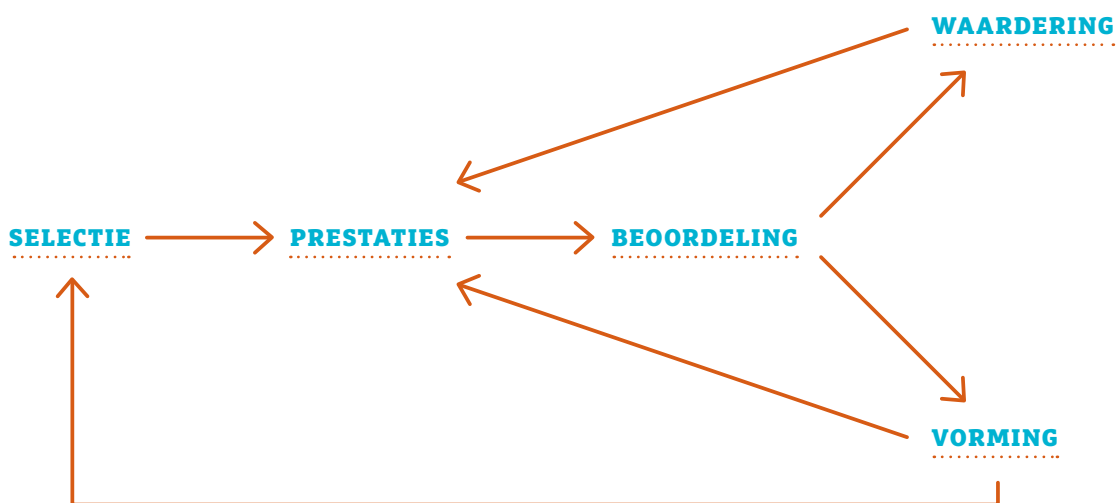
DE SCHOOL ONTWIKKELT EN VOERT EEN DOELTREFFEND PERSONEELSBELEID DAT INTEGRAAL EN SAMENHANGEND IS.

Robinson et al. (2009) stellen in hun review dat het *strategisch inzetten van bronnen* belangrijk is. De effectgrootte hiervan ($d = 0,31$) duidt op een kleine, indirecte impact op leerprestaties. Bronnen betreffen hier de beschikbare middelen alsook de intellectuele en persoonlijke capaciteiten van de personeelsleden. Hierbij wijzen Robinson et al. (2009) erop dat niet zomaar een beroep kan gedaan worden op alle bronnen die mogelijks voorhanden zijn, maar dat de middelen en personeelsleden die worden geselecteerd voor de school duidelijk in lijn zijn met de pedagogische doelstellingen van de school. Hierbinnen is het de taak van het schoolleiderschap om te zorgen voor stabiele financiering om de pedagogische prioriteiten binnen de school te waarborgen. Bovendien voert het schoolleiderschap constructieve gesprekken met leraren om problemen te bespreken en tot een oplossing te komen. Het leiderschap tracht opvattingen en overtuigingen van leraren te achterhalen en zo zicht te krijgen op de redenen waarom leraren bepaalde gedragingen stellen. Vervolgens bespreekt het leiderschap deze opvattingen en overtuigingen en komt ze eventueel tot een aantal mogelijke andere overtuigingen en handelingswijzen.

Water, Marzano en McNulty (in Hattie, 2009) identificeren volgende dimensies die een impact hebben op de prestaties van lerenden. Enerzijds geven ze de meerwaarde aan van het feit dat leraren *in dialoog* gaan over het 'status quo' van schoolresultaten en die in vraag stellen. Anderzijds verwoorden ze het belang van het *geven van feedback aan leraren en schoolleiders* over de vooruitgang van de lerenden om zo de effectiviteit van het gegeven onderwijs te blijven monitoren.

Van Petegem et al. (2009) beschrijven in het kader van de beleidsvoering het beleidsdomein personeel als een van de vier beleidsdomeinen. Dit domein omvat aspecten zoals de selectie van leraren, de opvang van nieuwe leraren, de taak- en klasverdeling en functiebeschrijvingen, het ontslag, de prestatievergoeding...

Volgens Devos en Tuytens (2009) bestaat het personeelsbeleid van scholen uit drie belangrijke pijlers: (1) een *HR-beleid*, (2) *leiderschap* en (3) een *onderwijsbeleid*. Ze baseren zich hiervoor op Devanna et al. (1984), Robinson et al. (2008) en Stronge (2006). Er ontstaat alleen een *krachtig en doeltreffend personeelsbeleid* wanneer deze drie pijlers goed geïntegreerd zijn.



Figuur 16: Op basis van Geïntegreerd HR-beleid (Devanna et al.; in Devos & Tuytens, 2009)

Elke organisatie heeft een HR-beleid met vier algemene functies: (1) selectie, (2) beoordeling, (3) waardering en (4) vorming. Deze vier functies sluiten nauw bij elkaar aan en vormen als het ware een cyclus. Eerst vindt de selectie plaats. Hierna beoordeelt men de prestaties. Deze beoordeling vormt op zijn beurt de basis voor de waardering enerzijds en de vorming anderzijds. De waardering en de vorming of ondersteuning hebben tot doel de prestaties van het personeel te verbeteren. De beoordeling van de prestaties beschouwt men in HRM-middelen als de cruciale component van de cyclus. De evaluatie is de hefboom die ervoor zorgt dat er een coherent en gestroomlijnd personeelsbeleid wordt ontwikkeld. Goede selectie-instrumenten, een rechtvaardig en doeltreffend evaluatiesysteem, een alert en effectief vormingsbeleid zijn essentieel voor de realisatie van een goed personeelsbeleid.

De geloofwaardigheid van een personeelsbeleid hangt sterk af van het *schoolleiderschap*. Uit onderzoek blijkt dat twee specifieke gedragskenmerken bij schoolleiders vaak cruciaal zijn om dit concreet gestalte te geven: een *grote aanspreekbaarheid* en zeer veel *feedback*. De meeste

teamleden vinden het belangrijk dat ze vernemen wat zij minder goed doen en waar zij meer aandacht aan kunnen besteden. Door mensen en activiteiten in de organisatie zo veel mogelijk op te volgen creëer je als leidinggevende enerzijds een zekere druk in de organisatie. Deze druk zorgt ervoor dat mensen zaken ernstig nemen en niet op hun beloop laten. Diezelfde druk creëert tegelijk een gevoel van waardering. Door veel op te volgen en veel feedback te geven, toont het schoolleiderschap dat het de inspanningen van de teamleden waardeert. Evaluatie is een vorm van feedback verlenen. Deze feedback kan formeel zijn, tijdens het evaluatiegesprek zelf, of informeel gedurende het hele schooljaar. Devos en Tuytens (2009) onderscheiden een aantal effectiviteitskenmerken voor feedback: een aanzienlijk deel van de feedback moet bestaan uit positieve feedback. Bovendien is goede feedback feedback die frequent verstrekt wordt, consistent en direct is.

Volgens Devos en Tuytens (2009) is er in scholen nog een derde, essentiële component: de ontwikkeling van een *onderwijsbeleid*. Ze verwijzen hiervoor naar de review van Robinson et al. (2008) en de elementen die een schoolleider in het bijzonder moet bewaken om een onderwijsbeleid in zijn school te realiseren.

Effectieve evaluatiesystemen van leraren kenmerken zich door *tien kwaliteiten* (Peterson & Peterson; Stronge; Nolan & Hoover; in Devos & Tuytens, 2009). Een goed evaluatiesysteem (1) heeft tot doel de intrinsieke motivatie van leraren te stimuleren, (2) het weerspiegelt de schooldoelen, (3) duidelijke criteria vormen de basis van de evaluatie, (4) het schoolbestuur en (5) de overheid ondersteunen de evaluatie en (6) het evaluatiesysteem differentieert tussen teamleden. De evaluatie (7) is gebaseerd op meerdere informatiebronnen, (8) de teamleden worden erbij betrokken en (9) er is ruimte voor regelmatige evaluatie en bijsturing van het evaluatiesysteem. Bovendien (10) is er een duidelijke link aanwezig tussen de evaluatie en de professionele ontwikkeling.

DE SCHOOL ONTWIKKELT EN VOERT EEN DOELTREFFEND PROFESSIONALISERINGSBELEID EN HEEFT SPECIFIEKE AANDACHT VOOR BEGINNENDE TEAMLEDEN.

Bellens en De Fraine (2012) wijzen op uiteenlopende effectgroottes van professionaliseringsinitiatieven op de leerprestaties van leerlingen, gaande van $d = 0,11$ (Hattie, 2009) tot $d = 0,89$ (Timperley, Wilson, Barrar en Fung, 2007). De auteurs schuiven — op basis van verscheidene literatuurstudies (Denis & Van Damme, 2010; Timperley et al., 2007; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010) — zes effectieve kenmerken van professionalisering naar voor: (1) de school ademt leren (naast het leren van leerlingen staat het leren van leraren centraal), (2) de betrokkenheid en motivatie van leraren, (3) de vorm en inhoud van de opleiding, (4) discussie of

deelname aan de professionele praktijkgemeenschap, (5) concreet doel en (6) stimuleren van zelfregulatie van leraren. Bellens en De Fraine verwijzen in hun review naar Cotton (2003) en Robinson et al. (2009) en verwoorden dat het *schoolleiderschap* vooral een grote invloed heeft op de overtuigingen van de teamleden over de mate waarin zijzelf door middel van lesgeven het leren van de lerenden kunnen beïnvloeden. Daarnaast zorgt het schoolleiderschap ervoor dat er een gedeelde verantwoordelijkheid ontstaat onder de teamleden om te streven naar zo optimaal mogelijke onderwijsprestaties en een hoog welbevinden van lerenden (Robinson et al., 2009; Bellens et al., 2012).

Uit de meta-analyse van Robinson et al. (2009) blijkt dat de leiderschapsdimensie met betrekking tot *professionalisering* de grootste effectgrootte ($d = 0,84$) genereert. Dit betekent dat deze leiderschapspraktijk een grote impact heeft op de leerprestaties van de lerenden. Hattie (2009) verwijst in zijn meta-analyse naar Robinson et al. (2008) en stelt dat het *promoten van het deelnemen aan vormingen voor leraren* een effectgrootte heeft van $d = 0,91$.

Denis en Van Damme (2010) geven een samenvatting van het onderzoek naar professioneel leren en professionele ontwikkeling bij leraren van Timperley, Wilson, Barrar en Fung (2007). De auteurs omschrijven *tien basisprincipes* gebaseerd op de samenvatting van Timperley (2008): (1) focus op waardevol geachte resultaten bij lerenden, (2) inhoud die de moeite loont, (3) integratie van kennis en vaardigheden, (4) assessment met het oog op professionele ontwikkeling, (5) meervoudige kansen om kennis op te doen en toe te passen, (6) benaderingen die afgestemd zijn op de leerprocessen, (7) kansen om nieuw leren met anderen te delen, (8) relevante expertise, (9) actief leiderschap en (10) duurzame verbetering: het ‘momentum’ vasthouden. Deze principes staan allemaal in relatie tot elkaar.

Merchie, Tuytens, Devos en Vanderlinde (2016) vertrekken in hun onderzoeksproject (Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?) van het belang van professionalisering voor leraren en de vaststelling dat de evaluatie van professionaliseringsinitiatieven een aantal belangrijke uitdagingen kent. Ze omschrijven *professionaliseringsinitiatieven* als “activiteiten expliciet ontworpen voor en gebracht aan leraren om hun eigen kennis, vaardigheden en houding en die van hun leerlingen te versterken” (p. 15). De onderzoekers gebruiken het ‘teachers professional developmental framework’ van Desimone (2009; aangepast door van Veen, Zwart, Meirink en Verloop, 2010) als referentiekader voor het onderzoeksproject. Het kader geeft het complex en dynamisch samenspel tussen de leraar, de lerenden, de context en het professionaliseringsinitiatief weer. Merchie et al. (2016) selecteren volgende *effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven*: inhoudskenmerken (focus op inhoud, focus op (vak)didactiek, coherent en gebaseerd op onderzoek, eigenaarschap), structurele kenmerken (duur, collectieve participatie, school- of site gebaseerd, actief leren) en trainer (kwaliteit van de trainer). Als belangrijke kanttekening wijzen de onderzoekers erop dat omwille van contextuele factoren niet elk initiatief aan alle effectieve kenmerken kan voldoen. Verder is het belangrijk

de effectieve kenmerken steeds in hun onderlinge samenhang te bekijken en de verwachtingen en doelstellingen erop af te stemmen. Bij de ontwikkeling van professionaliseringsinitiatieven is het expliciet inbouwen van initiatieven om de transfer naar de praktijk te vergroten belangrijk. Voor scholen kan het conceptueel raamwerk een zinvol instrument zijn om het professionaliseringbeleid en bijhorend nascholingsplan te ontwikkelen of te optimaliseren.

Kelchtermans en Piot (2010) verwijzen naar Leithwood, Harris en Hopkins (2008) die *het begrijpen en stimuleren van de ontwikkeling van mensen* als een van de vier groepen van succesvolle leiderschapskwaliteiten en -praktijken opnemen. Het doel van deze praktijken is tweevoudig. Enerzijds het ontwikkelen van de kennis en vaardigheden bij de teamleden om de organisatiedoelen te bereiken en anderzijds het bevorderen van het engagement en het doorzettingsvermogen van teamleden om deze doelen na te streven. Meer specifieke praktijken binnen deze categorie zijn het bieden van geïndividualiseerde ondersteuning en aandacht, intellectuele stimulans en het modelleren van gewenste waarden en gedrag. Kelchtermans en Piot (2010) verwijzen naar Harris (2003), die aangeeft dat leraren vooral de volgende eigenschappen van effectieve schoolleiders verwoorden: het stimuleren van de professionele ontwikkeling van leraren en mede op basis daarvan de schoolontwikkeling.

Uit diverse onderzoeken blijkt dat *professionele samenwerking* tussen de teamleden leidt tot effectieve scholen (Van Petegem et al., 2009). Samenwerking en overleg tussen teamleden op school blijken zowel gunstig voor de leerprestaties als voor het welbevinden van de lerenden (Bellens & De Fraine, 2012). Van Petegem et al. (2009) verwijzen naar Little (1990) die verschillende soorten van samenwerking tussen leraren identificeert, in dit geval het uitwisselen van ervaringen, advies en hulp, het delen van ideeën en het delen van het werk. Deze onderzoekers stellen dat de verschillende soorten van samenwerking nog te weinig aanwezig zijn in Vlaamse scholen. De ingesteldheid van de teamleden en de structuur van het onderwijs liggen hieraan ten grondslag. Belangrijke factoren die bijdragen aan professionele samenwerking zijn: vertrouwen, communicatie en collegialiteit.

Vescio, Ross en Adams (2008) en Verbiest (2014) duiden het belang van *professionele leergemeenschappen*. Een school die wil evolueren naar een professionele leergemeenschap stelt niet enkel het leren van lerenden centraal. Ze integreert ook het leren van de teamleden in de school met als ultieme doel om nog beter tegemoet te komen aan de onderwijsnoden van de lerenden door middel van samenwerking en reflectie met andere teamleden over hun dagelijkse klas- en schoolpraktijken (Vescio et al., 2008). Op die manier wordt de school een lerende organisatie (Bellens & De Fraine, 2012). Volgens Verbiest (2014) stimuleert een professionele leergemeenschap leraren tot een aanpak in de klas waarbij de nadruk ligt op diepgaand leren en het leggen van verbanden. Daarnaast beïnvloedt collectief leren tussen leraren onder meer de wijze waarop ze hun werk in de klas organiseren (inclusief nieuwe of vernieuwde praktijken), de interacties van de leraar met de lerenden en de verwachtingen van leraren ten aanzien van

lerenden. Een belangrijk psychologisch effect van professionele leergemeenschappen is het collectief doelmatigheidsbesef. Vanblaere en Devos (2014) wijzen op het feit dat ondanks de populariteit van de professionele leergemeenschappen men in de literatuur zeer weinig eenduidigheid vindt over de precieze kenmerken van dergelijke leergemeenschappen. De auteurs bevestigen het belang van zowel instructioneel als transformationeel leiderschap in relatie met de perceptie van leraren wat betreft drie belangrijke kenmerken van professionele gemeenschappen, namelijk gezamenlijke verantwoordelijkheid, praktijkdeprivatisering en reflectieve dialoog. Volgens de auteurs is zowel een faciliterende leiderschapsstijl als een meer sturende stijl die gericht is op het primaire proces van lesgeven en leren belangrijk. Van Keulen, Voogt, van Wessum, Cornelissen en Schelfhout (2015) geven aan dat het concept 'professionele leergemeenschap' door de veelheid aan overeenkomstige initiatieven of concepten (bijvoorbeeld datateams, docententeams, netwerklernen, professional development schools, teacher communities...) stilaan een containerbegrip is geworden. De theoretische uitgangspunten binnen de bestaande literatuur verschillen ook sterk (zie Blankenship & Ruona, 2009; Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2013). Het gaat niet alleen om de vraag wat een professionele leergemeenschap 'is', maar ook en vooral wat een professionele leergemeenschap beoogt en hoe zij deze doelen nastreeft (Vrieling, Van den Beemt, & De Laat, 2014). Zo onderscheiden van Keulen et al. (2015) een vijftal doelen die professionele leergemeenschappen kunnen nastreven en realiseren: (1) bijdragen aan de persoonlijke professionele ontwikkeling van leraren (en/of lerarenopleiders), (2) verbeteren van de onderwijspraktijk, (3) vergroten van de verandercapaciteit (curriculum- en schoolontwikkeling), (4) verbeteren van de leerresultaten en (5) bijdragen aan de theorievorming.

In het professionaliseringsbeleid van de school neemt de *aanvangsbegeleiding* van beginnende leraren een belangrijke plaats in. Aanvangsbegeleiding betreft de begeleiding van beginnende teamleden vanaf de start van de onderwijsloopbaan en heeft tot doel de beginnende leraren te laten uitgroeien tot ervaren leraren. Het stelt de beginnende leraar meer bepaald in staat om zijn/haar basiscompetenties te vertalen naar de specifieke schoolcultuur, het pedagogische project en het beleid van de school en deze startcompetenties verder te ontwikkelen (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer & Verkens, 2008). Aelterman (in Vlaamse Onderwijsraad, 2005) beklemtoont het belang van een adequate aanvangsbegeleiding voor beginnende leraren. Aanvangsbegeleiding is erop gericht de beginnende leraar te laten ingroeien in de nieuwe schoolcultuur en hem te leren omgaan met zijn nieuwe rol binnen de school. Bouwen (in Vlaamse Onderwijsraad, 2005) formuleert dit sprekend door te stellen dat men zijn vak leert door zich van perifeer naar centraal groepslid van een praktijkgemeenschap te ontwikkelen. Het inwerken van beginnende teamleden is dan ook een kerntaak van een schoolteam. In de praktijk kan aanvangsbegeleiding verschillende vormen aannemen gaande van individuele begeleiding tot begeleiding in groep, verplichte tot vrijwillige begeleiding, preventieve tot reactieve begeleiding, formele tot informele begeleiding, werk- tot leerbegeleiding, vraaggestuurde tot aanbodgestuurde begeleiding. Uiteraard zijn ook mengvormen mogelijk (De-

ketelaere, Kelchtermans, Robben & Sondervorst, 2004). Aanvangsbegeleiding vraagt om een doordacht schoolbeleid dat moet worden ingebed in de schoolstructuur en aansluiten bij de schoolcultuur als het werkelijk wil bijdragen tot de professionele ontwikkeling (Deketelaere et al., 2004). De organisatie van aanvangsbegeleiding past in een visie op de 'school als lerende gemeenschap' (Vandenberghe & Kelchtermans, 2002).

5.4



De school ontwikkelt en voert een financieel en materieel beleid.

A Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden referentiekader voor Onderwijskwaliteit

DE SCHOOL ONTWIKKELT EN VOERT EEN DOELTREFFEND FINANCIIEEL EN MATERIEEL BELEID.

De school heeft zicht op de materiële noden. Ze wendt de toegekende middelen aan op basis van duidelijke en overlegde criteria in functie van de prioriteiten en de doelen die ze wil bereiken. De school volgt de effecten van haar financieel en materieel beleid op.

DE SCHOOL BEHEERST DE KOSTEN VOOR ALLE LERENDEN.

De school reflecteert over de kosten voor alle lerenden. Ze maakt strategische keuzes om deze te beheersen. Ze heeft hierbij bijzondere aandacht voor maatschappelijk kwetsbare groepen. De school communiceert transparant over de kosten met alle belanghebbenden.

B Wat zeggen stakeholders?

Om kwalitatief onderwijs te kunnen bieden beschikt een school over voldoende middelen. De schoolleiding voert een bewust *financieel beleid* waarbij ze de beschikbare middelen binnen het vigerend kader optimaal aanwendt in functie van de realisatie van kwaliteitsvol onderwijs. De schoolleiding maakt dan ook weloverwogen beleidskeuzes wat betreft het *materieel beleid*, meer bepaald voor de aankoop, het gebruik en het onderhoud van de uitrusting en de infrastructuur. De schoolleiding houdt bij haar beslissingen rekening met de kostenbeheersing op het vlak van onderwijs en dienstverlening. Een goed beheer van de middelen en het efficiënt en correct aanwenden ervan is voor de stakeholders een must.

Scholen investeren in een nette, veilige, aantrekkelijke, gezonde, degelijke en aangepaste *infrastructuur* die toelaat eigentijds onderwijs aan te bieden. Bovendien is het belangrijk om de voorzieningen goed te onderhouden. De schoolleiding denkt volgens de stakeholders ook na over de mogelijkheden van het openstellen van de school voor externen (zodat schoolgebouwen niet onderbenut zijn tijdens de vakantieperiodes of na de schooluren).

Stakeholders vinden het belangrijk dat er voldoende *materiële middelen en logistieke ondersteuning* aanwezig zijn om minstens de verwachte doelen (leerplan, ontwikkelingsdoelen, eindtermen...) te realiseren. De gebruikte materialen (zoals technische apparatuur, didactisch materiaal...) zijn degelijk en duurzaam én staan voldoende ter beschikking van zowel lerenden als leraren. Voldoende middelen om leraren te leren omgaan met de ter beschikking gestelde materialen zijn wenselijk (bijvoorbeeld leraren die beschikken over een digitaal bord en het niet gebruiken).

Onderwijs moet *toegankelijk* zijn voor alle lerenden, ongeacht hun persoonlijke financiële toestand of de economische situatie van hun ouders. Stakeholders wijzen op de grote onderlinge verschillen tussen scholen en stellen vast dat de school- en studiekeuze nog te vaak afhankelijk is van de kostprijs dan wel van de werkelijke interesses en competenties van de lerenden.

Met een degelijke *kostenbeheersing* zetten scholen volgens de stakeholders een stap in de goede richting (eerlijke maximumfactuur, betaalbare uitstappen enzovoort). Het is wenselijk dat de kostprijs van de schoolloopbaan transparant en overzichtelijk is én duidelijk en tijdig gecommuniceerd wordt. Een school denkt na over gepaste tegemoetkomingen aan lerenden of (voor bepaalde doelgroepen) ouders die beperkte financiële mogelijkheden hebben.

C Wat zeggen wetenschappers en andere deskundigen?

Van Petegem et al. (2009) beschrijven *financieel beleid* als een van de vier beleidsdomeinen. Dit domein omvat alle financiële aspecten binnen een school: zowel de materiële omkadering als de budgettering van werkmiddelen. De school haalt hiervoor informatie uit de externe omgeving (wijzigingen in de wetgeving, de socio-economische omgeving) en uit de interne omgeving (leerlingenaantallen, personeelsgegevens, vernieuwingen in de toekomst).

Bellens en De Fraine (2012) selecteren de *infrastructuur* en de *financiële ondersteuning* als contextkenmerken die een cruciale samenhang vertonen met de onderwijsuitkomsten van de leerlingen. Met betrekking tot het effect van de staat van schoolgebouwen en de infrastructuur op de prestaties wijzen de auteurs op uiteenlopende resultaten. Samenvattend stellen ze dat er binnen westerse schoolcontexten vaak geen effect gevonden wordt, maar dat men in ontwikkelingslanden wel een groot belang van materiële omkadering vaststelt. De auteurs verwijzen naar een review van Higgins, Hall, Wall, Woolner en McCaughey (2005) die concluderen dat er een noodzakelijk minimum bestaat met betrekking tot de vereiste infrastructuur, maar dat eenmaal een basisniveau van materiële omgeving bereikt is, deze invloed zich stabiliseert en niet meer toeneemt.

Bellens en De Fraine (2012) vinden in heel wat studies wel een duidelijke samenhang tussen het *welbevinden* van leerlingen en *de staat van de schoolgebouwen en de infrastructuur*. Zo verwijzen de auteurs naar een studie van Engels en Aelterman (2003). Beide studies werden uitgevoerd in het secundair onderwijs. Leerlingen die schoollopen in slecht onderhouden gebouwen rapporteren een lager welbevinden dan leerlingen die schoollopen in goed onderhouden gebouwen. De studie van Cuyvers, De Weerd, Dupont, Mols en Nuyten (2011) (eveneens uitgevoerd in het secundair onderwijs) toont aan dat factoren zoals de aanwezigheid van een groene omgeving in de school, de ICT-voorzieningen, de veiligheid van de schoolgebouwen en het fysieke comfort (temperatuur, akoestiek, licht, ventilatie enzovoort) een invloed hebben op het welbevinden van de lerende. Bij afwezigheid van deze factoren rapporteren leerlingen een lager welbevinden. Bellens en De Fraine stippen aan dat men nergens spreekt over een omgekeerde relatie of een toenemend welbevinden bij een goede infrastructuur en materiële omgeving. De auteurs stellen dat het mogelijk is dat het welbevinden niet meer stijgt als er een bepaald basisniveau van infrastructuur aanwezig is.

Devos (2004) wijst erop dat de *bevoegdheidsverdeling* met betrekking tot het financieel en materieel beleid tussen het schoolbestuur en de directie sterk verschilt naargelang de onderwijsverstrekker. Zo wordt in het gemeentelijk en provinciaal onderwijs het financieel beheer hoofdzakelijk door het schoolbestuur verricht. In het gemeenschapsonderwijs zijn de lokale raden bevoegd voor dit beheer. In het vrij onderwijs zijn de directies dikwijls zelf verantwoordelijk voor het financieel beheer.



De school ontwikkelt en voert een beleid op het vlak van de fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving.

A Kwaliteitsverwachting en kwaliteitsbeeld referentiekader voor Onderwijskwaliteit

DE SCHOOL ONTWIKKELT EN VOERT EEN DOELTREFFEND BELEID MET HET OOG OP DE FYSIEKE EN MENTALE VEILIGHEID VAN DE LEEF-, LEER- EN WERKOMGEVING.

De lerenden en teamleden voelen zich mentaal veilig in de school. Het onderwijs vindt plaats in lokalen die bewoonbaar, veilig en hygiënisch zijn. Om dit te realiseren neemt de school een samenhangend geheel van maatregelen gericht op het voorkomen, evalueren en bestrijden van risico's. Dit beleid is ingebed in het onderwijskundig beleid van de school en verankerd in de dagelijkse praktijk. Op basis van een analyse van de risico's, de beschikbare financiële middelen en de wettelijke vereisten, stelt de school prioriteiten voorop. Verbeteringen leiden binnen een redelijke termijn tot de gewenste resultaten.

B Wat zeggen stakeholders?

De schoolleiding voert best een bewust en gericht beleid inzake welzijn en welbevinden. De stakeholders geven hiervoor een aantal belangrijke accenten mee. De school moet zowel voor de lerenden en leraren als voor de overige schoolnabije actoren een veilige plaats zijn. Stakeholders onderstrepen hierbij zowel een degelijke en *veilige infrastructuur* als het zich *mentaal en sociaal-emotioneel veilig* en *geborgen* weten.

Stakeholders wijzen op het belang van wederzijds begrip, waardering en respect voor eigenheid, geaardheid en achtergrond (etnisch, cultureel en sociaal). Op een kwaliteitsvolle school is iedereen welkom, draagt men voor iedereen zorg en kan men zichzelf zijn.

De stakeholders verwachten dat de schoolleiding werk maakt van *transparante regels en duidelijke afspraken*, waar mogelijk opgesteld in samenspraak met lerenden en leraren. De regels en afspraken worden consequent nageleefd en opgevolgd, zodat lerenden en leraren weten waar ze aan toe zijn, wat ze mogen verwachten.

Om een gestructureerde organisatie en een ordelijk klimaat te realiseren is volgens de stakeholders een *transparant sanctioneringsbeleid* nodig. Er gaan stemmen op voor een algemeen sanctiebeleid dat voor heel Vlaanderen hetzelfde is zodat er geen verschillen zijn tussen scholen. Op deze manier kan elke school een consequent sanctiebeleid voeren met duidelijke (leef) regels en afspraken. De school moet echter tegelijkertijd maximale inspanningen leveren om lerenden aan boord te houden en de lerende niet te snel uit te sluiten van school/onderwijs. De stakeholders geven aan dat scholen het best op een herstelgerichte manier omgaan met conflicten en problemen.

Leraren en lerenden gedijen volgens de stakeholders het best binnen een ordelijke, ondersteunende en *stimulerende werk- en leeromgeving*. Hiervoor creëert *de school* een aangename, fijne, gezonde, milieubewuste en krachtige leer- en werkomgeving.

Specifiek voor leraren verwachten de stakeholders dat de schoolleiding én de leraren werk maken van een *positieve werksfeer*: de leraarskamer is in orde, leraren mogen ook fouten maken, men zet in op taaklust in plaats van taaklast en er is tijd voor teambuilding. Er is een aangename sfeer zonder te veel stress met goede begeleiding en met wederzijds begrip. Het krijgen van voldoende middelen, vertrouwen, tijd, ruimte en autonomie bevordert dit.

Vroegtijdig afhaken of uitval door burn-out is een grote zorg van de stakeholders, waarbij ze verwachten dat de schoolleiding anticipeert op deze fenomenen. Het gevoel gehoord te worden door de schoolleiding verhoogt volgens de stakeholders het welbevinden van de leraren.

C Wat zeggen wetenschappers en andere deskundigen?

In de Beleidsbrief Onderwijs 2015-2016 geeft minister Crevits de onderwijsinspectie de opdracht om voor het toezicht op de erkenningsvoorwaarde inzake hygiëne, veiligheid en woonbaarheid van gebouwen en lokalen, samen met de onderwijsverstrekkers een invulling vast te leggen. Dit op een wijze vergelijkbaar met de ontwikkeling van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit. In de beleidsbrief vraagt minister Crevits ook te onderzoeken hoe de erkenningsvoorwaarde met betrekking tot de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne kan vereenvoudigd worden.

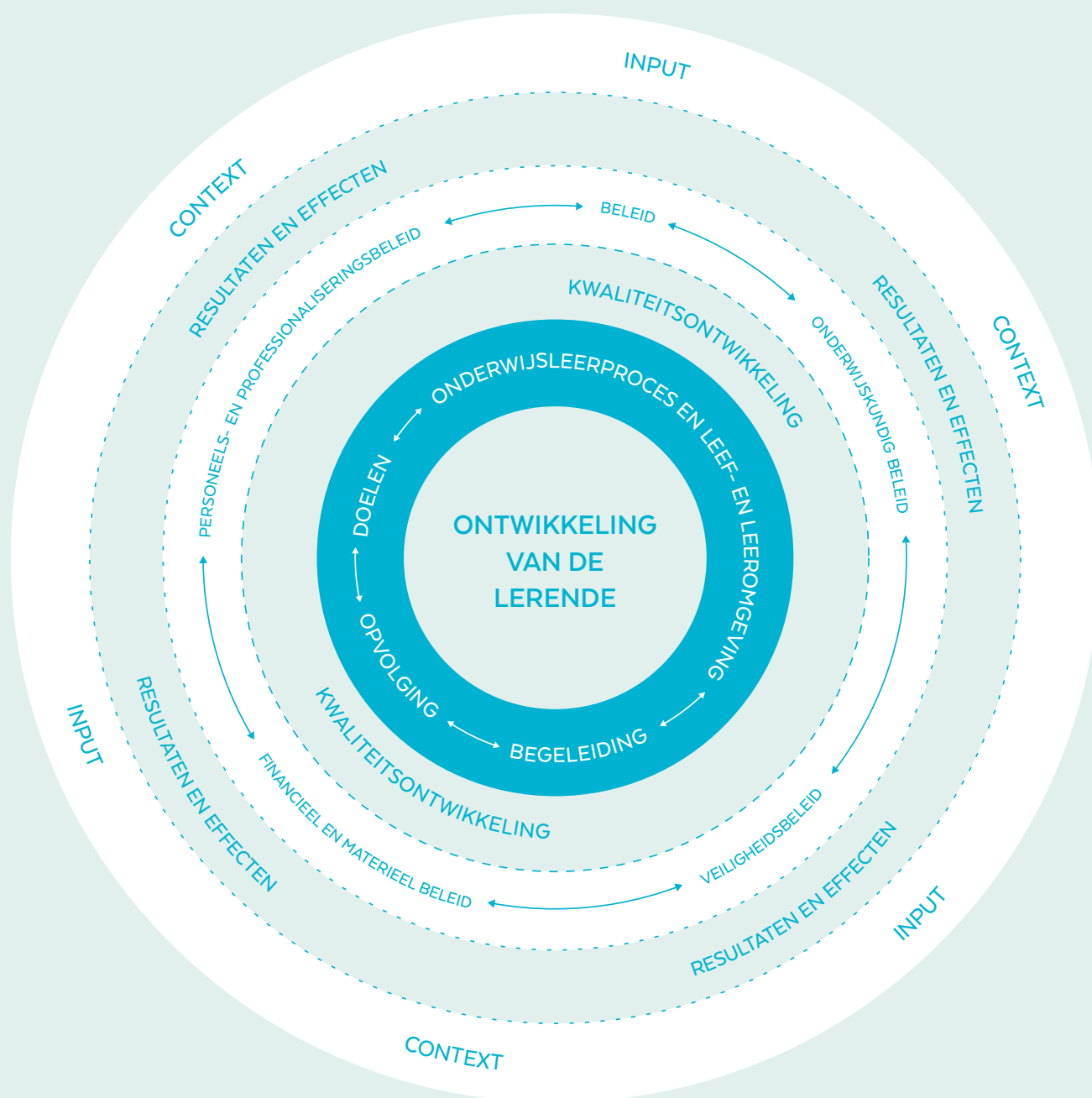
Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit neemt reeds een kwaliteitsverwachting met bijhorend kwaliteitsbeeld op die de basis vormt voor het uit te werken kader. Deze verwachting en het bijhorend kwaliteitsbeeld is ontworpen op basis van de input vanuit de stakeholdersbevraging, vanuit het bestaand decretaal kader en vanuit een literatuurstudie. Een nieuwe en vereenvoudigde invulling van de erkenningsvoorwaarde is een complex gegeven. Een afzonderlijke werkgroep waarin de onderwijsvertekkers en de onderwijsinspectie zijn vertegenwoordigd, zal de kwaliteitsverwachting verder onderbouwen. Deze taak wordt afzonderlijk uitgewerkt en de inhoud is dus niet verder opgenomen in dit bronnendocument.



6

Visuele voorstelling referentiekader voor Onderwijskwaliteit

Een beeld zegt soms meer dan woorden. De voorstelling visualiseert de samenhang tussen de verschillende rubrieken en deelrubrieken van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit. Deze visuele voorstelling is geen onderdeel van het referentiekader maar een middel om het toe te lichten.



Zes concentrische cirkels in nauwe relatie met elkaar

De visuele voorstelling van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit bestaat uit zes concentrische cirkels. De cirkels organiseren zich rond een *gemeenschappelijk middelpunt*: de ontwikkeling van de lerende. Samen zorgen voor onderwijskwaliteit betekent dus steeds de ontwikkeling van de lerende voor ogen houden. Tussen de binnencirkel 'ontwikkeling van de lerende' en de buitencirkel 'context en input' situeren zich de cirkels die de vier rubrieken weergeven: ontwikkeling stimuleren, kwaliteitsontwikkeling, beleid en resultaten en effecten. Omdat deelrubrieken meer verduidelijken dan rubrieken zijn deze — indien van toepassing — opgenomen in de visuele voorstelling.

De cirkels staan *in nauwe relatie met elkaar*. Vele actoren werken mee aan de onderwijskwaliteit: lerenden, ouders, schoolteams, schoolbesturen, ondersteunende partners, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders, onderwijsinspecteurs, de lokale gemeenschap... Al deze actoren zorgen voor de noodzakelijke *verbinding en dynamiek* in en tussen de cirkels. De wisselwerking, de interactie en het samenspel zijn cruciaal. De gestippelde lijnen geven de openheid en stimulatie tot verbinding weer. De pijlen geven de dynamiek tussen de deelrubrieken aan. Je kan de visuele voorstelling afhankelijk van benaderingswijze van buiten naar binnen, van binnen naar buiten of kriskras lezen.

Ontwikkeling van de lerende (doel)

De *ontwikkeling van de lerende* staat centraal. Lerenden hebben recht op het best mogelijke onderwijs en een maximale ontwikkeling. Elke inspanning in het onderwijs beoogt het bevorderen van de ontwikkeling van de lerenden. Dit zowel op niveau van de school, van de klas als van de lerende. De ontwikkeling van de lerende gaat verder dan enkel meetbare leeruitkomsten. Zo zijn vaardigheden als samenwerking, communicatie, sociaal of cultureel bewustzijn en digitale geletterdheid ook belangrijk.

Ontwikkeling stimuleren (rubriek)

De rubriek *ontwikkeling stimuleren* krijgt een cruciale plaats in het referentiekader. Deze rubriek geeft het kernproces 'leren en onderwijzen' weer. In de klas realiseert de leraar samen met de lerenden en de andere teamleden kwaliteitsvol onderwijs. Schoolteams leggen een doordachte verbinding tussen de vier deelrubrieken: (1) doelen stellen, (2) het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving vormgeven, (3) de lerenden begeleiden en (4) de lerenden opvolgen. De vier deelrubrieken geven de rubriek 'ontwikkeling stimuleren' weer.

Kwaliteitsontwikkeling (rubriek)

Het kernproces samen met de andere processen (bijvoorbeeld professionalisering) systematisch onderzoeken en ontwikkelen zorgt voor *kwaliteitsontwikkeling*. De rubriek 'kwaliteitsontwikkeling' is essentieel in het optimaliseren van de onderwijskwaliteit. Het is als het ware de lijm tussen de rubrieken en deelrubrieken.

Beleid (rubriek)

De mate waarin de school (1) een beleid, (2) een onderwijskundig beleid, (3) een personeels- en professionaliseringsbeleid, (4) een financieel en materieel beleid en (5) een veiligheidsbeleid ontwikkelt, voert en deze beleidsdomeinen op elkaar afstemt, heeft een invloed op de ontwikkeling van de lerenden. De vijf deelrubrieken vormen samen de rubriek 'beleid'.

Resultaten en effecten (rubriek)

Sterk onderwijs vertrekt van en resulteert in *resultaten en effecten*. Deze rubriek omvat minimaal gewenste output, welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid, leerwinst, studievoortgang, toegang tot onderwijs en effecten op lange termijn.

Context en input

Iedere school functioneert in een specifieke *context* die van belang is voor wat de school doet en welke keuzes ze maakt. Zo bepalen bijvoorbeeld de schoolpopulatie, de schoolgrootte, de infrastructuur, de samenwerking met de omgeving en de financiële ondersteuning de grenzen en de mogelijkheden van de uitbouw van de klas- en schoolpraktijk.

Wanneer de lerenden en de teamleden de school binnenkomen, brengen ze heel wat *input*-kenmerken mee. Deze inputkenmerken omvatten onder meer de kenmerken van de lerenden (bijvoorbeeld de aanvangssituatie), de kenmerken van de thuisomgeving (bijvoorbeeld de socio-economische status), de kenmerken van de teamleden (bijvoorbeeld de motivatie) en de kenmerken van het schoolbestuur (bijvoorbeeld de specifieke bestuurskennis).

Zowel de contextkenmerken als de inputkenmerken beïnvloeden de uitgangspositie van de school. Het is belangrijk dat schoolteams een zicht hebben op de input- en contextkenmerken en deze benutten in de vormgeving van het onderwijs.



7



.....

Conclusie

.....

In dit bronnendocument kreeg je een synthese van de verwachtingen van stakeholders en een selectie van de bevindingen van wetenschappers en andere deskundigen over kwaliteitsvol onderwijs. We dompelden je onder in de bronnen die een rol speelden bij de ontwikkeling van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit. Het ontwikkelproces van dit kader vergde heel wat studie, debat en discussie. Verschillende belanghebbenden werkten hier intensief aan mee. Het resultaat is een *sociaal construct* dat kwaliteitsverwachtingen uitzet waar we het samen over eens zijn. Beschrijvende kwaliteitsbeelden ondersteunen de kwaliteitsverwachtingen.

Het is alleszins duidelijk dat het recept voor goed onderwijs niet bestaat. Beweringen over het beste onderwijs zouden enkel een misplaatste poging tot oversimplificatie zijn (Elen, 2007). Onderwijskwaliteit is context- en inputgebonden en valt niet te reduceren tot een optelsom van afzonderlijke factoren. Het is de combinatie van factoren en niet zozeer een afzonderlijke factor die invloed uitoefent. Verschillende factoren zijn te onderscheiden maar niet te scheiden. In die zin is het belangrijk om het referentiekader voor Onderwijskwaliteit en het voorliggend bronnendocument te beschouwen als *‘een proces dat nooit af is’*. Het is de verbinding en interactie tussen de verschillende kwaliteitsverwachtingen en onderliggende factoren die de onderwijskwaliteit voeden en versterken. Zo versterkt bijvoorbeeld een veilig klasklimaat het effect van feedback. De mensen die ieder vanuit hun eigen rol, dag in dag uit, samen onderwijs maken zijn hierin de cruciale schakels. Zij maken het verschil. Bovendien blijven nieuwe onderwijskundige en maatschappelijke inzichten het onderwijs uitdagen. Deze nieuwe inzichten zullen ook inwerken op het referentiekader en kansen bieden tot verbreding, verdieping en verruiming.

Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit krijgt enkel betekenis door wat mensen ermee doen. Wat je gelezen hebt, is dan ook een ijkpunt. Een punt waarop je de praktijk tegen het licht houdt van wat stakeholders en wetenschappers en andere deskundigen stellen. We hopen dat je vanuit dat oogpunt de dialoog aangaat. Een dialoog die je brengt tot nieuwe inzichten, tot nieuwe kansen tot leren.



8

Medewerkers en geraadpleegde stakeholders en academici

Het is onmogelijk om alle stakeholders en medewerkers die bij de ontwikkeling van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit betrokken waren te vernoemen. Hieronder vind je daarom een korte beschrijving van de doelgroepen, de deelnemers aan het debat voor academici, de stuurgroep, de ontwikkelgroep en de leescommissie.

Geraadpleegde stakeholders

Vlaamse Scholierenkoepel (VSK), ouderverenigingen (KOOGO, GO! ouders en VCOV), schoolteams (leraren, directies, schoolbesturen, CLB-medewerkers), pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders, onderwijsinspecteurs, Vlaams ondersteuningscentrum voor het volwassenenonderwijs (VOCVO), Federatie Tweedekansonderwijs, Federatie Centra voor Basiseducatie, Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) en Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA), Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV), Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB), Kinderrechtencommissaris, Kinderrechtencoalitie, ARKTOS, Minderhedenforum, Netwerk tegen Armoede, Koning Boudewijnstichting, Steunpunt Sociaal-cultureel Volwassenenwerk (Socius), socialistische onderwijsvakbond (ACOD), Christelijke Onderwijscentrale (COC), Christelijk Onderwijzersverbond (COV), Vrij Syndicaat voor het Openbaar Ambt (VSOA), Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), Departement Economie, Wetenschap en Innovatie, Departement Volksgezondheid en Gezin: Kinderopvang en Integrale jeugdhulp, Departement Leefmilieu, Natuur en Energie, Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media

Deelnemers debat academici, 23 mei 2016

Liesbet Criel (Onderwijsinspectie), Hilde De Rijbel (Onderwijsinspectie), Fien Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven), Patriek Delbaere (OVSG), Geertrui De Ruytter (OVSG), Nadine Engels (Vrije Universiteit Brussel), Leen Helsen (Onderwijsinspectie), Els Gallin (GO!), Ludo Heylen (Katholieke Universiteit Leuven), Dimokritos Kavadias (Vrije Universiteit Brussel), Ferre Laevers (Katholieke Universiteit Leuven), Saskia Lieveyens (GO!), Kurt Maenhout (Onderwijsinspectie), Bart Maes (Onderwijsinspectie), Griet Mathieu (POV), Maarten Penninckx (Universiteit Antwerpen), Hilde Quix (Onderwijsinspectie), Jan Speltinx (Onderwijsinspectie), Geert Schelstraete (Katholiek Onderwijs Vlaanderen), Patricia Simoen (GO!), Carine Steverlynck (Onderwijsinspectie), Charlotte Struyve (Katholieke Universiteit Leuven), Piet Van Avermaet (Universiteit Gent), Peter Van Petegem (Universiteit Antwerpen), Lieve Vansintjan (OKO), Machteld Verhelst (Katholiek Onderwijs Vlaanderen), Lieven Viaene (Onderwijsinspectie), Ruth Wouters (Katholieke Universiteit Leuven)

Stuurgroep referentiekader voor Onderwijskwaliteit

Vertegenwoordigers van de onderwijsverstrekkers en de pedagogische begeleidingsdiensten (GO!, Katholiek Onderwijs Vlaanderen, OKO, OVSG en POV), het Departement Onderwijs en Vorming, het kabinet onderwijs en de onderwijsinspectie

Ontwikkelgroep referentiekader voor Onderwijskwaliteit

Liesbet Criel, Hilde De Rijbel, Hilde De Vleeschouwer, Kurt Maenhout, Bart Maes, Hilde Quix, Jan Speltincx en Carine Steverlynck (Onderwijsinspectie)

Interne en externe leescommissie

Tonia Aelterman (Universiteit Gent), Ilse De Volder (Onderwijsinspectie), Kristof De Witte (Katholieke Universiteit Leuven), Nadine Engels (Vrije Universiteit Brussel), Dirk Janssens (Onderwijsinspectie), Dirk Lambrechts (Onderwijsinspectie), Wouter Schelfhout (Onderwijsinspectie/Universiteit Antwerpen), Peter van Petegem (Universiteit Antwerpen), Bieke Vander Elst (Onderwijsinspectie), Bart Windels (Onderwijsinspectie)



9



.....

Literatuurlijst

.....

- ACKERMANN, M., OSSEWEIJER, E., SCHMIDT, H., VAN DER MOLEN, H., & VAN DER WAL, E. (2012). *Zelf leren schrijven. Schrijfvaardigheid voor psychologie, pedagogiek en sociale wetenschappen*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- AELTERMAN, A. (2002a). De rol van de lerarenopleidingen in het ontwikkelen van de rol van de leerkracht als opvoeder. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 32(3), 126-141.
- AELTERMAN, A., VERHOEVEN, J., ROTS, I., BUVENS, I., ENGELS, N., VAN PETEGEM, P. (2002b). Waar staat de leraar in de samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten. Gent: Academia Press.
- AELTERMAN, A., ENGELS, N., VAN PETEGEM, K., VERHAEGHE, J.P. (2003). Voelen leerkrachten zich goed in Vlaamse scholen? In: Devos, G. (red.). *Personeel en organisatie*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- AELTERMAN, A. (2007). De versterking van het draagvlak van scholen: focus op de rol van de leraar en de ondersteuning hierbij. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 37(4), 173-184.
- AELTERMAN, A., MEYSMAN, H., TROCH, F., VANLAER, O., & VERKENS, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs: Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure bij de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en basiscompetenties voor leraren*. Brussel: Departement Onderwijs en vorming.
- AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S., & WEST, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *Leadership & Management*, 1-17.
- AUSTRALIAN GOVERNMENT. (2009). *Belonging, Being & Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia*. Commonwealth of Australia.
- BAARTMAN, L.K.J., BASTIAENS, T.J., KIRSCHNER, P.A., & VAN DER VLEUTEN, C.P.M. (2006). The wheel of competency assessment. Presenting quality criteria for competency assessment programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153-170. doi: 10.1016/j.stueduc.2006.04.006.
- BARRETT, P., DAVIES, F., ZHANG, Y., BARRETT, L. (2015). *Clever Classrooms*, Summary report of the HEAS Project. Manchester: University of Salford.
- BELLENS, K., & DE FRAINE, B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- BENNETT, J. (2005). Curriculum issues in national policy making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 5-23.
- BENNETT, J. (2012). *ECEC for Children from Disadvantaged Backgrounds: Findings from a European Literature Review and Two Case Studies* (p. 61). Brussels: EC DGEAC. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/ecec/report_en.pdf.
- BIESTA, G. (2014). 'Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering.' Geraadpleegd op 4 mei 2016 via <http://nivoz.nl/artikelen/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering/>.
- BIESTA, G. (2012) *Goed onderwijs en de cultuur van meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom-Lemma uitgevers.
- BIJTTEBIER, P., BRIERS, V., SPILT, J., & GRIETENS, H. (2016). Gedrags- en emotionele problemen. In: Verschueren, K., & Koomen, H. (Red.). *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- BIESTA, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

- BLASE, J. & BJÖRK, L. (2009). The micropolitics of educational change and reform: Cracking open the black box. *Second international handbook of educational change* (pp. 237-258). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN, & D. HOPKINS (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 237-258). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- BLATON, L. & LAGET, R. (2015). *De school in haar omgeving — Ouder-school-leerling: een uitdagende driehoeksverhouding!* geraadpleegd op 30 oktober 2015 via http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/sites/default/files/De%20school%20in%20haar%20omgeving_lb_0.pdf.
- BOEKAERTS, M. (2005). *Motivatatie om te leren*. Verkregen op 28, november, 2016 van https://erwd.nl/_downloads/leren-rekenen/hoofdstuk-2/artikelen/motivatatie-om-te-leren-m-boekaerts-2005.pdf.
- BOLSTAD, R. & GILBERT, J., WITH MCDOWALL, S., BULL, A., BOYD, S., & HIPKINS, R. (2012). *Supporting future-oriented teaching and learning — a New Zealand perspective*. Wellington: Ministry of Education. Retrieved from www.educationcounts.govt.nz.
- BOOTH, T., & AINSLOW, M. (2000, revised 2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. UK, Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- BOOTH, T., & AINSLOW, M. (2009). *Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school*. Antwerpen: Garant.
- BOSMAN, L., DETREZ, C., & GOMBEIR, D. (1999). *Coach zijn van beginnende en andere leraren*. Diegem: Kluwer Editorial.
- BRUNN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77-101.
- BREITER, A., & LIGHT, D. (2006). Data for school improvement: factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Educational Technology & Society*, 9(3), 206-217.
- BREWSTER, C., & RAILSBACK, J. (2001). *Supporting Beginning Teachers: How Administrators, Teachers and Policymakers Can Help New Teachers Succeed*. ERIC: ED 455619.
- BROCATUS, N. (2012). Het biopsychosociale model: implementatie in de klinische praktijk van een CAR d.m.v. ICF. Een verfrissende manier van denken over mensen met functieproblemen? *Signaal*, 78, 6-15.
- BROEKAERT, E., VAN HOVE, G., VANDEVELDE, S., SOYEZ, V. & VANDERPLASSCHEN, W. (red.) (2010). *Handboek bijzondere orthopedagogiek*. Antwerpen: Garant.
- BROSTRÖM, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), 17-25.
- BURGER, K. (2014). Effective early childhood care and education: successful approaches and didactic strategies for fostering child development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:5, 743-760, DOI: 10.1080/1350293X.2014.882076.
- BRYANT, D.P. (2005). Commentary on early identification and intervention for students with mathematics difficulties *Journal of Learning Disabilities*, 38, 340-345.
- CAMPBELL, C., & LEVIN, B. (2009). Using data to support educational improvement *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 47-65.
- CARLSON, D., BORMAN, G., & ROBINSON, M. (2011). A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data-driven reform on reading and mathematics achievement. *Education and Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 378-398.

CASAER, K. (red.) (2008). *Buitengewoon — gespecialiseerd. Onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

CASTELEYN, J. (2014). *Van informatie tot design. Een inleiding tot academisch schrijven en presenteren*. Gent: Academia Press.

CASTELEIN, E., COENS, J., DE WITTE, K., HOUBEN, A., LAUWERS, W., SEGERS, J., & VAN DEN BRANDEN, K. (2016). *Binnenklasdifferentiatie, een beroepshouding, geen recept*. Acco Leuven — Den Haag.

CASTELIJNS, J., SEGERS, M., & STRUYVEN, K. (red.) (2011). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho.

CASTRO, M., EXPÓSITO-CASAS, E., LÓPEZ-MARTÍN, E., LIZASOAIN, L., NAVARRO-ASENCIO, E. & GAVIRIA J.L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review* 14, 33-46.

CAUTREELS, P., & VAN PETEGEM, P. (2006). *Ik zie, ik zie wat jij niet ziet: collegiale visitatie als hefboom voor schoolontwikkeling*. Mechelen: Wolters Plantyn.

CENTRUM VOOR GELIJKHEID VAN KANSEN EN VOOR RACISMEBESTRIJDING (CGKR) (2009). *Discriminatie van personen met een handicap. Wat is het en wat doe je eraan? Praktische info en tips*. Brussel: CGKR.

CENTRUM VOOR GELIJKHEID VAN KANSEN EN VOOR RACISMEBESTRIJDING (CGKR) (2013). *Met een handicap naar de school van je keuze. Redelijke aanpassingen in het onderwijs*. Brussel: CGKR.

CHAPMAN, C., & SAMMONS, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: what works and why?* Project Report. CfBT Education Trust, Reading.

CLIJSEN, A., BEEK, S., VAN DE BEEK, G., & VAN HERP, R. (2011). *Passend onderwijs. Handreiking onderwijszorgroutes in het voortgezet onderwijs. Naar handelingsgericht werken*. 's Hertogenbosch: KPC groep.

CORSTEN, P., & VAN DUIN, M. (2010). *Passend onderwijs: van Zorg-denken naar Onderwijs-denken. Een tweeluik: deel 1 en deel 2. Basisschool management 07/2010*, 34-43.

COUBERGS, C., STRUYVEN, K., ENGELS, N., COOLS, W., & DE MARTELAER, K. (2013). *Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen*. Leuven-Den Haag: Acco.

CREEMERS, B. (1991) ZOALS GECITEERD IN DE FRAINE, B. (2004). Inleidend hoofdstuk. Onderwijseffectiviteit: overzicht van de onderzoeksliteratuur binnen een evoluerend domein. In: Van Damme, J., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Opendakker, M.-C., & Ongehena, P. (2004). *Maakt de school het verschil?* Leuven: Acco.

CREEMERS, B., KYRIAKIDES, L., & ANTONIOU, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Springer.

CREVITS, H. (2014). *Beleidsnota onderwijs 2014-2019. Verkregen op 19, oktober, 2016, van <https://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2014-2015/g133-1.pdf>*.

CUREE (2009). *Research Summary. School leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Summary of the Best Evidence Synthesis Iteration [BES] conducted by Viviane Robinson, Margie Hohepa and Claire Lloyd. Centre for the use of Research and evidence in education: UK.

CUYVERS, G. (2009). *Zorgen voor Kwaliteit. Handboek kwaliteitsontwikkeling voor non-profit organisaties*. Leuven: Lannoo.

- DAFT, R.L. (2002-2014). *Organisatietheorie en -ontwerp*. Zevende editie. Den Haag: BIM Media B.V.
- DE BACKER, F., & PHILIPS I. (2013). *Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren*. CTO/SDL Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren 2013. In opdracht van Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Leuven & Gent: CTO & SDL.
- DE BECO, G. (2014). M-decreet een stap in de juiste richting. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 01-02, 4-10.
- DE CORTE, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 4, 145-156.
- DE FRAINE, B. (2004). Inleidend hoofdstuk. Onderwijseffectiviteit: overzicht van de onderzoeksliteratuur binnen een evoluerend domein. In: J. Van Damme, G. Van Landeghem, B. De Fraine, M.-C. Opdenakker, & P. Ongeheven. *Maakt de school het verschil?* Leuven: Acco.
- DE FRAINE, B., HANNES, K., DE WITTE, K., MAES, F., CLAREBOUT, G., SMITS, D., & VANDERHOEVEN, J.L. (2012). Intuïtie of Onderzoek? Mogelijkheden en beperkingen van evidence-based onderwijs. In: *Handboek Beleidsvoerend vermogen* (pp. 1-8). Brussel: Politeia, 10.
- DE LEE, L., & DE VOLDER, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, niet gepubliceerde afstudeerscriptie.
- DE SCHAUWER, E., VANDEKINDEREN, C., & VAN DE PUTTE, I. (2011). *Voorbij de vraagtekens?! Perspectief van leraren op inclusief onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- DE VOLDER, I. (2012). *Externe schoolevaluaties in Europa. Een vergelijkend onderzoek*. Antwerpen — Apeldoorn: Garant.
- DE VRIEZE, I., SCHUIT, H., & SLEEGERS, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum, 33-35.
- DE WILDE J., DE WINDT E., ROOS D., VAN DE PUTTE I., VAN DEN ABBEEL G., & VANDEVELDE S. (2010). *Klaswerk. Het GOL(L) D-concept. Het Gericht Ondersteunen van Leraren in het Leren Omgaan met Diversiteit in de klas*. Gent: Academia Press.
- DE WITTE, K., & SCHELFHOUT, W. (2015). *Vakdidactiek Economie*. Lannoo: Leuven.
- DECET & ISSA (2011). *Diversiteit en sociale inclusie. Een verkenning van competenties voor beroepen voor jonge kinderen*.
- DEKETELAERE, G. (2011). *Kwaliteitszorg op school. Een wegwijzer voor schoolleiders*. Mechelen: Plantyn.
- DEKETELAERE, A., KELCHTERMANS, G., ROBBEN, D., & SONDERVORST, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over de begeleiding van beginnende leerkrachten (Cahiers voor Didactiek nr. 17)*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- DELEU, A., & WANTE, D. (2008). *Puzzelen aan een uitdagende leeromgeving. Basisdidactiek voor de leraar lager onderwijs*. Mechelen: Plantyn N.V.
- DENIS, J., & VAN DAMME, J. (2010). *De leraar: professioneel leren en ontwikkelen*. Leuven: Acco.
- DEPREEUW, E., STEENHAUT S., VANNESTE, S. & VAN DEN EYNDE, E. (2010). *Vragenlijst studie- en examenvaardigheden Levenslang leren — VaSEV-LLL. Handleiding*. Mechelen: VOCVO.
- DESIMONE, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

DESOETE, A. (2014). Attestering van leerstoornissen. *Signaal*, 89(23), 61-64.

DESOETE, A., ANDRIES, C., & GHESQUIÈRE (red.). (2009). *Leerproblemen evidence-based voorspellen, onderkennen en aanpakken. Bijdragen uit onderzoek*. Leuven: Acco.

DESOETE, A., & ROEYERS, H. (2004). *Zin en onzin van een protocolaire metacognitieve interventie bij kinderen met rekenstoornissen*. Paper in het Symposium Metacognitie Theorie en Praktijk (M. Helms-Lorenz; GION, Rijksuniversiteit Groningen, H. Vos; Universiteit Twente, F. Prins; Open Universiteit Nederland, en A. Desoete & H. Roeyers Ugent, Onderwijs Research Dagen ORD Utrecht: 10 juni 2004.

DESOETE, A., VANDERSWALMEN, R., DE BOND, A., VAN VRECKEM, C., VAN VOOREN, V., VANDER BEKEN, I., VAN DYCKE, S., BAERT, J. (2013). *Dyscalculie*. Gent: Academia Press.

DEVLIEGER, M., FRIJNS, C., SIERENS, S., & VAN GORP, K. (2012). *Is die taal van ver of van hier? Wegwijs In talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten*. Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek. Leuven-Den Haag: Acco.

DE VOLDER, I. (2012). *Externe schoolevaluaties in Europa. Een vergelijkend onderzoek*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

DEVOS, G. (2004). Waarin scholen verschillen. *Schoolmanagement. Een reflectie op de praktijk van de schoolleider*. Mechelen: Wolters Plantyn, 1-10.

DEVOS, G., & TUYTENS, M. (2009). De rol van de schoolleider in een integraal personeelsbeleid mét evaluatie als centrale schakel. *Personeel en organisatie. Schoolleiding en -begeleiding 2*. Mechelen: Plantyn, aflevering 21, 1-24.

DEVOS, G., & TUYTENS, M. (2013). De loopbaan van leraren en het belang van professionele leergemeenschappen. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert, & M. Valcke (Eds.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 57-68). Gent: Academia Press.

DE SCHAUWER, E., VANDEKINDEREN, C., & VAN DE PUTTE, I. (2011). *Voorbij de vraagtekens?! Perspectief van leraren op inclusief onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

DE WILDE J., DE WINDT E., ROOS D., VAN DE PUTTE I., VAN DEN ABEELE G., & VANDEVELDE S. (2010). *Klaswerk. Het GOL(L) D-concept. Het Gericht Ondersteunen van Leraren in het Leren Omgaan met Diversiteit in de klas*. Gent: Academia Press.

DIJKSTRA A.B., & DE LAT MOTTE P.I. (Eds.). (2014). *Social Outcomes of education. The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Amsterdam University Press.

DOCHY, F., SEGERS, M., & SLUIJSMANS, D. (1999). The use of self-, peer- and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350 geraadpleegd op 30 oktober 2015 via <http://dx.doi.org/10.1080/03075079912331379935>.

DOCHY, F., & STRUYVEN, K. (2002). Assessment: betekenis en assessmentvormen. In Dochy, F., Heylen, L., & Van de Mosselaer, H. (red.), *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs* (pp. 33-60). Utrecht: Lemma.

DOCHY, F., ADMIRAAL, W., & PILOT, A. (2003a). Peer- en coassessment als instrument voor diepgaand leren: bevindingen en richtlijnen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 2003(4), 220-229.

DOCHY, F., SCHELFHOUT, W., JANSSENS, S. (red.) (2003b). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Lannoo Campus, Leuven.

DOCHY, F., & GIJBELS, D. (2009). Evaluatie. In Janssens, S. et al. (red.), *Leren en onderwijzen* (pp. 121-175). Leuven: Acco.

EDUCATION REVIEW OFFICE (2015). *School Evaluation indicators. Effective Practice for Improvement and Learner Success*. New Zealand: ERO.

EUROPEAN COMMISSION (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Final report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EUROPEAN COMMISSION, DG E&C (O.L.V. DR. NORA MILOTAY) (2015). Het Europese Kwaliteitsraamwerk voor Opvang en Onderwijs voor Jonge Kinderen (OOJK). *Kinderen in Europa. Extra nummer 2015*. Gent: VBJK.

ELEN, J., CLAREBOUT, G., VERSCHAFFEL, L., & VAN DOOREN, W. (2010). Onderwijzen. In Janssens, S., Clarebout, G., Dochy, F., Elen, J., Gadeyne, E., Ghesquière, P., Gijbels, D., Goossens, L., Grietens, H., Struyf, E., Van Damme, J., Van Dooren, W. & Verschaffel, L., *Leren en onderwijzen*. Gedeeltelijk gewijzigde versie — Academiejaar 2010-11 (pp.72-120).

ESTYN (2010-2015). *Guidance for the inspection of primary schools from September 2010. Updated September 2015*. Wales: Estyn.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2009). *Kernthema's voor de bevordering van kwaliteit in inclusief onderwijs — Aanbevelingen voor beleidsmakers*. Odense, Denemarken: Europees Agentschap voor de ontwikkeling van het onderwijs voor leerlingen met Specifieke behoeften.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2013). *Organisation of provision to support inclusive education. Literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

EUROPEAN COMMISSION (2015). *Assuring quality in education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EUROPEAN INSTITUTE OF PUBLIC ADMINISTRATION — CAF RESOURCE CENTER (2013). *The Common Assessment Framework (CAF) for Education: Improving Public Organisations through Self-Assessment*.

EVERS, J., & KNEYBER, R. (Eds., 2016). *Flip the system. Changing education from the ground up*. London and New York: Routledge.

GELDHOF, D. (2015) *Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven: Acco.

Ghesquière, P., Desoete, A., & Andries, C. (Eds., 2014). *Zorg dragen voor kinderen en jongeren met leerproblemen. Handvatten voor een goede praktijk*. Leuven: Acco.

GIELEN, S., & İSÇİ, A. (2015). *Meertaligheid: een troef! Inspirerend werken met meertalige kinderen op school en in de buitenschoolse opvang*. Kalmthout-Sint-Niklaas: Abimo & Pelckmans uitgeverij.

GIJBELS, D. (2005). *Werken met peer-to-peer evaluaties bij groepswerk of schrijfopdrachten*. Paper gepresenteerd op de namiddagssessie onderwijskundige professionalisering 21 februari 2005, 1-6.

HANUSHEK, E. (2010). *The difference is great teachers*. In K. Weber (Ed.), *Waiting for Superman. How we can save America's failing public schools* (p. 81-100). New York: Public Affairs.

HANUSHEK, E., RUHOSE, J., & WOESSMANN, L., "It pays to improve school quality", *Education Next*, summer 2016(3), pp. 16-60. Geraadpleegd op 19 oktober 2016 via http://educationnext.org/files/ednext_XVI_3_hanushek.pdf.

HARLEN, W. (2007). Criteria for evaluation systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 15-28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.01.003>.

- HARRE, K., SMEYERS, L., & VANHOOF, J. (2014). *Evaluatiepraktijk op school. 10 pijlers voor een kwaliteitsvolle leerlingenevaluatie*. Brussel: Politeia.
- HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HATTIE, J. (2012). *Visible learning for teachers*. London: Routledge.
- HATTIE, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Nederlandse vertaling van Visible Learning for Teachers. Sint-Niklaas: Abimo.
- HATTIE, J. (2014). *De impact van Leren zichtbaar maken*. Nederlandse vertaling van Visible Learning. Sint-Niklaas: Abimo.
- HELLINCKX, W., & GHESQUIÈRE, P. (1999). *Als leren pijn doet... Opvoeden van kinderen met een leerstoornis*. Leuven-Amerfoort: Acco.
- HERREWEGHE, C. (2008). *Handelingsplanning in het buitengewoon onderwijs. Praktijkvoorbeelden uit het onderwijs voor kinderen met een verstandelijke beperking*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- HEYLEN, L. (2011). Evalueren van projectwerk. In: Costelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (red.) (2011). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- HM INSPECTORATE OF EDUCATION (2015). *How good is our school?* Scotland, Livingston.
- HM INSPECTORATE OF EDUCATION (2015). *Inspection Advice Note 2014-2015*. Updated expectations for the Curriculum and Improvement through self-evaluation. Scotland, Livingston.
- HOBSON, A. J., ASHBY, P., MALDEREZ, A., & TOMLINSON, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25, 207-216.
- HOPKINS, D. (2010). Every school a great school. Realising the potential of system leadership. In: Hargreaves et al. (eds). *Second International Handbook of Educational Change*. Springer.
- HORNBY, G. (2014). *Inclusive Special Education. Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. London: Springer.
- HORSMAN, K. & TJIO I. (2008). *Systematisch werken aan onderwijskwaliteit. Q5-aanpak met handreikingen, suggesties en voorbeelden*. Utrecht: Q5.
- HULPIA, H., & VALCKE, M. (2004). The Use of Performance Indicators in a School Improvement Policy: The Theoretical and Empirical Context. *Evaluation & Research in Education*, 18:1-2, 102-119, <http://dx.doi.org/10.1080/09500790408668311>.
- INGRAM, D., LOUIS, S. K., & SCHROEDER, R. G. (2004). Accountability policies and teacher decision making: barriers to the use of data to improve practice. *Teachers College Record*, 106(6), 1258-1287.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2005). *Wetenschappelijke onderbouwing van het waarderingskader PO 2005. Een evidence-based benadering*. Utrecht: IvHO.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2005). *Toezichtkader Primair Onderwijs 2005. Inhoud en werkwijze van het inspectietoezicht*. Utrecht: IvHO.

- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2012). *Toezichtkader EC 2012. Speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs*. Versie 14062012, 17-21. Utrecht: IvhO.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2014). *Voorlopig ontwerp Toezicht 2020*. Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2014). *Voorlopig waarderingskader PO Pilots*. Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2015). *Nederland: Toezicht 2020. Voorlopig waarderingskader pilots primair onderwijs*. Utrecht: IvhO.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2015). *Nederland: Toezicht 2020. Vademecum bij portretten en standaarden. Pilots primair onderwijs*. Utrecht: IvhO.
- ISSA (sd.) *Competent educators of the 21st Century. Principles of Quality Pedagogy*. ISSA — International Step by Step Association.
- ISISQ5 (2006). Saus of Marinade. *Kwaliteitsbeleid op scholen voor voortgezet onderwijs*. Utrecht.
- JANSSENS, F. J. G., REKERS-MOMBARG, L., & LACOR, E. (2014). *Leerwinst en toegevoegde waarde in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap; Inspectie van het Onderwijs; Rijksuniversiteit Groningen; CED Groep; Universiteit Twente; CITO.
- JANSSENS, S., VERSCHAFFEL, L., DE CORTE, E., ELEN, J., LOWYCK, J., STRUYF, E., VAN DAMME, J. & VANDENBERGHE, R. (2006). *Didactiek in beweging*. Wolters-Plantyn.
- JONNIAUX, S. (2014). Prodia: een joint venture tussen onderwijs en CLB, gericht op kwaliteitsvolle diagnostiek in de leerlingenbegeleiding. In: Ghesquière, P., Desoete, A., & Andries, C. (red.). *Zorg dragen voor kinderen en jongeren met leerproblemen. Handvatten voor een goede praktijk*. Leuven: Acco.
- JOOS, A., ERNALSTEEN, V., ENGELS, M., & MOREEL, E. (2010). *Eindrapport brede school. Verslaggeving en aanbevelingen. Na drie jaar proefprojecten brede school in Vlaanderen en Brussel*. Geraadpleegd op 14 maart 2016 via http://www.bredeschool.info/sites/bredeschool.dev/files/eindrapport%20brede%20school_2010_0.pdf.
- KAMPHUYS, E., & VERNOOY, K. (2011). Feedback geven. Een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschool Management*, 7, 4-9.
- KELCHTERMANS, G. (2003). *De kloof voorbij. Naar een betere afstemming tussen theorie en praktijk in de lerarenopleiding*. Vlor.
- KELCHTERMANS, G., & PIOT, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven: Acco.
- KONING BOUDEWIJNSTICHTING (2015). *Windkracht 4. pLEO. Rijke verhalen voor duurzame schoolontwikkeling*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- KURNIAWATI, F., DE BOER, A., MINNAERT, A.E.M.G., & MANGUNSONG, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56 (3), 310-326. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>.
- KWALITEITSZORG IN HET ONDERWIJS. (z.d.) Mechelen: Plantyn.
- KYRIAKIDES, L., CREEMERS, B., ANTONIOU, P., & DEMETRIOU, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.

KYRIAZOPOULOU, M. & WEBER, H. (editors) (2009). *Ontwikkeling van een indicatorenset voor inclusief onderwijs in Europa*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

LAEVERS, F. (1990). 'De betrokkenheid van de lerende als criterium voor effectief onderwijs.' in: *Van Wijlick Kijken naar betrokkenheid. Conferentiebundel*. 's Hertogenbosch : Katholiek Pedagogisch Centrum, 45-76.

LAEVERS, F. (1992a). 'Het 'zich welbevinden' als richtsnoer: een ervaringsgerichte benadering van kleuters met emotionele problemen.' in: Ruijsenaars, A., & Hamers, J. *Emotionele problemen. Praktijk, theorie en onderzoek*. Leuven-Amersfoort: Acco, 37-42.

LAEVERS, F. (1992b). 'Welbevinden en betrokkenheid. Richtsnoeren voor een ervaringsgerichte onderwijspraktijk.' in: Van Oers, B., & JanssenVos, F. *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen/Maastrich: Van Gorcum.

LAEVERS, F. (1993). Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Research Journal*, 1, 53 - 68.

LAEVERS, F. (1993). De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters (LBS-K). Handleiding bij de videomontage. Reeks: *Onderzoek, opleiding, begeleiding, nr. 1*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, Pedagogische Wetenschappen, Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U. Leuven.

LAEVERS, F. (1995). *Pedagogiek van de systematische peuter- en kleuteropvoeding*. Leuven: Acco.

LAEVERS, F. & LAURIJSEN, J. (2001). *Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid van kleuters en leerlingen in het basisonderwijs. Een draaiboek voor systematische observatie en bevraging. Eindrapport OBPWO-project 98.07*. Leuven: Onderzoekscentrum voor Kleuter- en Lager Onderwijs.

LAEVERS, F. & HEYLEN, L. (Ed.) (2003). *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education*. Leuven: Leuven University Press.

LAEVERS, F., VAN DEN BRANDEN, K., & VERLOT, M. (2004). *Beter, breder en met meer kleur: onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen: een terugblik en suggesties voor de toekomst*. Leuven: Steunpunt gelijke onderwijskansen.

LAGERWEIJ, N. & LAGERWEIJ-VOOGT, J. (2004). *Anders kijken. De Dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen — Apeldoorn: Garant.

LE FEVRE, D., & ROBINSON, V. M. J. (2015). The Interpersonal Challenges of Instructional Leadership Principals' Effectiveness in Conversations About Performance Issues. *Educational Administration Quarterly*, 51 (1), 58-95 geraadpleegd op 10 maart 2016 via <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X13518218>.

LEITHWOOD, K., & RIEHL, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. National college of school leadership (NCSL).

LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. (2008a). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496-528.

LEITHWOOD, K., & MASCALL, B. (2008b). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4) 529-561.

LITTLE, D., LEUNG, C., & VAN AVERMAET, P. (Eds.) (2014). *Managing Diversity in Education. Languages, Policies, Pedagogies*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.

LOMOS, C., HOFMAN, R.H., & BOSKER, R.J. (2011). Professional communities and student achievement — a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22,2, 121-148.

- LUYTEN, H., VISSCHER, A., & WITZIERS, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 247-279.
- MAES, B. (2002). Meta-evaluatie: een Europees experiment (deel 1), *Kwaliteitszorg in het onderwijs. Beleid en visies*, Aflevering 2, december 2002, 21-38.
- MAES, B. (2004). Meta-evaluatie: een Europees experiment (deel 2), *Kwaliteitszorg in het onderwijs. Beleid en visies*, Aflevering 7, juni 2004, 9-26.
- MAES, B., VLASKAMP, C., & PENNE, A. (red.) (2011). *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven*. Leuven-Den Haag: Acco.
- MAAS, VAN DER, M. (2010). *Een effectieve leeromgeving in het primair en voortgezet onderwijs*. Onderzoeksrapportage Inrichten leeromgevingen PO en VO 2008-2010. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- MARTENS, R. (2011). Leer- en motivatietheorieën in vogelvlucht. In: Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (red.) (2011). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho.
- MARZANO, R.J. (2010). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk. Beter leerproces, hogere resultaten*. Vlissingen: Bazalt. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- MARZANO, R.J. (2014). *Wat werkt in de klas. Didactische aanpak*. Rotterdam: Bazalt.
- MASSCHELEIN, J., & SIMONS, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven-Den Haag: Acco.
- MEERDINCK, J., SCHURMAN, M., & VERDONK, M. (2011). *Iedereen is anders. Kwaliteitscriteria voor inclusief onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- MEIRSSCHAUT, M., MONSECOUR, F., & WILSSENS, M. (2013). *Klaar voor redelijke aanpassingen. Een Leidraad*. Gent, Arteveldehogeschool.
- MEIRSSCHAUT, M., MONSECOUR, F., & WILSSENS, M. (2015). *Universeel ontwerp in de klas en op school. Op stap naar redelijke aanpassingen*. Gent: Arteveldehogeschool.
- MERCHIE, E., TUYTENS, M., DEVOS, G., & VANDERLINDE R. (2016). *Praktijkbijdrage. Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Gent-Brussel: Universiteit Gent & Vlaams ministerie voor onderwijs en vorming.
- MERTENS, C., VANDERLINDE, R., & VAN AVERMAET, P. (2014). Ouderbetrokkenheid in secundaire scholen: aan de slag met de coachingstool "Samen met ouders." *Welwijs*, 25(4), 3-7.
- MEYER, C.J.W. (ed.) (2005). *Inclusief onderwijs en de praktijk in de klas in het voortgezet onderwijs. Samenvattend rapport*. Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education.
- MILES, M., & HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ (2008). *Orientierungsrahmen Broshüre*. 2008, 5. Geraadpleegd op 6 oktober 2015 via <http://mbwwk.rlp.de/bildung/schule-und-bildung/schulqualitaet/orientierungsrahmen-schulqualitaet-ors/>.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DE LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2016). *Inspection framework and inclusion*. SICI workshop inclusion Copenhagen, January 2016.

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS (2007). *Van handelingsplanning tot handelingsplan in het buitengewoon onderwijs*. Versie september 2007.

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Handreiking bij het ontwikkelen van een aanwijsbaar netwerk*. Geraadpleegd op 6 oktober 2015 via <http://www.ond.vlaanderen.be/clb/Documenten/CLB-medewerker/handreiking.pdf>.

MINTZBERG, H. (2006). *Organisatiestructuren*. Pearson Education Benelux bv.

MITCHELL, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Second edition. London: Routledge.

MITCHELL, D. (2015). *Wat écht werkt. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen: Pica.

MONTRIEUX, H., VANDERHOVEN, E., RAES, A., & SCHELLENS, T. (2013). Het gebruik van stembakjes bij peer assessment in het secundair onderwijs: hot or not?! *Leerrijk*. Mechelen: Wolters Plantyn.

MORTELMANS, D. (2012). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Leuven-Den Haag: Acco.

MORTELMANS, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Vierde, herziene druk. Leuven-Den Haag: Acco.

MORTIER, K. (2010). *Creating supports for children with disabilities in general education classrooms: from an expert model to a partnership model*. Universiteit Gent, Doctoraat in de Pedagogische Wetenschappen.

MORTIER, K., DE SCHAUWER, E., VAN DE PUTTE, I., & VAN HOVE, G. (2010). *Inclusief onderwijs in de praktijk*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

MORTIER, K., & RANSCHAERT, I. (2014). Inclusieve waarden in ons onderwijs: waarom en hoe? *School- en klaspraktijk*, 56, nr. 223.

MOSS, P. (Ed.) (2013). *Early Childhood and Compulsory Education. Reconceptualising the relationship*. Contesting Early Childhood series. London and New York: Routledge.

MUIJS, D., & REYNOLDS, D. (2011). *Effective teaching. Evidence and Practice*. 3rd Edition. London: Sage Publications.

MUIJS, D., KYRIAKIDES, L., VAN DER WERF, G., CREEMERS, B., TIMPERLEY, H. & EARL, L. (2014). State of the art — teacher effectiveness and professional learning, School Effectiveness and School Improvement: An international Journal of Research, *Policy and Practice*, 25:2, 231-256. Geraadpleegd op 14 januari 2016 via <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>.

NEDERLANDS-VLAAMSE ACCREDITATIEORGANISATIE (NVAO) (2015). *Beoordelingskaders Nederland en Vlaanderen*. Geraadpleegd op 21 maart 2016 via <http://www.nvao.net/beoordelingskaders>.

NICAISE, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal? In I. Nicaise, & E. Desmedt (Red.). *Gelijke kansen op school: het kan!* Mechelen: Plantyn.

NIJS, L. (2008). Evaluatie in het deeltijds kunstonderwijs: het schietlood in actie. *Begeleid zelfstandig leren*. Aflevering 21, 57.

NORWICH, B., & LEWIS, A. (2001). Mapping a Pedagogy for Special Educational Needs. *British Educational Research Journal*, 27(3), 313-329.

- NORWICH, B., & LEWIS, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 39, no. 2, 127-150.
- OBERON & KBA (2015). *Informatiegebruik voor kwaliteitsverbetering*. Onderzoek in opdracht van Ministerie van OCW Nederland. Utrecht/Nijmegen. Geraadpleegd op 30 oktober 2015 via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2015/01/08/informatiegebruik-voor-kwaliteitsverbetering>.
- OECD I.S.M. MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING (2011). *Schoolevaluatie in Vlaanderen. Conclusies en aanbevelingen van de OECD Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes*. Brussel.
- OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD publishing, DOI:10.1787/9789264233515-en.
- ONDERWIJSINSPECTIE (2010). *Het CIPO-referentiekader van de onderwijsinspectie: De indicatoren, variabelen en omschrijvingen*. Brussel: Vlaamse onderwijsinspectie.
- ONDERWIJSINSPECTIE (2014). *Spiegel op Inburgering*. Eindrapport werkjaar 2013-2014 van de inhoudelijke inspectie inburgering. Brussel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- ONDERWIJSINSPECTIE (2015). *Positiebepaling IKZ-SYS voor centra voor volwassenenonderwijs tijdens een doorlichting*. Brussel (intern document).
- ONDERWIJSINSPECTIE (2015). *Erkenningsonderzoek CLB: het centrum voert een kwaliteitsbeleid overeenkomstig de regels bepaald in DCLB art. 41, 10° en hoofdstuk XI*. Brussel (intern document).
- OPDENAKKER, M-C., & VAN DAMME, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179-206.
- PAMEIJER, N., & VAN BEUKERING, T. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering van onderwijsleerproblemen*. Leuven: Acco.
- PAMEIJER, N., VAN BEUKERING, T., DE LANGE, S., SCHULPEN, Y., & VAN DE VEIRE, H. (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.
- PAMEIJER, N., VAN BEUKERING, T., DE LANGE, S., SCHULPEN, Y., & VAN DE VEIRE, H. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe*. Leuven: Acco.
- PAMEIJER, N., VAN BEUKERING, T., VAN DER WULP, M., & ZANDBERGEN, A. (2012). *Handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs*. Leuven: Acco.
- PAMEIJER, N., & VAN BEUKERING, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven: Acco.
- PEETERS, J. (2012). Kinderopvang en kleuterschool: naar een holistische benadering van zorg en opvoeding. *Zorgbreed*, 9, 22-27.
- PEETERS, J., & HULPIA, H. (2015). Kinderopvang en kleuterschool als basis voor het levenslang leren. Resultaten van het onderzoek naar het effectief gebruik van kinderopvang en kleuterschool in het voorkomen van voortijdig schoolverlaten. *Kinderen in Europa*. Extra nummer 2015. Gent: VBJK.
- PEETERS, J., LAZZARI A., & PELEMAN, B. (2015). Opvang en opvoeding van jonge kinderen: werkomstandigheden, permanent leren en kwaliteit van voorzieningen. Een systematisch literatuuronderzoek. *Kinderen in Europa*. Extra nummer 2015. Gent: VBJK.

PEÑA-AYALA, A. (Editor) (2015). *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends. A profile of the Current State-Of-The-Art*. Switzerland: Springer International Publishing.

PENNINCKX, M., VANHOOF, J., & VAN PETEGEM, P. (2011). *Evaluatie in het Vlaamse onderwijs. Beleid en praktijk van leerling tot overheid*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

PHILIPS, I., SEGHERS, M., VERSTEDEN, P. & YSENBAERT, J. (2013). *Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren Lager onderwijs*. CTO/SDL Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren 2013. In opdracht van Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Leuven & Gent.

PIETERS, C., ROELANTS, M., VAN LEEUWEN, K., DESOETE, A., & HOPPENBROUWERS, K. (2014). *Studie naar het welbevinden van kinderen en jongeren in Vlaanderen in relatie tot hun vaardigheden en schools functioneren*. Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin. Samenvatting van het studierapport, Leuven, 18 december 2014.

POLS, W. (2016). In de wereld komen. *Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

POSNER, G. (1988). Models of curriculum planning. In L. Beyer, & M. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (pp. 77-97). New York: State University of New York Press.

PRODIA (2015). *Algemeen diagnostisch protocol*. Geraadpleegd op 7 september 2015 via <http://www.prodiagnostiek.be>.

PULINX, R., AGIRDAG, O., & VAN AVERMAET, P. (2014). Taal en onderwijs: percepties en praktijken in de klas. In Clycq, N. (eds). *Oprit 14. Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen*. Academia Press.

RICE, S.M. (2010). Getting our best teachers into disadvantaged schools: differences in the professional and personal factors attracting more effective and less effective teachers to a school. *Educational Research Policy and Practice*, 9, 177-192. Geraadpleegd op 17 januari 2016 via <http://dx.doi.org/10.1007/s10671-010-9085-2>.

ROBINSON, V., LLOYD, C., & ROWE, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

ROBINSON, V., HOHEPA, M., & LLOYD, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. The University of Auckland. New Zealand Ministry of Education. Redacted Version 2015.

ROBINSON, V. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass Leadership library in education.

ROOSE, I., VERSTRAETE, E., & VAN AVERMAET, P. (2013). Een reflectie over omgaan met diversiteit Vanuit DIVA. *Welwijs*, 24(4), 18-22.

ROOSE, I., PULINX, R., & VAN AVERMAET, P. (2014a). *Kleine kinderen grote kansen. Omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid. Voorwaarden voor de opleiding van (toekomstige) professionals*. 24 januari 2014. Brussel: Koning Boudewijnstichting & Vlaamse overheid.

ROOSE, I., PULINX, R., & VAN AVERMAET, P. (2014b). *Kleine kinderen grote kansen. Hoe kleuterleraren leren omgaan met armoede en ongelijkheid*. Brussel: Koning Boudewijnstichting & Vlaamse overheid.

ROSSI, P. H., LIPSEY, M. W., & FREEMAN, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). London, UK: Sage.

SCHEERENS, J., SEIDEL, T., WITZIERS, B., HENDRIKS, M., & DOORNEKAMP, G. (2006). *Positioning and validating the supervision framework*. Enschede: Universiteit Twente.

- SCHEERENS, J., LUYTEN, H., & VAN RAVENS, J. (2010). *Visies op onderwijskwaliteit. Met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs*. Universiteit Twente.
- SCHEERENS, J. (Ed.) (2012). *School Leadership Effects Revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Springer.
- SCHEERENS, J., & DOOLAARD, S. (2013). *Reviewstudie onderwijskwaliteit PO*. Rijksuniversiteit Groningen: Groningen.
- SCHEERENS, J. (Ed.) (2014a). *Effectiveness of time investments in education. Insights from a review and meta-analysis*. Springer.
- SCHEERENS, J. (2014b). *Evidence Based Educational Policy and Practice: The Case of Applying the Educational Effectiveness Knowledge Base*. University of Twente.
- SCHELFHOUT, W. (2017). Towards data for development: a model on learning communities as a platform for growing data use. In De Witte, K. and Vantienen, J. (Ed.). *Learning Analytics in Education*. Taylor and Francis. In Press.
- SCHILDKAMP, K., HANDELZALTS, A., POORTMAN, C., LEUSINK, H., MEERDINK, M., SMIT, M., EBBELER, J., & HUBERS, M. (2014). *De datateam methode: Een concrete aanpak voor onderwijsverbetering*. Antwerpen: Garant.
- SCHILDKAMP, K., & KUIPER, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 482-496.
- SCHILDKAMP, K., LAI, M. K., & EARL, L. (2012). *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities* (Vol. 17). Springer Science & Business Media.
- SCHILDKAMP, K. & TEDDLIE, C. (2008). School performance feedback systems in the USA and in the Netherlands: A comparison. *Educational Research & Evaluation*, 14(3), 255-282.
- SCHRAW, G., & GUTIERREZ, A.P. (2015). Metacognitive strategy instruction that highlights the role of monitoring and control processes. In: Peña-Ayala, A. (Editor) (2015). *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends. A profile of the Current State-Of-The-Art*. Switzerland: Springer International Publishing.
- SCHUMAN, H. (2010a), *Inclusief onderwijs - Dilemma's en uitdagingen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- SCHUMAN, H. (2010b), *Passend Onderwijs vanuit een internationaal perspectief. Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 52 (3-4), 155-171.
- SCHUMAN, H. (2014), Interprofessioneel en interdisciplinair samenwerken in Heliomare. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 53 (3), 99-112.
- SHANI, M., & KOSS, C. (2015). Role perceptions of School Administration Team Members concerning inclusion of children with disabilities in elementary general schools in Israel. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (1), 71-85. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.906666>.
- SIERENS, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Universiteit Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- SIERENS, S., & VAN AVERMAET, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden & L. Heylen (Eds.), *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp. 69-87). Antwerpen: Garant.
- SIERENS, S., RAMAUT, G., & VAN AVERMAET, P. (2013). Thuistalen in de Vlaamse basisschool: een hefboom voor het leren? *Welwijs*, 24(4), 29-32.

- SIERENS, S., & VAN AVERMAET, P. (2014). Language Diversity in Education: Evolving from Multilingual Education to Functional Multilingual Learning. In: Little, D., Leung, C., & Van Avermaet, P. (Eds.) (2014). *Managing Diversity in Education. Languages, Policies, Pedagogies*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- SIMONS, M., & MASSCHELEIN, J. (2008). From Schools to Learning Environments: the dark side of being exceptional. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 687-704.
- SIRAJ, I., KINGSTON, D., & MELHUISE, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale for 2-5-years-olds Provision*. London: IOE Press, UCL Institute of Education.
- SLUIJSMANS, D.M.A., & DIERICK, S. (2002). Studentbetrokkenheid in assessment door peer assessment. In F. Dochy, L. Heylen & H. Van de Mosselaer (Eds.) *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs* (pp. 181-202). Utrecht: Lemma.
- SLUIJSMANS, D.M.A. (2008). *Duurzaam beoordelen in vraaggestuurd leren (lectorale rede)*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- SNELLINCKX, J. (z.d.). *Faciliteren van groepen. Toolkit voor de facilitator*. Handleiding Intensio bvba.
- SPILLANE, J.P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational forum*, 69(2), 143-150.
- SPRATT, J. (2015). Childhood wellbeing: what role for education? *British Educational Research Journal*. Geraadpleegd op 16 februari 2016 via <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3211>.
- STANDAERT, R. (2011). Twintig jaar eindtermen: een terugblik. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1, 2-22.
- STANDAERT, R. (2014). *De becijferde school*. Leuven: Acco.
- STANDAERT, R., TROCH, F., PEETERS, I. & PIEDFORT, S. (2008). *Leren en Onderwijzen – Inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.
- STRINGER, P.M. (2009). Capacity building for school improvement: a case study of a New Zealand primary school. *Educational Research Policy and Practice*, 8, 153-179.
- STRUYF, E. (2010). Motivatie, klasmanagement en klasklimaat. In Janssens, S., Clarebout, G., Dochy, F., Elen, J., Gadeyne, E., Ghesquière, P., Gijbels, D., Goossens, L., Grietens, H., Struyf, E., Van Damme, J., Van Dooren, W. & Verschaffel, L., *Leren en onderwijzen Gedeeltelijk gewijzigde versie – Academiejaar 2010-11* (pp. 176-238).
- STRUYF, E., VERSCHUEREN, K., VERACHTERT, P., & ADRIAENSSENS, S. (2012). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten*. Eindrapport OBPWO 09.05.
- STRUYF, E., ADRIAENSSENS, S., & VERSCHUEREN, K. (2012). De meerwaarde van zorgverantwoordelijken in het schoolteam. *Leerrijk, Zorg in het basisonderwijs/Zorg in het secundair onderwijs*, 1-8.
- STRUYF, E., ADRIAENSSENS, S., & VERSCHUEREN, K. (2013a). *Geïntegreerde zorg op school. Een Inspiratieboek voor de praktijk*. Leuven: Acco.
- STRUYF, E., ADRIAENSSENS, S., & VERSCHUEREN, K. (2013b). Een geïntegreerd zorgbeleid en het beleidsvoerend vermogen van een school. *Impuls*, 43(4), 204-214.

- STRUYF, E., VERSCHUEREN, K., VERVOORT, E., & NIJS, S. (2015). *Leerlingenbegeleiding in een Internationaal perspectief – een reviewstudie. Eindrapport (september 2015)*. Antwerpen/Leuven: UA & KULeuven.
- STRUYVEN, K. (2013a). *Evalueren voor beter leren: internationale trends. Evalueren van studenten. Reflecties bij OESO-rapport. PowerPoint Presentatie*.
- STRUYVEN, K., COUBERGS, C., ENGELS, N., COOLS, W., & DE MARTELAER, K. (2013b). 'Binnenklasdifferentiatie: didactische werkvormen voor maximale leerkansen bij diverse leerlingen.' *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 44(1), 18-25.
- STRUYVEN, K., COUBERGS, C., GHEYSENS, E. & ENGELS, N. (2015). *Ieders leer-kracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF CENTRAL AND GENERAL INSPECTORATES OF EDUCATION (2003). *Effective school self-evaluation*, SICl.
- THIJS, A., & VAN DEN AKKER, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede, Stichting leerplanontwikkeling.
- THIJS, A., FISSER, P., & VAN DER HOEVEN, M. (2014). *Digitale geletterdheid en 21e eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader*. Enschede: SLO.
- TILLEMA, H. (2011). Kwaliteit garanderen in een context van Evaluatie om te Leren. In: Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (red.) (2011). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho. Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- TOMLINSON, C.A. (2014). *The differentiated classroom. 2nd Edition. Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA USA: ASCD.
- TRIS SECUNDAIR ONDERWIJS (TRANSNATIONALE INSTITUTIONELE SAMENWERKING) (2010). *Kijkwijzer voor kwaliteitsontwikkeling*.
- TUYTENS, M. & DEVOS, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (4), 509-530.
- UNESCO (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION) (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNICEF BELGIË (2010). *Dat denken we ervan – Jongeren geraakt door armoede spreken over hun leven – What Do You Think?* Brussel.
- UNICEF BELGIË (2012). *Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken zij ervan. – What Do You Think? Het perspectief van maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren in het onderwijsdebat*. Brussel.
- URBAN, M., LAZZARI, A., VANDENBROECK, M., PEETERS, J., & VAN LAERE, K. (2011). *CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture*. London & Ghent: University of East London, Cass School of Education & University of Ghent, Departement for Social Welfare Studies.
- VALCKE, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- VALCKE, M. (2014). *Krachtige leeromgevingen*. Gent: Academia Press.

VALCKE, M. (2015). *Klasmanagement en reflectie*. Gent: Academia Press.

VAN AVERMAET, P., VAN DEN BRANDEN, K., & HEYLEN, L. (Red.) (2010). *Goed geGOKt? Reflecties op twintig jaar gelijke-onderwijskansenbeleid in Vlaanderen*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant.

VAN AVERMAET, P., & SIERENS, S. (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In D. De Coen e.a. (Red.), *Handboek beleidsvoerend vermogen (Doelgerichte visie, Aflevering 4)*. (pp. 1-48). Brussel: Politeia.

VAN AVERMAET, P., & SIERENS, S. (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. In N. Clycq, B. Segaert, & C. Timmerman. *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*. Gent: Academia Press.

VAN AVERMAET, P. (2013). Diversiteit als meerwaarde voor onderwijs. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, I. Ruys, R. Soetaert, & M. Valcke (Eds.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 207-219). Gent: Academia Press.

VAN AVERMAET, P. (2013). Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs behoort. In: Antrop-Gonzales, R. et al. *Een andere kijk op diversiteit* (pp. 93-114). Leuven-Den Haag: Acco.

VAN BOXEL, P., REUMER, C., VAN OS, W., & BOTER J. (2008). De inzet van online peer assessment als formatief en summatief beoordelingsinstrument. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 2008 (4), 229-246.

VAN CAMP, T., VLOEBERGHES, L., & TIJTGAT, P. (2015). *Krachtig leren, cognitief neurowetenschappelijk benaderd*. Leuven-Den Haag: Acco.

VAN DAM, W., TIMMERMANS, R. & DE WIT, C. (2010). *Bouwen met visie — de fysieke leeromgeving als stimulerende factor voor leren*. 's Hertogenbosch: KPC groep.

VAN DEN AKKER, J., KUIPER, W., & HAMEYER, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht & Boston: Kluwer Academic Publishers.

VAN DEN BRANDEN, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

VAN DEN BRANDEN, K., VAN HOUTTE, M., & VAN AVERMAET, P. (Eds.) (2011). *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all*. New York: Routledge.

VAN DEN BRANDEN, K. (2015). *Onderwijs voor de 21ste eeuw*. Leuven: Acco.

VAN DE PUTTE, I., DAVID, R., VANDEVELDE, S., DE WILDE, J., & VAN DEN ABBEELE, G. (2009). Zoektocht naar een begeleidingsmanier ter ondersteuning van leraren in klassen met leerlingen met specifiek onderwijsbehoeften. *Impuls*, 40 (1), 27-37.

VAN DE PUTTE, I. (2013). GOL(L)D in het basisonderwijs. Gericht Ondersteunen van Leraren in het Leren Omgaan met Diversiteit. *Caleidoscoop*, 25(1), 33-38.

VAN DE PUTTE, I., & DE SCHAUWER, E. (2013). Becoming a different teacher...: Teachers' perspective on inclusive education. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*.

VAN DINGENEN, I., BRONDERS, M., & CREEMERS, L. (Red) (2010). *Kwaliteitszorg in het onderwijs*. Mechelen: Wolters Plantyn.

VAN GASSE, R., VANHOOF, J., VAN PETEGEM, P. & MAHIEU, P. (2014). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten — beleidssamenvatting*. Universiteit Antwerpen-onderzoeksgroep Edubron.

- VAN GASSE, R., VANHOOF, J. & DE VOS, W. (2014). Informatiegebruik in verantwoordingsgerichte en schoolontwikkelingsgerichte onderwijssystemen: een Nederlands-Vlaams perspectief, in *Pedagogiek*, 34(2), 84-106.
- VAN GENNIP, N. & VAN DER WAL-MARIS, S. (2011). De inzet van peer assessment. In: Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (red.) (2011). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- VAN GILS, M., & SPELTINCX, J. (2009). *Handelingsplanning in het basisonderwijs*. Antwerpen: Garant.
- VAN GILS, M. (2013). *Kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Ontwikkelingsgericht werken*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- VAN HOVE, G., & CLAES, L. (2011). *Qualitative Research and Educational Sciences: A Reader about Useful Strategies and Tools*. Harlow: Pearson Education Limited.
- VAN HOVE, G. (2014). *Qualitative Research for Educational Sciences. Second Edition*. Harlow: Pearson Education Limited.
- VAN KEULEN, H., VOOGT, J., VAN WESSUM, L., CORNELISSEN, F. & SCHELFHOUT, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(4) 2015, 143-160.
- VAN LAERE, K., PEETERS, J., & VANDENBROECK, M. (2012). The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541.
- VAN LAERE, K., PELEMAN, B., & PULINX, R. (2015). De instap: een warme opstap? Onderzoek naar de transitie naar het kleuteronderwijs. *Kleuters en ik*, 31(4), 2014-2015.
- VAN PETEGEM, K., AELTERMAN, A., VAN KEER, H., & ROSSEEL, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291.
- VAN PETEGEM, P., & VANHOOF, J. (2002). *Een alternatieve kijk op evaluatie*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- VAN PETEGEM, P., DEVOS, G., MAHIEU, P., DANG KIM, T. & WARMOES, V. (2009). *Hoe sterk is mijn school? Beleidsvoerend vermogen van Vlaamse scholen*. Mechelen: Plantyn.
- VAN PRAAG, L., SIERENS, S., AGIRDAG, O., LAMBERT, P., SLEMBROUCK, S., VAN AVERMAET, P., VAN BRAAK, J., VAN DE CRAEN, P., VAN GORP, K., & VAN HOUTTE, M. (red.) (2016). *Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Leuven-Den Haag: Acco.
- VAN VEEN, K., ZWART, R., MEIRINK, J., & VERLOOP, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- VANBLAERE B. & DEVOS G. (2014), *Doen scholen ertoe bij de professionele ontwikkeling van leerkrachten? Leiderschap en schoolkenmerken gerelateerd aan percepties van professionele leergemeenschap kenmerken. Een multilevel analyse*, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
- VANBLAERE B. & DEVOS G. (2015), *Hoe werken leerkrachten samen en wat leren ze hieruit in professionele leergemeenschappen?*, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
- VANDENBERGHE, R., & KELCHTERMANS, G. (2002). Leraren die leren om professioneel te blijven leren. Kanttekeningen over context. *Pedagogische Studiën*, 79, 339-351.
- VANDENBROECK, M., LAEVERS, F., DECLERCQ, B., & DE DROOGH, L. (2011). *Vooronderzoek in functie van de ontwikkeling van een instrument voor het meten van de pedagogische kwaliteit in de voorschoolse kinderopvang. Eindrapport*. Gent - Leuven: UGent - ECEGO.

VANDENBROECK, M., & LAEVERS, F. (2014). *Pedagogisch Raamwerk voor de kinderopvang van baby's en peuters*. Brussel: Kind en Gezin.

VANDENBROECK, M., URBAN, M., & PEETERS, J. (2016). *Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care. Towards an ethical praxis in early childhood*. EECERA: European Early Childhood Research Association. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

VANDENDRIESSCHE, L., MORTIER, K., VAN DE PUTTE, I., & VAN HOVE, G. (2010). Onderzoek naar het concretiseren van een 'positief klasklimaat' als één van de kritische factoren binnen inclusief onderwijs. *Vlaams Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 8-19.

VANDEPUTTE, S. (2014). Breed evalueren: omgaan met verschil in zijn en in leren. *Impuls*, 45, 2, 75-83.

VANDEPUTTE, S., & MATTHEUWS, K. (2016). Handvatten om breed evalueren mogelijk te maken. *Impuls*, 46, 3, 122-130.

VANDERHOEVEN, J. (2004). *Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving. Een visie op differentiatie en gelijke kansen in authentieke middenscholen*. Antwerpen: Garant.

VANDERLINDE, R., & KELCHTERMANS, G. (2013). Learning to get along at work: teachers' socialization in their first job *PHI DELTA KAPPAN*, 94(7), 33-37.

VANHOOF, J. & VAN PETEGEM, P. (2004). Alternatieve evaluatievormen als hefboom voor leren: uitdagingen voor het onderwijs in het Nederlands. *VONK*, 34/1, 3-22.

VANHOOF, J. & VAN PETEGEM, P. (2006). *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid. Een praktijkboek voor de beleidseffectieve school*. Mechelen: Wolters Plantijn.

VANHOOF, J., MAHIEU, P. & VAN PETEGEM, P. (2009). Geïnformeerde schoolontwikkeling: van een nieuw gegeven naar een beleidsinstrument. *Kwaliteitszorg in het onderwijs*, 22, 17-51.

VANHOOF, J., VAN DE BROEK, M., PENNINCKX, M., DONCHE, V., & VAN PETEGEM, P. (2012a). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren. Principes die motiveren, inspireren én werken*. Leuven: Acco.

VANHOOF, J., DENEIRE, A., & VAN PETEGEM, P. (2012b). *Waar zit beleidsvoerend vermogen in (ver)scholen? Aanknopingspunten voor zelfevaluatie en ontwikkeling*. Leuven: Plantyn.

VANHOOF, J. & VANHOOF, S. (2014). *Als schoolleider werken aan randvoorwaarden om als schoolteam tot succesvol informatiegebruik te komen. Van zelfreflectie naar actie*. Geraadpleegd op 2 november 2015 via http://onderwijskwaliteit.be/assets/files/documents/files/2014.06.06_07_Artikel_houding_randvoorwaarden.pdf.

VANHOOF, J., DE MAEYER, S., VAN PETEGEM, P., PENNINCKX, M., & QUINTELIER, A. (2016) *Scenario's voor leer(winst) monitoring in Vlaanderen: Een ontwerponderzoek naar haalbaarheid en wenselijkheid*. Universiteit Antwerpen, eindrapport OBPWO 13.03.

VANOBERGEN, B. (2014). *Het kind van onze dromen*. Leuven: Lannoo Campus.

VANSTEENKISTE, M., SIMONS, J., LENS, W., SHELDON, K.M., & DECI, E.L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.

VANSTEENKISTE, M., SOENENS, B., SIERENS, E., & LENS, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.

VANSTEENKISTE, M., & SOENENS, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven-Den Haag: Acco.

VERBEEK, K., VAN DEN HURK, A., & VAN LOON, A.-M. (2013). *Verhogen van leerlingmotivatie door leraren*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

VERBIEST, E. (2014). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

VERENIGDE NATIES (1989). *Verdrag inzake de Rechten van het Kind*. Aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 20 november 1989.

VERGAUWEN, G., & DESERRANO, G. (2005). *Attitudes evalueren. Een zeiltocht*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

VERMETTEN, Y., DANIËLS, J., & RUIJS, L. (2001). *Inzet van assessment: waarom, wat, hoe, wanneer en door wie? Beslismodel voor een beargumenteerde keuze van assessmentvormen in onderwijs en opleiding*. Heerlen: OTEC.

VERMUNT, J.D., & VERLOOP, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and instruction*, 9, 257-280.

VERNOOY, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* CPS, Amersfoort.

VERSCHAFFEL, L., VAN DOOREN, W., ELEN, J., CLAREBOUT, G. (2010). Leren. In Janssens, S., Clarebout, G., Dochy, F., Elen, J., Gadeyne, E., Ghesquière, P., Gijbels, D., Goossens, L., Grietens, H., Struyf, E., Van Damme, J., Van Dooren, W. & Verschaffel, L., *Leren en onderwijzen* Gedeeltelijk gewijzigde versie — Academiejaar 2010-11 (pp.12-71).

VERSCHUEREN, K., & KOOMEN H. (Red.) (2016). *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

VESCIO, V., ROSS, D., & ADAMS, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher education*, 24(1), 80-91.

VISSCHER, A., & EHREN, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken*. Analyse in opdracht van de Kenniskamer van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD (2005). *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen: een verkenning*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD (2012). *Visietekst over de algemene vorming in het secundair onderwijs*. Brussel: VLOR.

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD (2015). *De basisschool als fundament voor ontwikkelen en leren. Een strategische verkenning van de missie en de troeven van het basisonderwijs in Vlaanderen*. Leuven: Acco.

VLAAMSE OVERHEID. DEPARTEMENT ONDERWIJS EN VORMING I.S.M. HET CENTRUM VOOR ONDERWIJSBELEID, VERNIEUWING EN LERARENOPLEIDING VAN DE KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN (2012). *Professionalisering in praktijk. Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

VOOG, J., & PAREJA ROBLIN, N. (2010). *Effectiviteit van leermaterialen in het voortgezet onderwijs: een literatuurstudie*. Universiteit van Twente.

WALKER, D. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *School Review*. 80, 51-65.

WAYMAN, J. C. (2005). Involving teachers in data-driven decision making: using computer data systems to support teacher inquiry and reflection. *Journal of education for students placed at risk*, 10(3), 295–308.

WIELEMANS, W. (1995). Eindtermen. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 25 (4), 33–38.

WHO (2008). *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY)*. Nederlandse vertaling. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

YEUNG, A. (2012). Exploring organisational perspectives on implementing educational inclusion in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (7), 675–690. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.495792>

YOUNG, V. M. (2006). Teachers' Use of Data: Loose Coupling, Agenda Setting, and Team Norms. *American Journal of Education*, 112, 521–548.

ZHAO, N., VALCKE, M., DESOETE, A., & VERHAEGHE, J. (2012). The quadratic relationship between socioeconomic status and learning performance in China by multilevel analysis: Implications for policies to foster education equity. *International Journal of Educational Development*, 32, 412–422.

ZINK, I., & BREULS, M. (2012). *Ontwikkelingsdysfasie. Een stoornis die meer aandacht dan namen verdient*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

**Samenstelling**

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Onderwijsinspectie

Verantwoordelijke uitgever

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

Grafische vormgeving

Meer wit

Drukwerk

Lowyck drukkerij bvba

Foto's

Spindokter

Wettelijk depot

D/2017/3241/76

Copyright

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

ONDERWIJS
INSPECTIE
OOG VOOR KWALITEIT



Vlaamse
overheid

