1. De school bereikt de minimaal gewenste output bij een zo groot mogelijke groep van lerenden.

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.

De Vlaamse overheid doet een beroep op eindtermen[1] 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 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

[1] http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsbeleid/onderwijsen-wetenschap/onderwijsbeleid/eindtermen-en-ontwikkelingsdoelen

het geval is voor het deeltijds kunstonderwijs en voor bepaalde studierichtingen en structuuronderdelen in het secundair onderwijs.

Het bereiken van de output gevat 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).

U7. Leereffecten (versie proefdoorlichting)

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De school kan niet aantonen dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt.	Een grote groep leerlingen bereikt de minimaal gewenste output. De studieresultaten en de kwaliteit van het aanbod, van de vormgeving van het onderwijsleerproces, van de leeromgeving en van de evaluatie bieden nog onvoldoende garanties dat deze groep zo groot mogelijk is.	De studieresultaten en de kwaliteit van het aanbod, van de vormgeving van het onderwijsleerproces, van de leeromgeving en van de evaluatie tonen aan dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt.	De studieresultaten en de kwaliteit van het aanbod, van de vormgeving van het onderwijsleerproces, van de leeromgeving en van de evaluatie bieden ruime garanties dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt.

2. 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 hefbomen voor kwaliteitsontwikkeling.

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 ‘deeplevel-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 — hefbomen voor kwaliteitsontwikkeling.

3. 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. kwaliteitsverwachting kwaliteitsbeeld.

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(monitoring) 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(monitoring) 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.

4. 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.

Zowel op Vlaams (Pact 2020) als op Europees niveau (EU 2020) zijn er streefdoelen voor het verlagen van de ongekwalificeerde 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 ongekwalificeerde 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 scholen[2].

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 ontplooide allerhande acties[3] . Scholen moeten hun verantwoordelijkheid opnemen door de deelname van lerenden aan het lesgebeuren accuraat op te volgen en in te zetten op preventie 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).

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).

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

2 http://steunpuntssl.be/; http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/ Actieplan_Vroegtijdig_Schoolverlaten_def.pdf

3 http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/algemeen/SAP.htm

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.

5. 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.

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[4] 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 sensibiliseringscampagnes[5] 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, watervalsysteem) en doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs illustreren hoe het Vlaams onderwijssysteem omgaat met lerenden met een tekorten (Beleidsnota, 2014-2019).

4 http://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/kinderrechtenverdrag_officiele_nederlandse_vertaling.pdf

5 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 aanduidden, zitten die elementen vervat in de kwaliteitsverwachtingen bij ‘ontwikkeling stimuleren’.

6. 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.

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[6]. 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 eindtermen bij de lerenden na te streven in waardevolle en maatschappelijk relevante inhouden, 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 sleutelcompetenties[7]. Kritisch denken, creativiteit, initiatief, probleemoplossing, risicobeoordeling, het nemen van beslissingen, constructief management spelen een rol in alle acht sleutelcompetenties.

6 http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundaironderwijs/vakoverschrijdend/uitgangspunten.htm

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

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'[8] 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 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 PIAAC[9] (2013) blijkt dat in Vlaanderen 15 % van de volwassenen kampt met een geletterdheidsprobleem[10]. 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 groeiende 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 diversiteit11. 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 waartoe 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.

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

9 Programme for the International Assessment of Adult Competencies

10 http://www.ond.vlaanderen.be/geletterdheid/

11 http://www.diversiteitactie.be/diversiteit/leren-voor-diversiteit

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.

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.

Feedback is 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.

Feedback geven en begeleiden is een essentiële dimensie van lesgeven naast motiveren, activeren en structureren. Er is een noodzakelijke wisselwerking tussen deze dimensies: zonder het creëren van activerende leersituaties 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.

Veel tijd uittrekken voor feedback resulteert veelal 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. Leraren besteden te beperkt tijd aan feedback en formatieve toetsen. Hoewel onderzoek heeft aangetoond dat cijfers geven de meest zwakke vorm van feedback is, lijkt er 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 een krachtige leeromgeving met maximale kansen op leerervaringen.

Effectieve feedback is een van de krachtigste beïnvloedende factoren op leerprestaties. Sommige vormen van feedback zijn krachtiger dan andere. Feedback moet 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 het ‘ontvangen, interpreteren van’ en ‘aan de slag kunnen met’ feedback. Zo stellen veel leraren dat ze enorm veel feedback geven. Het is dan maar de vraag of lerenden deze feedback ook werkelijk ontvangen en interpreteren. De meeste feedback die lerenden in de

klas krijgen, is afkomstig van andere lerenden en dat het grootste deel daarvan onjuist is. Leraren moeten dus niet voorzien in meer feedback maar in betere feedback.

Effectieve feedback vertrekt vanuit drie grote vragen: (1) waar ga ik heen of naartoe? (Wat zijn de leerdoelen? feedup), (2) wat heb ik gedaan? (Welke vooruitgang heb ik geboekt richting het doel? feedback) en (3) wat is de volgende stap? (Wat moet ik ondernemen om meer vooruitgang te maken? feedforward). Door lerenden zowel feedup, feedback als feedforward te geven, worden zij gestimuleerd om zelf over hun leerproces na te denken.

Elke vraag kan gesteld worden op vier niveaus: (1) taakniveau, (2) procesniveau, (3) zelfregulerend niveau en (4) persoonlijk of zelfniveau. Volgende types van feedback hebben een sterke impact op leerprestaties: het geven van aanwijzingen; informatie geven over de prestaties; bekrachtigen; video of audio feedback; computergestuurde feedback; de leerdoelen aanhalen bij de feedback; evaluatieve feedback door studenten. Minder effectieve vormen van feedback zijn: feedback geven waarin verbetering van de fouten centraal staat; uitgestelde feedback versus onmiddellijke feedback; een beloning geven; straffen; prijzen; geprogrammeerde instructie. Effectieve feedback is geen praktijk op zich is, maar maakt integraal deel uit van instructie. Feedback is dus geen doel op zich. Feedback die volgt op een zwakke of afwezige instructie is 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.

Het ondersteunen van een leerproces door middel van feedback draagt bij tot een effectieve klaspraktijk. Leraren die hogere verwachtingen hebben ten aanzien van lerenden zijn vriendelijker en meer ondersteunend zijn, duidelijker en meer positieve feedback geven en meer leermogelijkheden creëren. Het bieden van leerbevorderende, responsieve feedback aan lerenden is 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.

U5. Feedback

BENEDEN DE VERWACHTING	**BENADERT DE VERWACHTING**	**VOLGENS DE VERWACHTING**	**OVERSTIJGT DE VERWACHTING**
De leraren geven zelden feedback die ontwikkelingsgericht, duidelijk, gedoseerd en motiverend is, die aansluit bij de leerervaringen van de leerlingen, en die plaatsvindt in een sfeer van vertrouwen.	De leraren geven af en toe productgerichte feedback, die duidelijk, constructief, gedoseerd en motiverend is en die past binnen een klimaat van veiligheid en vertrouwen. De feedback is nog onvoldoende ontwikkelingsgericht en is onvoldoende systematisch ingebed in het onderwijsleerproces.	De leraren geven geregeld ontwikkelingsgerichte feedback, waarbij ze vertrekken vanuit de doelen en de leerervaringen van de leerlingen. De feedback is zowel op het product als op het proces gericht. De feedback is veelal duidelijk, constructief en gedoseerd en vindt plaats in een sfeer van vertrouwen.	Feedback maakt integraal deel uit van het onderwijsleerproces. De feedback is evenwichtig gericht op de persoon, het product, het proces en de zelfregulatie en is ontwikkelingsgericht. In een klimaat van veiligheid en vertrouwen krijgen zowel de leraar als de leerlingen kansen om duidelijke, constructieve en motiverende feedback te geven en te krijgen.

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.

Evaluatie is geen afzonderlijke stap die volgt op het geven van instructie, maar een integraal en essentieel onderdeel van de onderwijspraktijk. Door de leerdoelen, het lesgeven en de evaluatie op elkaar af te stemmen staat de evaluatie ten dienste van het leren van de lerenden. Het uitwerken van een duidelijke visie en beleid op leerlingenevaluatie is noodzakelijk. Breed evalueren betekent dat je ernaar streeft om in je evaluatiepraktijk bij elke evaluatie positief te antwoorden op volgende vragen:

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)
3. in authentieke leersituaties?
4. Hebben we evenredig oog voor het product en het proces?
5. Evalueren we de lerende vanuit verschillende invalshoeken?
6. Evalueren we de lerende op verschillende manieren?
7. Creëren en benutten we verschillende contexten om de lerende te evalueren?
8. Houden we rekening met de heterogeniteit van onze leerlingengroep?
9. 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. In de onderwijsliteratuur benadrukt men de kwaliteitscriteria van evaluatie: ‘betrouwbaarheid’ (Hebben we gemeten wat we moeten meten?), ‘validiteit’ (Komt wat we meten overeen met wat we hebben nagestreefd?), ‘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). De kwaliteitscriteria kunnen ook als volgt worden geclusterd: (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). Transparantie als kwaliteitscriterium verwerft toenemende aandacht. 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. Het verdient de voorkeur samen met de lerenden te bepalen wat belangrijke zaken zijn bij het beoordelen van elkaars werk. Het gezamenlijk opstellen van criteria heeft 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. Onderzoek waarin lerenden werden betrokken bij het

interpreteren en definiëren van beoordelingscriteria heeft aangetoond dat lerenden hier ook daadwerkelijk beter door gaan presteren. Evaluatie moet representatief zijn. Door te zorgen voor een goede weerspiegeling van de leerinhoud en een passende evaluatietaak kan deze verhoogd worden. Een evaluatietaak is krachtig wanneer de problemen en opdrachten die hierin worden aangeboden een betekenisvolle representatie van de werkelijkheid zijn. 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.

U6. Evaluatie

BENEDEN DE VERWACHTING	**BENADERT DE VERWACHTING**	**VOLGENS DE VERWACHTING**	**OVERSTIJGT DE VERWACHTING**
De afstemming tussen de evaluatie en de beginsituatie, de leerdoelen en het onderwijsleerproces is beperkt. De evaluatie is weinig transparant en krijgt een eenzijdige en onvolledige invulling.	De evaluatie is veelal representatief voor het aanbod, valide, transparant, betrouwbaar en breed. De evaluatie is nog onvoldoende afgestemd op het gevalideerd doelenkader.	De evaluatie is representatief, valide, transparant, betrouwbaar en breed. Er vindt consequent afstemming plaats tussen de evaluatie en het gevalideerd doelenkader, de beginsituatie, de leerdoelen en het onderwijsleerproces.	De evaluatie is representatief, valide, transparant, betrouwbaar, breed, authentiek en geïntegreerd in alle aspecten van het onderwijsleerproces.

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.

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 toetssituaties 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)

U6. Evaluatie (versie proefdoorlichting)

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De afstemming tussen de evaluatie en de beginsituatie, de leerdoelen en het onderwijsleerproces is beperkt. De evaluatie is weinig transparant en krijgt een eenzijdige en onvolledige invulling.	De evaluatie is veelal representatief voor het aanbod, valide, transparant, betrouwbaar en breed. De evaluatie is nog onvoldoende afgestemd op het gevalideerd doelenkader.	De evaluatie is representatief, valide, transparant, betrouwbaar en breed. Er vindt consequent afstemming plaats tussen de evaluatie en het gevalideerd doelenkader, de beginsituatie, de leerdoelen en het onderwijsleerproces.	De evaluatie is representatief, valide, transparant, betrouwbaar, breed, authentiek en geïntegreerd in alle aspecten 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 betrekt het schoolteam de lerende en de ouders/thuisomgeving..

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.

R1. Rapportering (versie proefdoorlichting)

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
Het schoolteam rapporteert niet of sporadisch aan leerlingen en ouders over het bereiken van de doelen en over het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen.	Het schoolteam rapporteert aan leerlingen en ouders over het bereiken van de doelen en in mindere mate over het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen. Deze rapportering vindt veelal tijdig en geregeld plaats. Ze is niet altijd even informatierijk.	Het schoolteam rapporteert aan leerlingen en ouders over het bereiken van de doelen en over het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen. Deze rapportering vindt tijdig en geregeld plaats. Ze is helder en informatierijk.	Het schoolteam rapporteert aan leerlingen en ouders over het bereiken van de doelen en over het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen. Deze rapportering vindt tijdig en geregeld plaats. Ze is helder en informatierijk. De manier waarop het schoolteam rapporteert, is een goed praktijkvoorbeeld.

R2. Studiebekrachtiging (versie proefdoorlichting)

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De beslissingen over de studiebekrachtiging van de leerlingen zijn weinig of niet gebaseerd op objectieve criteria en op een valide evaluatie van de doelen in het gevalideerd doelenkader.	Het schoolteam gebruikt doorgaans objectieve en transparante criteria om beslissingen te nemen over de studiebekrachtiging van de leerlingen. De evaluatie van de doelen in het gevalideerd doelenkader waarop deze beslissingen gebaseerd zijn, is echter beperkt valide.	Het schoolteam gebruikt objectieve en transparante criteria om beslissingen te nemen over de studiebekrachtiging van de leerlingen. Een doorgaans valide evaluatie van de doelen in het gevalideerd doelenkader onderbouwt die beslissingen.	Het schoolteam gebruikt objectieve en transparante criteria om beslissingen te nemen over de studiebekrachtiging van de leerlingen. Een doorgaans valide evaluatie van de doelen in het gevalideerd doelenkader onderbouwt die beslissingen. De manier waarop de school beslissingen neemt over de studiebekrachtiging is een goed praktijkvoorbeeld.

R3. Oriëntering (proefdoorlichting)

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
Het schoolteam formuleert weinig of geen adviezen in functie van de leerloopbaan van de leerlingen. Deze geboden oriëntering schiet tekort op het vlak van duidelijkheid en objectiviteit. Ze houdt nauwelijks rekening met de competenties van de leerlingen.	Het schoolteam formuleert adviezen in functie van de leerloopbaan van de leerlingen. Deze oriëntering vindt veelal tijdig en geregeld plaats. Ze is niet altijd even duidelijk en gebaseerd op transparante, objectieve criteria. De oriëntering gaat niet evenwichtig uit van zowel studieresultaten, competenties als interesses van de leerlingen.	Het schoolteam formuleert adviezen in functie van de leerloopbaan van de leerlingen. Deze oriëntering vindt tijdig en geregeld plaats. Ze is duidelijk, betrouwbaar en gebaseerd op transparante, objectieve criteria. De oriëntering houdt evenwichtig rekening met de studieresultaten, de competenties en de interesses van de leerlingen.	Het schoolteam formuleert adviezen in functie van de leerloopbaan van de leerlingen. Deze oriëntering vindt tijdig en geregeld plaats. Ze is duidelijk, betrouwbaar en gebaseerd op transparante, objectieve criteria. De oriëntering houdt evenwichtig rekening met de studieresultaten, de competenties en de interesses van de leerlingen. De manier waarop het schoolteam de leerlingen oriënteert, is een goed praktijkvoorbeeld.

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 betrekt 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.

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, KIHO 2010; Horsman & Tijo, 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, KIHO 2010). Of om het met Hargraeves 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).

K1. VISIE

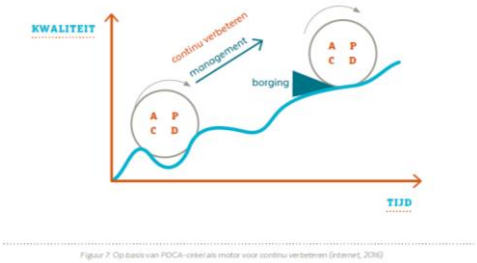
BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De school heeft slechts een beperkt zicht op wat ze met haar onderwijs wil bereiken en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Ze houdt daarbij weinig rekening met de input en de context van de school. Uit de onderwijsleerpraktijk blijkt weinig gemeenschappelijke doelgerichtheid.	De school weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Die visie is echter beperkt afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. Ze vindt gedeeltelijk ingang in de schoolwerking en in de on-derwijsleerpraktijk.	De school weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Deze visie is afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. Ze vindt breed en zichtbaar ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk.	De school weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Deze visie is afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. Ze vindt breed en zichtbaar ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. De school evalueert in een open dialoog met interne medewerkers en met externe partners haar visie en stuurt ze bij waar nodig.

De school evalueert haar werking 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 betrekt 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..

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)

De school onderzoekt en ontwikkelt op systematische wijze haar onderwijskwaliteit. 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 be-

schrijven 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, KIHO 2010; Deketelaere, 2011; Horsman & Tjio, 2008). De literatuur verwijst hierbij nogal eens naar het Joharivenster, 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 betrekt 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).

K4. Systematische evaluatie

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De school evalueert haar onderwijsleer-praktijk niet of occasioneel.	De school evalueert verschillende aspecten van de schoolwerking, maar heeft daarbij slechts beperkt aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleer-praktijk. De evaluatie is onvoldoende systematisch.	De school evalueert systematisch een beduidend deel van haar onderwijsleerpraktijk.	De school evalueert haar totale onder-wijsleerpraktijk systematisch en cyclisch.

K5. Betrouwbare evaluatie

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De school besteedt bij haar evaluaties nauwelijks aandacht aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. Ze benut bij haar evaluaties zelden alle beschikbare bronnen of de expertise van relevante partners. Hierdoor zijn de evaluaties zelden betrouwbaar.	De school besteedt bij haar evaluaties beperkte aandacht aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. Ze benut bij haar evaluaties niet altijd alle beschikbare bronnen of de expertise van relevante partners. Hierdoor zijn de evaluaties niet steeds betrouwbaar.	De school besteedt bij haar evaluaties aandacht aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. Ze baseert zich op diverse bronnen. Ze betrekt relevante partners bij haar evaluaties. Hierdoor zijn de evaluaties doorgaans betrouwbaar.	De school besteedt bij haar evaluaties systematisch aandacht aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. Ze baseert zich op een brede variatie aan bronnen. Ze betrekt alle relevante interne en externe partners bij haar evaluaties. Ze meet zich aan vergelijkbare andere scholen. Hierdoor zijn de evalua-ties betrouwbaar en onderbouwd.



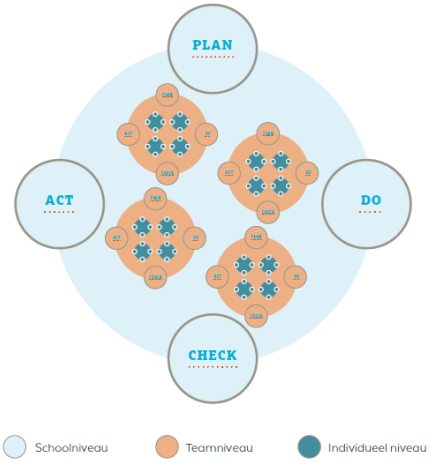
De school borgt en ontwikkelt zichtbaar de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk en communiceert hierover met belanghebbenden.

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...

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 & Tjio, 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 beleidsvoerend 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, KIHO

2010; Cautreels en Van Petegem, 2006). Een andere manier om zelfevaluaties 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. In die scholen is er sprake van een totale kwaliteit zoals Deming het noemde of een kwaliteitscultuur.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; SOK*19*).



K6. Borgen en bijsturen

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De school heeft geen of weinig zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze borgt onvoldoende wat reeds goed is en ontwikkelt nauwelijks verbeteracties voor haar werkpunten.	De school heeft een zicht op haar sterke punten en werkpunten, maar dat zicht is onvolledig. Ze bewaart en verspreidt niet altijd wat goed is. Ze stelt haar werking gedeeltelijk bij vanuit de evaluaties.	De school heeft zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt doeltreffende verbeteracties voor haar werkpunten.	De school heeft zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt systematisch wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt doeltreffende ver-beteracties voor haar werkpunten. Ze houdt hierbij rekening met veranderende contexten en het oordeel van externe partners.

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 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.

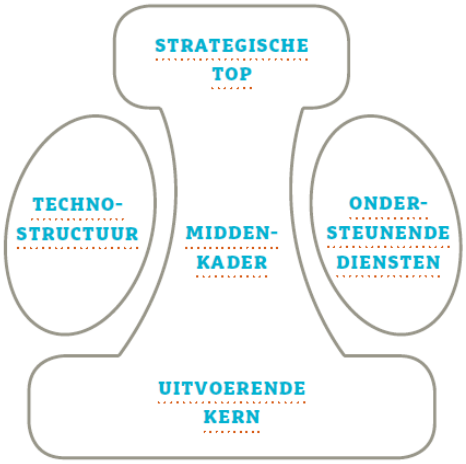
K1. Visie

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De school heeft slechts een beperkt zicht op wat ze met haar onderwijs wil bereiken en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Ze houdt daarbij weinig rekening met de input en de context van de school. Uit de onderwijsleerpraktijk blijkt weinig gemeenschappelijke doelgerichtheid.	De school weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Die visie is echter beperkt afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. Ze vindt gedeeltelijk ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk.	De school weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Deze visie is afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. Ze vindt breed en zichtbaar ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk.	De school weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Deze visie is afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. Ze vindt breed en zichtbaar ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. De school evalueert in een open dialoog met interne medewerkers en met externe partners haar visie en stuurt ze bij waar nodig.

De school geeft haar organisatie vorm op het vlak van structuur en cultuur

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.

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 definiëert 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 klantenservice. 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 bakent 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

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..

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 beleidsvoerend 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 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..

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).

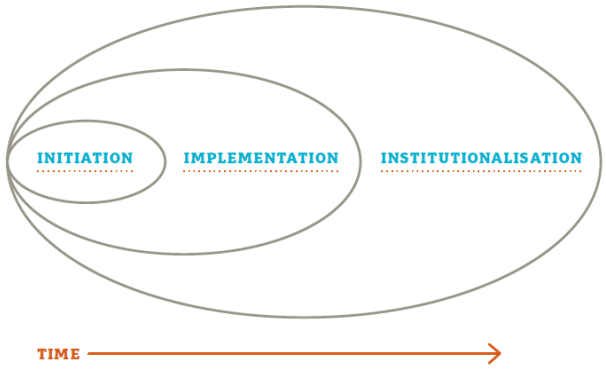
Verbiest (2004) stelt dat reflecterend handelen de bereidheid is van de deskundige om het professionele handelen en de daarin geïmpliceerde opvattingen over wat goed professioneel handelen is, kritisch in vraag te stellen. Dit vraagt een cultuur van openheid en wederzijds vertrouwen. Zo kan volgens Verbiest (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 authentiek 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 schoolvernieuwingsproces: (1) de adoptiefase of initiatiefase, (2) de implementatiefase en (3) de institutionaliseringsfase of incorporatiefase..



Figuur 14: Op basis van Subprocessen in een schoolvernieuwingsproces (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 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.

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.

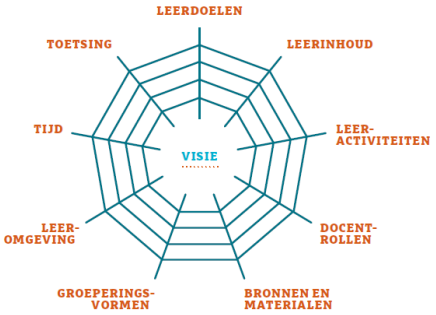
Bellens en De Fraine (2012) verwijzen naar de review van Robinson et al. (2009) die concludeert dat onderwijskundig leiderschap een veel grotere impact heeft op de uitkomsten van de lerende dan transformationeel leiderschap. Verbiest (2010) verwijst naar Marks en Printy (2003) die het concept van onderwijskundig 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* (Emonds, 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)

K2. Onderwijskundig beleid

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De school ontwikkelt de kwaliteit van haar onderwijsleerpraktijk niet of ad hoc. Ze neemt weinig doeltreffende maatregelen. Ze maakt nauwelijks afspraken met de teamleden. Ze ondersteunt de teamleden ruim onvoldoende.	De school ontwikkelt de kwaliteit van haar onderwijsleerpraktijk, maar doet dit fragmentair of niet instellingsbreed. De maatregelen zijn niet altijd doeltreffend en de afspraken zijn niet steeds duidelijk voor alle teamleden. De school ondersteunt de teamleden in beperkte mate.	De school ontwikkelt en voert een onderwijskundig beleid. Ze geeft de onder-wijsleerpraktijk en de professionalisering samenhangend vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken. Ze ondersteunt de teamleden.	De school ontwikkelt en voert een systematisch en samenhangend onderwijskundig beleid. Ze geeft de onderwijs-leerpraktijk, de professionalisering en de kwaliteitszorg vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op schoolniveau, deelteamniveau en individueel niveau. Ze ondersteunt de teamleden.