

2023 - 2024

Jaarverslag

Pedagogische begeleidingsdienst en
Permanente ondersteuningscel CLB OVSG



Inhoud

1	<u>INLEIDING</u>	1
2	<u>DEEL 1: INHOUDELIJKE REALISATIE VAN HET BEGELEIDINGSPLAN</u>	3
2.1	Begeleiding 2023-2024 in een oogopslag	3
2.1.1	Bereik	3
2.1.2	Tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst in vogelvlucht	7
2.1.3	Reflectie totale tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst	8
2.2	Extern overleg	10
2.3	Doorlichtingen en tussentijdse bezoeken Onderwijsinspectie	11
2.4	In gesprek over de registratiedata	12
2.5	Focus op rechtstreeks contact met onze leden	13
3	<u>KERNTAAK 1: VERSTERKEN VAN DE BEROEPSBEKWAAMHEID VAN PERSONEELSLEDEN</u>	14
3.1	Klantgericht maatwerk als uitgangspunt	15
3.2	Versterken van de beroepsbekwaamheid door reflectie te faciliteren	15
3.3	DKO speelt in op de noden van het veld	16
3.4	Directies secundair onderwijs waarderen terugkommoment seminarie	17
3.5	Handelingsplanmatig werken in het buitengewoon onderwijs	18
3.6	Basisonderwijs ondersteunt op het vlak van SES-middelen	20
3.7	De zorgcontactdagen missen hun effect niet	21
3.8	Geïntegreerd data- en informatiebeleid in SO	23
3.9	Leerlingbegeleiding en leerplanimplementatie in het DKO	24
3.10	CLB (POC) focust op onderwijsloopbaanbegeleiding	25
4	<u>KERNTAAK 2: VERSTERKEN VAN DE ONDERWIJSINSTELLINGEN, CLB'S EN LEERSTEUNCENTRA ALS PROFESSIONELE LERENDE ORGANISATIE</u>	30
4.1	Niveau-overstijgende inzet	30
4.2	Voorrang aan scholen, centra en academies met grote noden	30
4.2.1	In gesprek over grote noden: een eerste kwalitatieve aanzet	31
4.2.2	Registratiedata verrijken de kwalitatieve invulling	32
4.2.3	Grote noden in de praktijk: een complexe begeleidingsaangelegenheid	33
4.3	Basisonderwijs stimuleert geïnformeerd onderwijskundig beleid	35
4.4	Secundair onderwijs en POC oriënteren samen kansrijk	38
4.5	Leerlingenbegeleiding en onderwijskundig beleid in het dko	40
4.6	Net- en niveau-overstijgend werken: de norm voor POC	44
4.7	Het CLB-directeurenoverleg benadert leerlingenbegeleiding geïntegreerd	44
5	<u>KERNTAAK 3: ONDERSTEUNEN VAN DE REALISATIE VAN (PED)AGOGISCH OF ARTISTIEK-PEDAGOGISCH PROJECT</u>	46
5.1	Buitengewoon onderwijs: niveau- en afdeling overstijgende aanpak	46
5.2	Realisaties basisonderwijs	48
5.2.1	Implementatie Leer Lokaal	48

5.2.2	Versterken van onderwijskundig beleid via schoolwerkplanning	51
5.3	Realisaties deeltijds kunstonderwijs	54
5.3.1	Kwaliteitsvol vormgeven van het onderwijskundig beleid	55
5.3.2	Ondersteunen bij het academie-specifiek maken van de leerplandoelen	56
5.3.3	Drempelverlagende aanpak in het DKO	56
5.4	Realisaties POC	57
5.4.1	Begeleiden van centra in het bereiken van specifieke doelgroepen	57
5.5	Leer Lokaal SO vroeg een enorme inspanning	58
5.5.1	OVSG-eigen leerplan	59
5.5.2	Ontwikkelingen schooljaar 2024-2025	60

6 BELEIDSIMPULS 1: BREDE BASISZORG EN VERHOOGDE ZORG **61**

6.1	Verruimen ankerrol verzekert geïntegreerd aanbod	61
6.1.1	De verruiming van de ankerrol in cijfers	61
6.2	Het deeltijds kunstonderwijs biedt leerlingenbegeleiding, maar mist overheidssteun	62
6.3	Zorgcontactdagen benaderen leerlingenbegeleiding geïntegreerd	64
6.3.1	Bijsturing inhoud zorgcontactdagen, op vraag vanuit het veld	67
6.4	Gerichte ondersteuning voor de leersteuncentra	67
6.5	Ondersteuning van beginnende zorgprofielen blijft essentieel	68
6.6	Versterken van leraren basisonderwijs in lesgeven aan kinderen in schaarste	68
6.7	Onderwijsloopbaanbegeleiding: niveau-overstijgende aanpak	71
6.7.1	Kansen voor aansluiting tussen BaO en SO	71
6.8	Visieontwikkeling en inclusief onderwijs: een organisatiebrede aanpak	72
6.9	Basis- en secundair onderwijs ondersteunen leraren anderstalige nieuwkomers	72
6.10	De POC zet in op consultatieve leerlingenbegeleiding	73

7 BELEIDSIMPULS 2: EFFECTIEVE DIDACTIEK **74**

7.1	Secundair onderwijs versterkt de vakgroepwerking	74
7.2	Realisaties basisonderwijs	76
7.3	Evidence-based werken staat voorop	76

8 BELEIDSIMPULS 3: DATAGELETTERDHEID **79**

8.1	Werken aan datageletterdheid vormt een uitdaging	79
8.2	OVSG-toets en schoolfeedbackrapport motor van kwaliteitsontwikkeling	79
8.3	Directeurs basisonderwijs zoomen in op de DataWijzer	81
8.4	Secundair onderwijs trekt de kaart van datageletterdheid	81
8.5	Realisaties POC	82
8.5.1	POC bouwt voort op het lerend netwerk 'data en kwaliteit'	82
8.5.2	Versterken basisgeletterdheid van CLB-medewerkers	83
8.6	De rOK-tool staat klaar om uit te rollen	84
8.6.1	Waarom dient de rOK-tool?	84
8.6.2	Voor wie is de rOK-tool?	85
8.6.3	Proefproject	85
8.6.4	Wat we leren uit het proefproject	86
8.6.5	In gesprek met Jan Vanhoof	87
8.6.6	Lancering van de tool	87

9 BELEIDSIMPULS 4 SAMENWERKING MET LEERPUNT 88

9.1	Netoverstijgende aanpak	88
9.2	Interne systematiek voor opvolging Leerpunt	89
9.3	PDB introduceert Leerpunt breed en zet scholen aan tot reflectie	89
9.4	PBD ondersteunt praktijkverhaal A-HA! Kontich	90

10 DEEL 2: ORGANISATIEONTWIKKELING 92

10.1	Bijsturing van de organisatiestructuur van de PBD	92
10.1.1	Bekommernissen die tot deze reorganisatie leiden	92
10.1.2	De organisatiestructuur	93
10.1.3	Doelstellingen voor de regio-teams Leerplicht	94
10.1.4	De pedagogisch raad geeft richting	95
10.2	Interne kwaliteitsontwikkeling	95
10.2.1	Jaarverslag en begeleidingsplan als hefboom voor reflectie	96
10.2.2	Effectiviteit van begeleiden	97
10.2.3	Een brede kijk op effectiviteit: Matrix effectmeting als 'work in progress'	100
10.2.4	Begeleiden van scholen met grote noden	100
10.3	Interne professionalisering en expertise-ontwikkeling	101
10.3.1	Expertgroepen PBD	101
10.3.2	Werkgroep duurzaam begeleiden	102
10.3.3	Pijler Leerlingbegeleiding	103
10.3.4	Gemeenschappelijke bijeenkomsten PBD	104
10.3.5	Professionalisering van startende begeleiders – Startwijs	106
10.3.6	Professionalisering via interne lerende netwerken – Groeiwijs	108
10.4	Een nieuw concept van de OVSG-toets als kwaliteitsinstrument	108
10.5	Doelgerichte samenwerking en netwerking	109
10.5.1	Samenwerking met de grootstedelijke pedagogische ondersteuningsdiensten	109
10.5.2	Netoverstijgende samenwerking met de andere PBD's en POC's	110
10.5.3	Formeel overleg inspectie – begeleiding	111
10.5.4	Overleg Vlaamse toetsen	112
10.5.5	Samenwerking en vertegenwoordiging voor het deeltijds kunstonderwijs	112
10.5.6	Samenwerking volwassenenonderwijs	113
10.5.7	Samenwerking PBD-SO met sectorale partnerschappen	114
10.5.8	Samenwerking met onderzoekers, hogescholen, universiteiten en andere partners	116

11 DEEL 3: CONCLUSIES EN BELEIDSAANBEVELINGEN 117

11.1	De complexiteit van begeleidingsvragen neemt toe	117
11.2	Directies, beleidsteams en leerkrachten staan voor grote uitdagingen	118
11.3	De toenemende vraag naar samenwerking heeft impact op de begeleidingstijd	119
11.4	Controle en verantwoording of vertrouwen in ervaring en expertise	120
11.5	Omgaan met versnippering en 'vermarkting' van begeleidingsmiddelen	121
11.6	De weg naar een nieuw begeleidingsplan met heldere doelen en prioriteiten	122

12 BIJLAGEN 124

1 Inleiding

Dit verslag beschrijft de werking van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) en de Permanente Ondersteuningscel (POC) van OVSG voor het schooljaar 2023-2024.

Het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs schuift de kerntaken van de begeleidingsdienst naar voren en schetst tegelijkertijd de contouren waarbinnen de pedagogische begeleidingsdienst haar opdrachten uitvoert. Het bijgestuurde [begeleidingsplan 2022-2025](#), dat daarvan het resultaat is, vormt het referentiekader voor dit verslag.

Zoals decreetaal bepaald, bezorgt de pedagogische begeleidingsdienst jaarlijks een verslag aan de Vlaamse Regering over de realisatie van het begeleidingsplan. Dit verslag is conform de afspraken die in samenspraak met de overheid werden vastgelegd en concretiseert onze werking volgens de aangereikte richtlijnen.

Deel 1 belicht het bereik van de pedagogische begeleidingsdienst tijdens het schooljaar 2023-2024 en de realisatie van de geplande doelstellingen, gestaafd door onze interne registratiedata.

We geven in één (eerste) oogopslag het globale overzicht van contacten en interventies van de pedagogische begeleiding in termen van bereik, doelgroep en tijdsinvestering.

In dit deel maken we ook gebruik van iconen om bepaalde onderdelen en thema's extra te duiden. Deze iconen helpen om snel en overzichtelijk specifieke informatie te identificeren.



Getuigenissen: verwijst naar getuigenissen uit het onderwijsveld en van de pedagogische begeleiding.



Cijfers: verwijzen naar cijfergegevens uit ons intern registratiesysteem.



Materialen: hebben betrekking op de ontwikkelde materialen door de pedagogische begeleiding.



Effectmeting: geeft het effect van pedagogische interventies weer. Dit wordt breed benaderd en omvat zowel kwantitatieve resultaten uit het EDBI-instrument als kwalitatieve insteken.



Bronnen: duidt de bronnen aan die werden gebruikt bij de ontwikkeling van materialen, visieteksten, enz. Het gaat zowel om wetenschappelijke bronnen als om materialen van Leerpunt en andere, zoals de Onderwijspiegel.



Conclusies: op basis van bepaalde waarnemingen of interpretaties van cijfers.

Vervolgens zoomen we in op de aanpak en realisatie van elke kerntaak. Daarvoor baseren we ons op de kwalitatieve duiding die de pedagogisch begeleiders gaven over de realisatie van de operationele doelen. We illustreren dit telkens met concrete voorbeelden uit de begeleidingspraktijk en relevante getuigenissen uit onze eigen begeleidingsdienst en het onderwijsveld. Elke kerntaak en beleidsimpuls wordt in een apart hoofdstuk behandeld.

Deel 2 focust op de interne werking en kwaliteitsontwikkeling. We leggen ons toe op de interne organisatieontwikkeling van de pedagogische begeleidingsdienst en op de inbedding in de OVSG-brede werking. Daarenboven verduidelijken we onze aanpak op het gebied van kwaliteitszorg, interne professionalisering en samenwerking met (externe) partners.

Zoals decretaal bepaald, werkt de pedagogische begeleidingsdienst samen met tal van onderwijsactoren. We verwijzen hier naar de verslagen van de netoverstijgende samenwerking, het overleg met de onderwijsinspectie en begeleidingsdiensten en de samenwerking met andere partners.

Tot slot leest u in **Deel 3** welke conclusies we trekken uit het voorbije werkingsjaar, voor onszelf als organisatie, onze doelgroep en het onderwijsbeleid. We geven hier ook aan wat we kunnen borgen en waar er groeikansen liggen.

We hebben in dit verslag rekening gehouden met de opvolgingspunten van het vorige jaarverslag 2022-2023 na feedback door de overheid.

- In Deel 1 stofferen we de inhoudelijke doelen met concrete voorbeelden en kritische reflecties over effecten en impact en staan stil bij de groeikansen.
- In Deel 2 beschrijven we de stappen die we zetten om de werking te optimaliseren en de kwaliteitspuzzel te vervullen. Een interne hertekening van de diensten en regio's moet de kwalitatieve impact versterken. We besteden ook aandacht aan de uitbouw van de effectmeting/EDBI tot een samenhangend geheel, het versterken van de interne professionalisering via expertise-opbouw en het agogisch en wetenschappelijk onderbouwen van onze werking.

We zien dit verslag ook als een informatiebron voor de evaluatie van de PBD's die gepland is in 2025. Tegelijk is dit verslag ook een tussenstap naar het nieuwe begeleidingsplan. We lopen momenteel een traject waarbij we alle aspecten van onze interne kwaliteitszorg willen verankeren in een gedragen, overzichtelijke en werkbare systematiek. De uitkomsten hiervan zullen we in al hun samenhang en breedte presenteren in het begeleidingsplan 2025-2030.

We kozen wederom expliciet om een geïntegreerd verslag te maken van de PBD-POC. Dit is immers ook de wijze waarop we in de praktijk samenwerken. Om te vermijden dat de POC CLB-werking ondergesneeuwd geraakt in het verslag, wordt de werking ervan telkens specifiek uitgelicht. Ook het deeltijds kunstonderwijs willen we voldoende in de schijnwerpers zetten.

2 Deel 1: Inhoudelijke realisatie van het begeleidingsplan

2.1 Begeleiding 2023-2024 in een oogopslag

In wat volgt focussen we op de mate waarin we onze (geaffilieerde) leden van de verschillende onderwijsniveaus tijdens het schooljaar 2023-2024 hebben bereikt en wat dit betekent op het vlak van tijdsinvestering. Daarvoor baseren we ons op de data die we verzamelden via het registratiesysteem van de pedagogische begeleiding, zoals beschreven in het [begeleidingsplan 2022-2025](#). Deze kwantitatieve data zijn het uitgangspunt voor inhoudelijke duiding en reflectie over realisatie, aanpak en effect van de doelen in Deel 1.

2.1.1 Bereik

De PBD streeft naar een maximaal bereik. Alle scholen, centra en academies worden gecontacteerd door de verantwoordelijke ankerpersoon van de regio of scholengemeenschap. Via diverse kanalen krijgen ze informatie over het aanbod en de werking van de pedagogische begeleidingsdienst.

We bereiken onze scholen, centra en academies via ontmoetingsdagen, netwerken, vormingsdagen en begeleidingstrajecten, maar ook via e-mail, digitaal overleg en telefonisch contact. Ondertussen zijn we volledig vertrouwd met digitale contactmomenten en webinars zodat we flexibel en efficiënt kunnen reageren op begeleidingsvragen.

Scholen kiezen autonoom in welke mate ze op dit aanbod ingaan. In specifieke situaties werken we echter uitgesproken aanklampend. Begeleiding na een negatieve doorlichting nemen we prioritair en aanklampend op. We onderzoeken ook op geregelde basis in hoeverre we instellingen met grote noden kunnen detecteren en bereiken. Op die manier willen we prioriteren waar we onze begeleidingstijd aan besteden en systematisch onderzoeken wat de impact is van intensieve begeleidingstrajecten. We beschrijven deze aanpak uitgebreid in Deel 2 onder kwaliteitsontwikkeling.

Voor de scholen die behoren tot de Stad Gent en de Stad Antwerpen is er ook overkoepelende begeleiding in samenwerking met hun respectievelijke stedelijke pedagogische ondersteuningsdiensten. Hierbij zijn onder andere ook afspraken gemaakt over de scholen die de stedelijke ondersteuningsdienst zelf begeleidt en waar onze PBD aanvullend werkt of een andere rol opneemt.

Voor scholen gelegen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is er structureel overleg georganiseerd tussen de begeleiders van de PBD en de ondersteuners van het Ondersteuningscentrum Brussel. Begeleidingsinhouden worden op elkaar afgestemd in functie van effectieve begeleiding in de scholen.

De PBD van OVSG begeleidde 774 scholen, centra of academies van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs tijdens het schooljaar 2023-2024. Daarnaast gaf ze nog ondersteuning aan 86 andere instellingen als besturen en geaffilieerde leden. Bovendien begeleidde de pedagogische begeleidingsdienst van het deeltijds kunstonderwijs in het kader van een overeenkomst die werd afgesloten met het Gemeenschapsonderwijs, 9 GO!-academies binnen de eerste kerntaak. Deze cijfers zijn gelijkaardig aan het bereik dat werd vastgesteld tijdens het schooljaar 2022-2023.



Per onderwijsniveau geeft dit volgend beeld.

Niveau	Aantal leden bereikt	Aantal geaffiliëerde leden bereikt	Aandeel bereikte leden
BAO	567	24	100%
SO	52	1	100%
DKO	139	4	97%
CLB	3	NVT	100%
VO	6	1	100%
Leersteuncentrum	8	NVT	100%
Bestuur	56	NVT	22% ¹

Tabel 1: bereik per onderwijsniveau en andere instellingen

We bereiken via onze begeleidingsdienst vrijwel al onze scholen, centra en academies. In de cijfers van Tabel 1 werd het aantal scholen dat we via onze nascholingsdienst bereiken niet meegerekend. Hetzelfde geldt voor de zes basisscholen uit de faciliteitengemeenten in de Vlaamse Rand, die een beroep kunnen doen op de diensten van OVSG. Dat was niet het geval tijdens het schooljaar 2023-2024. Al onze basisscholen, centra voor leerlingenbegeleiding, centra voor volwassenenonderwijs en leersteuncentra werden ondersteund vanuit onze begeleiding. Bovendien bereikten we nagenoeg al onze instellingen voor deeltijds kunstonderwijs en secundair onderwijs.

Een groot aandeel van de ondersteuning van het volwassenenonderwijs gebeurt netoverstijgend zoals beschreven in de samenwerkingsovereenkomst (zie bijlage in het [begeleidingsplan](#)). Daarnaast bereikten we zelf 100% van de directies via de OVSG-eigen netwerken.

Een school(team), academie of centrum heeft vaak meerdere contacten met verschillende begeleiders gedurende een schooljaar. Soms zijn er begeleidingen door twee begeleiders op eenzelfde moment, elk vanuit hun eigen expertise. Om de inzet van onze begeleiders en de intensiteit van onze begeleidingen in kaart te brengen, geven we in Tabel 2 **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.** het aantal begeleidingseenheden met hun respectievelijke gemiddelde duur weer.



¹ Ondanks het feit dat onze begeleidingsdienst primair focust op het onderwijspersoneel dat rechtstreeks actief is in onze onderwijsinstellingen, bereiken we toch meer dan een vijfde van onze besturen.



Aantal begeleidingseenheden	Aantal instellingen	Aandeel	Gemiddelde duur contact (u)
1	42	4,87%	2,78
2-4	82	9,50%	3,97
5-8	135	15,64%	4,08
9-12	147	17,03%	4,12
13-16	125	14,48%	4,16
>16	332	38,47%	4,20
Totaal	863²	100,00%	4,17

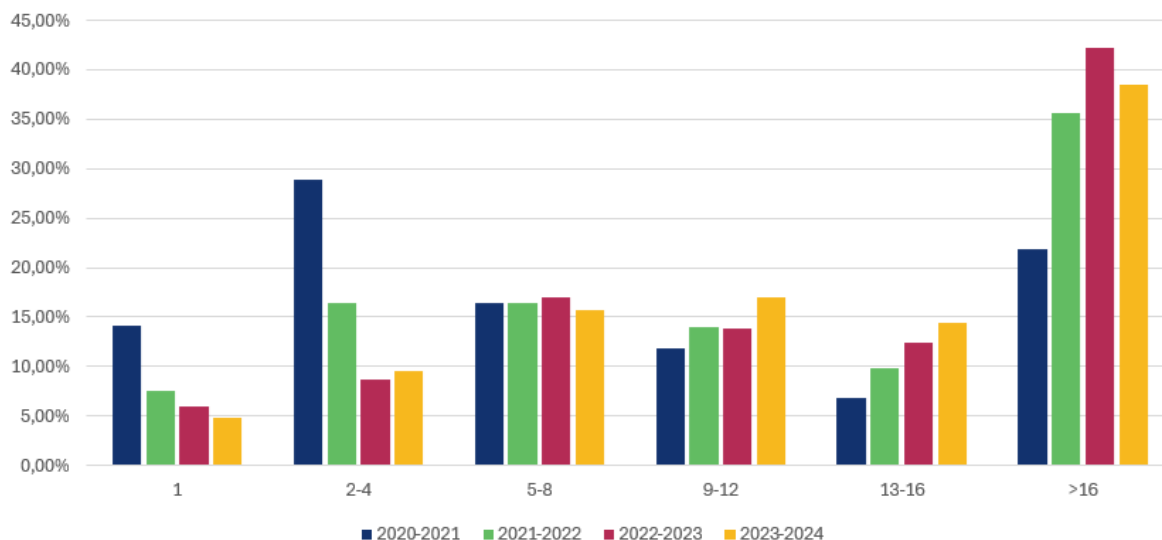
Tabel 2: begeleidingsfrequentie per aandeel begeleide instellingen

Onder begeleidingseenheid verstaan we elk contactmoment tussen begeleidingsdienst en instelling van gemiddeld een halve dag (zowel schoolgebonden afspraken als schooloverstijgende ontmoetingsdagen, lerende netwerken...). Het aantal begeleidingseenheden wil echter op zich niet noodzakelijk iets zeggen over de begeleidingsintensiteit. Dit is een rechtstreeks gevolg van de wijze waarop het registratiesysteem het afgelopen schooljaar technisch werd ingericht. Begeleiders registreerden vanuit een operationele doelstelling die niet steeds verband houdt met de begeleidingsactiviteit zelf. Op die manier kunnen we in de data geen onderscheid maken tussen bijvoorbeeld een klasobservatie of het bijwonen van een vakgroepvergadering, die onder de noemer van eenzelfde doelstelling werden geregistreerd.

Om onze registratiedata verder te verfijnen, pasten we het registratiesysteem huidig schooljaar aan. Zo kunnen we een onderscheid maken tussen individuele begeleidingen en schooloverstijgende begeleidingen via lerende netwerken. Bovendien plannen we met het nieuwe begeleidingsplan in het vooruitzicht een grondige herziening van het registratiesysteem, vanuit de ervaringen van de voorbije schooljaren. Zo hopen we om nog meer waarheidsgetrouw en representatief over onze begeleidingsinzet te rapporteren en bovendien onze interne werking datagedreven te sturen. We stellen vast dat intensieve begeleidingen met 13 of meer contactmomenten meer dan de helft van onze begeleidingstijd innemen (Tabel 2). Deze cijfers getuigen van onze visie van op maat en nabije lokale ondersteuning. Vanuit onze ambitie om scholen, centra en academies te begeleiden vanuit een duurzame relatie, verkiezen we langdurige trajecten boven one-shots om inhouden en processen duurzaam te implementeren. Zoals verder beschreven, onderzoeken we op welke manier we de impact van intensieve begeleidingstrajecten kunnen in kaart brengen en de factoren die dit kunnen beïnvloeden.

² Het totale bereik (inclusief geaffilieerde instellingen, besturen en leersteuncentra) in Tabel 1 wijkt omwille van een minimale foutgevoeligheid in het registratiesysteem licht af van het totaal in Tabel 2. **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden..**

Begeleidingsfrequentie



Figuur 1: evolutie begeleidingsfrequentie



In vergelijking met schooljaar 2020-2021 zagen we tijdens schooljaar 2022-2023 een forse toename (+20,00%) van het aantal intensieve begeleidingen (meer dan 16 begeleidingseenheden). Figuur 1 toont voor schooljaar 2023-2024 ten opzichte van het schooljaar ervoor echter een lichte daling van 3,70%. Deze afname is in werkelijkheid verwaarloosbaar, aangezien er tegelijkertijd een stijging te zien is van 3,19% in de categorie van 9 tot 12 begeleidingseenheden en 2,14% in de categorie van 13 tot 16 begeleidingseenheden. Kortom, **intensieve begeleidingen** op maat van onze scholen, centra en academies blijven het grootste deel uitmaken van de taakstellingen van onze pedagogisch begeleiders.

2.1.2 Tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst in vogelvlucht

De pedagogische begeleidingsdienst concretiseert haar werking aan de hand van de operationele doelstellingen die in het [begeleidingsplan 2022-2025](#) werden vastgelegd volgens de kerntaken, zoals bepaald in het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs:

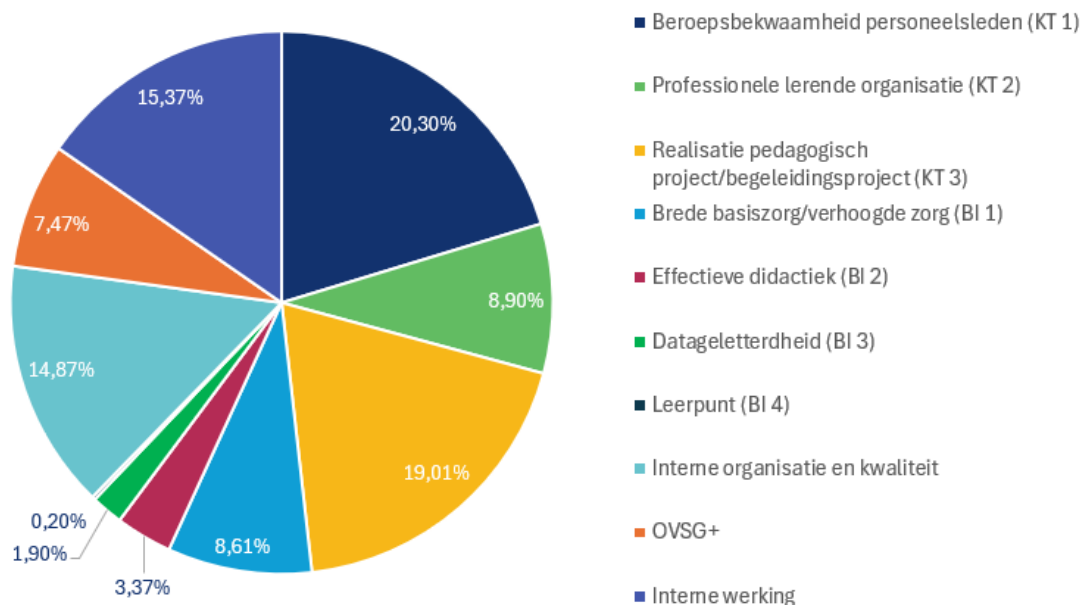
- 1 versterken van de beroepsbekwaamheid van de personeelsleden;
- 2 versterken van de onderwijsinstellingen, CLB's en leersteuncentra als professionele lerende organisatie;
- 3 ondersteunen van de onderwijsinstellingen bij de realisatie van hun (ped)agogisch of artistiek-pedagogisch project.

Met het oog op een transparante en doelgerichte inzet van de middelen die verdeeld worden onder de noemer van beleidsimpulsen besteden we wat betreft de vierde kerntaak expliciet aandacht aan:

- 4 brede basiszorg en verhoogde zorg;
- 5 effectieve didactiek;
- 6 datageletterdheid;
- 7 samenwerking met Leerpunt.

Daarnaast vestigt dit begeleidingsplan vanuit de doelstelling om de kwaliteit van de geboden begeleiding op een systematische wijze te onderzoeken en bewaken (i.e. interne organisatie en kwaliteit), de aandacht op interne kwaliteitszorg en -ontwikkeling (zie ook Deel 2).


Totale tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst



Figuur 2: verdeling totale tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst


We stellen vast dat de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst 78% van hun werktijd spendeerden aan acties die rechtstreeks verband hielden met het begeleidingsplan. Meer bepaald focusten we sterk op de operationele doelstelling met betrekking tot de beroepsbekwaamheid van personeelsleden (20%), de realisatie van het pedagogisch project/begeleidingsproject (19%), het bewaken en onderzoeken van de kwaliteit van de geboden begeleidingen (15%) en het versterken van onze instellingen als professionele lerende organisatie (9%).

De investeringstijd die geen betrekking had op het begeleidingsplan ging enerzijds naar andere werkzaamheden (15%) als externe samenwerkingen (bv. met de overheid en andere onderwijsverstrekkers), vertegenwoordiging op externe fora (bv. de Vlaamse Onderwijsraad) en interne werkzaamheden (bv. het voeren van functioneringsgesprekken). Anderzijds merken we dat 7% van de werktijd geïnvesteerd werd in begeleidingen die plaatsvonden in het kader van initiatieven in nauwe samenwerking met de navormingsdienst, OVSG+, zoals thematrajecten (zie verder).

 Opdracht	2022-2023	2023-2024
Beroepsbekwaamheid personeelsleden (KT 1)	23,02%	20,30%
Professionele lerende organisatie (KT 2)	9,95%	8,90%
Realisatie pedagogisch project (KT 3)	17,53%	19,01%
Brede basiszorg/verhoogde zorg (BI 1)	9,70%	8,61%
Effectieve didactiek (BI 2)	4,77%	3,37%
Datageletterdheid (BI 3)	2,72%	1,90%
Leerpunt (BI 4)	NVT	0,20%
Interne organisatie en kwaliteit	15,36%	14,87%
OVSG+	6,36%	7,47%
Interne werking	10,60%	15,37%
Totaal	100,00%	100,00%³

Tabel 3: relatieve tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst

2.1.3 Reflectie totale tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst

 De analyse van de gegevens in Figuur 2 en Tabel 3 heeft ons als begeleidingsdienst aangezet tot een kritische reflectie op zowel de eigen interne werking als de wijze waarop pedagogische begeleiders hun activiteiten registreerden. Deze reflectie biedt tegelijkertijd een waardevolle leerkans om het nieuwe begeleidingsplan verder te verfijnen en vorm te geven.

Ten eerste stellen we vast dat de totale investeringstijd van de begeleidingsdienst in het begeleidingsplan, met betrekking tot de periode die vorig jaarverslag beschrijft, daalde met ongeveer 5%. Deze daling is een rechtstreeks gevolg van een toename in de categorie ‘Interne werking’. De analyse van deze categorie leert ons dat een groot deel van onze werktijd afgelopen schooljaar gespendeerd werd aan de ontwikkeling van de minimumdoelen voor het basis- en secundair onderwijs. Dit intensieve ontwikkelproces vroeg een forse investering van meer dan 260 werkdagen (zie ook verder), die niet aantikken bij de kerntaken.

Daarnaast merken we ook de impact van de ontwikkeling van Leer Lokaal SO (zie ook verder). De ontwikkeltijd van een kwalitatief leerplan werd niet onder de noemer van de kerntaken geregistreerd, maar is niettemin noodzakelijk met het oog op een gedegen uitvoering ervan en een

³ In het jaarverslag dat de activiteiten van de pedagogische begeleidingsdienst voor het schooljaar 2022-2023 beschreef, werd een foutieve grafiek opgenomen op bladzijde 5. Aangezien het louter ging om een lay-outprobleem van bovendien relatieve gegevens, was deze grafiek op geen manier van invloed voor de verdere interpretatie van de cijfers. Noch baseerden onze medewerkers zich op deze grafiek bij de betekenisgeving van de registratiedata. Tabel 3 zet dit recht.

voorwaarde om op het vlak van effectieve didactiek (BI 2) doelgericht en samenhangend te werken. Belangrijk om hierbij te vermelden is dat de ontwikkelkosten van de leerplannen basis- en secundair onderwijs volledig vanuit OVSG-middelen werd gefinancierd.

In diezelfde lijn zien we ook een kans om in het nieuwe begeleidingsplan een transparanter onderscheid te maken tussen de categorieën 'interne werking' en 'interne organisatie en kwaliteit'. Zo werd nu bijvoorbeeld de investering in de functioneringscyclus van collega's niet bij de uitvoering van de kerntaken geteld. Terwijl feedbackgesprekken net een essentiële schakel in de ketting vormen om deze uit te voeren.

Ten tweede toont de verdeling van de tijdsinvestering zoals opgenomen in Figuur 2 dat de pedagogische begeleidingsdienst afgelopen schooljaar niet aan elke kerntaak even veel tijd besteedde. We stellen vast dat telkens ongeveer 20% van de werktijd naar de beroepsbekwaamheid van personeelsleden (kerntaak 1) en de realisatie van het (ped)agogisch project (kerntaak 3) ging. Acties die behoren tot de realisatie van het pedagogisch project namen ongeveer 9% van de tijd in beslag. We stellen vast dat we deze verschillen kunnen toeschrijven aan de formuleringswijze van de doelstellingen in het huidig begeleidingsplan die niet steeds aansluiten bij de complexe opdracht die begeleiders opnemen.

Zo merken we dat sommige operationele doelstellingen interfereren met elkaar door doel en middel niet steeds duidelijk van elkaar te onderscheiden. De wijze waarop bijvoorbeeld beleidsimpulsen interfereren met operationele doelstellingen onder de andere kerntaken, illustreert dit mooi. Als begeleiders pakweg samen met het beleidsteam de kwaliteitsontwikkeling van de school onder de loep nemen en daarbij gebruik maken van databronnen, kan dit afhankelijk van de interpretatie van de begeleider zowel geregistreerd worden onder de beleidsimpuls datageletterdheid, als bij de tweede kerntaak.

We stuiten hier op de limieten van registratie. Wanneer een begeleider tijdens een opdracht aan meer doelstellingen tegelijkertijd werkt, kan er slechts één operationele doelstelling geregistreerd worden. Hierdoor bleven sommige operationele doelstellingen onderbelicht.

Bovendien zien we ook een verband tussen het aantal operationele doelstellingen ([zie begeleidingsplan 2022-2025](#)) die werden opgenomen onder de kerntaken en de geïnvesteerde tijd. De tweede kerntaak omhelst minder doelstellingen dan de eerste en derde. Opnieuw moeten we de verklaring zoeken in de verwevenheid van de kerntaken die de operationele doelstellingen ordenen. Het versterken van onderwijsinstellingen als professionele lerende organisaties (kerntaak 2) raakt bijvoorbeeld onvermijdelijk ook elementen van het (ped)agogisch project (kerntaak 3) en omgekeerd.

Daarmee samenhangend, zien we dat de operationele doelstellingen NO 1.1 (kerntaak 1) en NO 3.1 (kerntaak 3), die het grootste deel uitmaken van de tijdsbesteding binnen hun respectievelijke kerntaken, danig algemeen geformuleerd werden dat er veel uiteenlopende begeleidingsactiviteiten onder kunnen vallen. Zo stijgt onlosmakelijk het aandeel van deze kerntaken ten opzichte van de totale werktijd.

Tegelijkertijd zorgen deze algemene formuleringen ook voor een blinde vlek tijdens de analyse. De operationele doelstelling NO 1.1 (De PBD versterkt het pedagogisch en didactisch handelen van leraren/teamleden op maat bij school- en context-specifieke vragen, klantgericht maatwerk) geeft bijvoorbeeld inhoudelijk geen richting. We weten dat begeleiders de eerste begeleidingsmomenten over een bepaalde inhoud die aan de hand van lerende netwerken plaatsvond, wel degelijk onder een inhoudelijke doelstelling registreerden, maar dat vervolgens voor de effectieve schoolspecifieke implementatie op maat, NO 1.1 werd gekozen. Bovendien blijkt uit gesprekken met onze begeleiders dat bij twijfel over de precieze inhoudelijke doelstelling, een doelstelling wordt gekozen die in meer algemene termen is geformuleerd.

Tot slot is het van belang op te merken dat de ogenschijnlijk lage relatieve tijdsinvestering in de beleidsimpulsen in verhouding moet worden gezien tot de middelen die hiervoor door de Vlaamse overheid beschikbaar zijn gesteld. Zoals zal blijken in het hoofdstuk dat de financiële verantwoording beschrijft, is de tijdsinvestering wel degelijk in overeenstemming met de beschikbare middelen.

2.2 Extern overleg

De PBD werd vaak als partner door de overheid gevraagd om te participeren aan extern overleg. In het schooljaar 2023-2024 werden meer dan 249 werkdagen geïnvesteerd in overleg met externe partners, dit is een stijging van 7% in vergelijking met het schooljaar 2022-2023.

Ongeveer 20% van dit extern overleg werd besteed aan de samenwerking met de andere pedagogische begeleidingsdiensten (zie Deel 2 voor inhoud agenda).

24 werkdagen werden gependend aan afstemming met de inspectie. 16 werkdagen van de PBD met externen ging naar overleg met het Departement Onderwijs en Vorming. Dit overleg kadert niet altijd in de decretale opdrachten van de PBD of in de operationele doelstellingen die door de PBD in haar begeleidingsplan naar voren geschoven worden.

Daarenboven stellen we vast dat 40 werkdagen geïnvesteerd werden in de voorbereiding en het overleg naar aanleiding van de invoering van de Vlaamse toetsen (stuurgroep, denktanks,...).

Nieuwe minimumdoelen vroegen een enorme inspanning.

Bovenop deze tijdsinvestering heeft de pedagogische begeleidingsdienst van het basisonderwijs en secundair onderwijs respectievelijk nog eens 217 werkdagen en 50 werkdagen geïnvesteerd in de ontwikkeling van de nieuwe minimumdoelen. Deze aanzienlijke inspanning vormt een belangrijke verklaring voor de gereduceerde investeringstijd in het begeleidingsplan (zie ook reflectie totale tijdsinvestering).

2.3 Doorlichtingen en tussentijdse bezoeken Onderwijsinspectie

	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Aantal doorlichtingen OGO	40 ⁴	67 ⁵	NVT
Aantal doorlichtingen + tussentijdse bezoeken OVSG	NVT	NVT	186 ⁶

Tabel 4: evolutie doorlichtingsaantal

De nieuwe werking van de inspectie 2.0 heeft heel wat impact op onze werking gehad. Er zijn meer begeleidingsvragen door een toename van adviezen 2A en 1B en de negatieve uitspraken Leerlingbegeleiding en Gelijke Onderwijskansen. Begeleiders worden dus vaker verwacht bij synthese gesprekken en bij de tussentijdse bezoeken. Dat legt grote druk op de agenda's.



Tabel 4 toont dat de tussentijdse bezoeken die de Onderwijsinspectie sinds vorig schooljaar tussen twee doorlichtingen uitvoert, hun aanwezigheid in onze scholen, centra en academies fors de hoogte instuurde. We stellen vast dat in het schooljaar 2022-2023 67 doorlichtingen plaatsvonden in het volledige officieel gesubsidieerde net (OGO). Indien we ook de tussentijdse bezoeken in rekening brengen, zien we het schooljaar daarop dat aantal stijgen naar 186 (i.e. +178%). Bovendien gaat het daarbij enkel om doorlichtingen in OVSG-instellingen. 15 van deze doorlichtingen resulteerden afgelopen schooljaar in een negatief advies.

Het stijgend aantal contacten tussen de Onderwijsinspectie en onze scholen, centra en academies zet de begeleidingspot, die in termen van voltijdsequivalenten hetzelfde blijft, onder druk.

⁴ (Onderwijsinspectie, 2023)

⁵ (Onderwijsinspectie, 2024)

⁶ (Onderwijsinspectie, 2024a)

2.4 In gesprek over de registratiedata

Het [begeleidingsplan 2022-2025](#) besteedt expliciet aandacht aan de wijze waarop de pedagogische begeleidingsdienst systematisch aan kwaliteitszorg werkt en de rol die de effectmeting en het interne registratiesysteem daarin spelen. Om deze data te voorzien van context en duiding, ging de Stafdienst voor Kwaliteit en Innovatie (SKI) vanuit de vijf kwaliteitsvragen in gesprek met de teams van de verschillende onderwijsniveaus. Door expliciet ruimte te creëren voor het voeren van een professionele dialoog, stelden we teams in staat om onderbouwd te reflecteren over de eigen praktijk. Bovendien zorgt de kwalitatieve duiding voor een diepgaander begrip van de kwantitatieve gegevens en maakt het de eigenheid van de onderwijsniveaus tastbaar aan de hand van praktijkvoorbeelden en -casussen.

De beschrijving van de pedagogische begeleidingsactiviteiten, die je vanaf de volgende hoofdstukken vindt, is het resultaat van deze oefening. Gezien het onmogelijk is om de brede waaier aan activiteiten die de pedagogische begeleidingsdienst opneemt tot in detailniveau te bespreken, vormt dit overzicht slechts een greep uit de tijdsinvestering van de begeleidingsdiensten van de verschillende onderwijsniveaus. Daarbij lieten we ons in de eerste plaats leiden door wat de pedagogisch begeleiders zelf als belangrijk beschouwden. De verschillende kerntaken werden gebruikt om het verhaal te structureren.

Toch staan we ook stil bij wat deze cijfers ons leren over onze eigen werking. Zo schuift datzelfde begeleidingsplan per operationele doelstelling (zie Bijlage 1) een inschatting naar voren van het aantal scholen, centra en academies dat we met die betreffende doelstelling beogen te bereiken. Discrepancies tussen het vooropgestelde en gerealiseerde bereik pogen we van duiding te voorzien.

Er zal blijken dat het vooropgestelde doel vaak niet in lijn is met de werkelijke situatie per schooljaar. Het is eveneens van belang om de beperkte meerwaarde van deze inschattingen te benadrukken, vooral bij een langere termijnplanning. Terwijl een dergelijke inschatting op jaarbasis haalbaar is, is het over een periode van drie tot vijf jaar weinig realistisch gebleken (zie bijvoorbeeld verschuiving inhoud zorgcontactdagen verder).

Daarnaast betreft het aangegeven bereik in het begeleidingsplan een inschatting die zich uitstrekt over drie schooljaren. In tegenstelling tot deze inschatting is ons huidige bereik, zoals vastgelegd onder de kerntaken, slechts van toepassing voor de afgelopen twee schooljaren, wat overeenkomt met de looptijd van het huidige begeleidingsplan. Het oorspronkelijke doel was vooral een ruwe schatting te maken van het aantal scholen dat actief door ons benaderd zou worden via onze aanbodgestuurde werking. Deze schatting biedt echter uitsluitend informatie over het bereik en niet over de effectiviteit van onze aanpak.

Belangrijker nog, deze benadering mist een wezenlijk aspect van onze kerntaak: klantgericht maatwerk. Cruciaal is juist om vast te stellen hoeveel scholen wij op een intensieve wijze kunnen begeleiden, afgestemd op hun specifieke behoeften, en hoe we vervolgens de effectiviteit van deze maatwerkondersteuning kunnen meten.

De effectiviteit van onze pedagogische begeleiding laat zich dus onmogelijk enkel vatten in termen van bereik (i.e. hoe vaak en hoeveel). Gelet op het feit dat het onmogelijk is om elk effect van elke begeleidingsinterventie en -traject te objectiveren en te beschrijven, nemen we in dit hoofdstuk enkel exemplarisch enkele effectmetingen (in het kader van EDBI) en kwalitatieve getuigenissen op. In hoofdstuk 10 geven we vervolgens een uitgebreid overzicht van de systematiek die we hanteren om de effectiviteit van onze begeleidingen in kaart te brengen.

2.5 Focus op rechtstreeks contact met onze leden

De tijdsinvestering in het begeleidingsplan kan grosso modo ingedeeld worden in twee hoofdcategorieën: 'ontwikkelwerk' en 'uitvoering'.

Onder ontwikkelwerk verstaan we alle inhoudelijke ontwikkelingen die plaatsvinden met het oog op het uitrollen van onderbouwde, kwaliteitsvolle (didactische) materialen, die op de werkvloer ingezet kunnen worden. Daarbij hoort ook de noodzakelijke interne afstemming en professionalisering met het oog op het creëren van draagvlak en gelijkgerichtheid. In wat volgt benoemen we deze categorie als 'overige'. Naast de inhoudelijke ontwikkeling van materialen heeft de pedagogische begeleiding oog voor de uitvoering van het begeleidingsplan, in maximaal rechtstreeks contact op de werkvloer, zoals beschreven in het [begeleidingsplan 2022-2025](#).



We stellen vast dat, over de onderwijsniveaus heen, 63% van de werktijd van pedagogisch begeleiders werd besteed aan rechtstreeks contact met onze leden. Indien we de leidinggevendenden van de verschillende onderwijsniveaus – die deze verhouding rechtstreeks beïnvloeden door onder meer de noodzakelijke aansturing van de diensten – buiten beschouwing laten, stijgt dit percentage naar 67%. Als we daarenboven de tijdsinvestering van de Stafdienst voor Kwaliteit en Innovatie (SKI) – die naast ontwikkelwerk dat rechtstreeks bestemd is voor onze instellingen, de pedagogische begeleidingsdienst ook ondersteunt in functie van interne kwaliteitsprocessen (zie Deel 2) – niet in rekening brengen, **stijgt het rechtstreeks contact naar 72%**.

3 Kerntaak 1: Versterken van de beroepsbekwaamheid van personeelsleden

De eerste kerntaak legt de nadruk op het versterken van de beroepsbekwaamheid van personeelsleden van de instellingen (inclusief de schoolbesturen) in rechtstreeks contact, met aandacht voor het versterken van hun pedagogisch en didactisch handelen en met het oog op de ontwikkeling van alle lerenden.

Niveau-overstijgende doelen

OD ⁷	Vooropgesteld bereik ⁸		
	BAO	SO	CLB
NO 1.1 De PBD versterkt het pedagogisch en didactisch handelen van leraren/teamleden op maat bij school- en context-specifieke vragen (klantgericht maatwerk).	500	40	3
NO 1.2 De PBD versterkt leraren/teamleden door schoolintern/CLB-intern en/of schooloverstijgend te reflecteren en goede praktijken uit te wisselen over gedeelde uitdagingen.	400	30	3
NO 1.3 De PBD versterkt leraren/teamleden bij het werken aan een geïntegreerd data- en informatiebeleid om de klas- en schoolwerking te optimaliseren.	400	25	NVT
NO 1.4 De PBD ondersteunt beleid- en zorgteams om SES-middelen geïnformeerd, geïntegreerd, effectief en doelgericht in te zetten, met het oog op het versterken van de leerlingenbegeleiding van niet-Nederlandstaligen en kinderen in armoede.	150	20	NVT

Tabel 5: vooropgesteld bereik per OD



OD	Reëel bereik ⁹				
	BAO		SO		CLB
	Aantal S/C/A ¹⁰	SG ¹¹	Aantal S/C/A	SG	Aantal S/C/A
NO 1.1	465	54	42	2	3
NO 1.2	240	29	45	3	3
NO 1.3	299	20	16	2	NVT
NO 1.4	217	17	12	2	NVT

Tabel 6: reëel bereik per OD

⁷ OD: operationele doelstelling

⁸ Vooropgesteld bereik over drie schooljaren per OD, zoals opgenomen in het [begeleidingsplan 2022-2025](#)

⁹ Het aantal unieke instellingen die we gedurende de volledige looptijd van het huidig begeleidingsplan tot nog toe bereikten.

¹⁰ S/C/A = school, centrum, academie

¹¹ SG = scholengemeenschap

3.1 Klantgericht maatwerk als uitgangspunt

We stellen vast dat de volledige pedagogische begeleidingsdienst binnen de eerste kerntaak sterk inzet op klantgericht maatwerk (NO 1.1). Over de onderwijsniveaus heen werden er 1229 werkdagen geïnvesteerd in het op maat en contextspecifiek ondersteunen en begeleiden van onze scholen, centra en academies. Op die manier ondersteunen we actief de onderwijsvrijheid van onze scholen en schoolbesturen. Dit getuigt van het belang dat de volledige begeleidingsdienst hecht aan de vraaggestuurde werking. Dat blijkt ook uit de hoge percentages rechtstreeks contact (zie Bijlage 1).

Pedagogisch begeleider basisonderwijs:

G *“Het louter deelnemen aan een netwerk of professionalisering is op zich onvoldoende voor een school ... de doorvertaling van de inhoud aan de hand van een begeleiding op maat is waar we als begeleidingsdienst echt meerwaarde creëren ... en waar de school nood aan heeft. Enkel zo kan de vernieuwing geïmplementeerd en geborgen raken. Dat is waar klantgericht maatwerk voor mij over gaat.”*

Concreet gaat het wat klantgericht maatwerk betreft onder meer over de intakegesprekken met directies, opvolgingsgesprekken met leerkrachten, synthesgesprekken, opstellen, afstemmen van materiaal op de specifieke context van de school, centrum, academie... Het spreekt voor zich dat deze activiteiten louter indicatief zijn. En bovendien doordat vraaggestuurde acties tevens onder een andere inhoudelijke operationele doelstelling geregistreerd werden, een onderschatting van de werkelijke investeringstijd zijn (zie ook reflectie totale tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst).

3.2 Versterken van de beroepsbekwaamheid door reflectie te faciliteren

Daarnaast werden er over de verschillende onderwijsniveaus heen, 265 werkdagen geïnvesteerd in het versterken van leraren door schoolinterne en -overstijgende reflectie op gang te brengen (NO 1.2).

Netwerk Gezondheid

In het kader van het netwerk gezondheid dompelde de pedagogische begeleidingsdienst van het basisonderwijs leerkrachten lichamelijke opvoeding onder in de verschillende leerlijnen en doelen uit het nieuwe leerplan Leer Lokaal. Door elkaar te inspireren met didactische voorbeelden en samen te reflecteren, gaven de LO-leerkrachten betekenis aan het leergebied gezondheid in de school- en klaspraktijk. Dat dit netwerk zijn vruchten afwierp, bleek ook uit de cijfers van de praktische OVSG-proef. Na een specifieke toelichting over het gebruik van rubrics aan LO-leerkrachten, steeg het aantal ingevulde exemplaren van 3082 in schooljaar 2022-2023 naar 5449 in 2023-2024 (+77%).

Intern kwaliteitsbeleid op school via TACTA-netwerken

De pedagogische begeleiding van het secundair onderwijs versterkte het interne kwaliteitsbeleid op school door in te zetten op het TACTA-netwerk. Daarin werden technisch adviseurs en -coördinatoren versterkt in hun rol als pedagogische leidinggevende en gestimuleerd om het onderwijsaanbod en de vakgroepwerking onder de loep te nemen. Het takenpakket van een technisch adviseur/-coördinator is erg breed en gaat van het waarborgen van de kwaliteit van de vakgroepwerking, over veiligheid in de school, tot samen met de directie het beleid vormgeven. De begeleiding van het secundair onderwijs merkte echter dat scholen op een erg uiteenlopende manier invulling gaven aan deze rol, waardoor verantwoordelijkheden niet duidelijk worden afgebakend. Vanuit deze vaststelling zoomde het netwerk bijvoorbeeld in op manieren om prioriteiten te stellen en om aan rolafbakening te doen.



TIPS en TOPS voor de vakgroep: ondersteunen, waarderen en faciliteren



Figuur 3: de rol van de TACTA in het aansturen van de vakgroep

3.3 DKO speelt in op de noden van het veld

B Aan de hand van een analyse van de Onderwijsspiegel en een bevraging bij leerkrachten en directieteams, besloot de pedagogische begeleidingsdienst van het deeltijds kunstonderwijs om leraren samen te brengen in een lerend netwerk over onder meer de thema's klasmanagement, evalueren, procesgericht werken, differentiëren en het stimuleren van dialoog in de lessen. Dat er werd ingespeeld op de noden van het veld bleek ook uit de inschrijvingen. Met 82 deelnemers waren de sessies heel succesvol. Dit was goed voor een investering van in totaal 58 werkdagen.

Pedagogisch begeleider deeltijds kunstonderwijs:

E *“De leerkrachten uit de vakgroep MCV slaagden er niet in samen te komen, laat staan, samen te werken. Door ze, vanuit rust en duidelijke communicatie, te ondersteunen, de weg te tonen en te begeleiden zijn ze elkaar beginnen appreciëren en werd er een professionele dialoog opgestart. Zo werd heel wat expertise en materiaal onderling gedeeld en gebruikt op de klasvloer. Het startte hier vooral bij veiligheid, duidelijke communicatie, groepsdynamiek om daarna te kunnen starten met het op gang brengen van een professionele dialoog die dan op haar beurt werd ingezet in de klaspraktijk.”*



- 1 MOTIVEER ELKE LEERLING**
 - Laat voelen dat je in de leerling gelooft.
 - Geef complimentjes als iemand iets goed doet.
 - Ga uit van het beste!
 - Leg nadruk op talenten.
 - Doag de leerlingen uit.
 - Betrek de leefwereld, de interesses van de leerling in je les.
 - Creëer een klascultuur waar fouten maken mag.
 - Zet in op groepsverbindende activiteiten.
- 2 DUIDELIJKE AFSPRAKEN**
 - Maak je afspraken? Volg deze dan consequent op!
 - Herhaal je afspraken en verwachtingen regelmatig. Hou vol!
 - Spreek leerlingen aan als ze de afspraken niet naleven.
 - Blijf rustig en vastberaden.
 - Prioriteer en selecteer. Welke afspraken vind je werkelijk belangrijk?
- 3 CREËER RUST**
 - Zorg voor een net en opgeruimde klas waar alles een vaste plek heeft.
 - Geef de leerlingen eventueel vaste plaatsen.
 - Leerlingen kunnen eventueel een koptelefoon of 'huisje' gebruiken.
 - Laat onrustige leerlingen bewegen bv. opruimen, iets wegbrengen, uitdelen, rondje lopen...
 - Creëer een afkoelhoekje of een time-out plek.
- 4 ZORG VOOR STRUCTUUR**
 - Geef je les een vaste structuur/routine, bv vast begin en einde van de les.
 - Leg het nodige materiaal alvast voor het begin van de les klaar.
 - Organiseer de atelierruimte in functie van de lesopdracht.
 - Zorg dat leerlingen weten aan welke doelen ze in de les zullen werken.
- 5 GEDIFFERENTIEERDE OPDRACHTEN**
 - Differentieer in instructie, werkvormen, inhoud en aanpak
 - Pas de inhoud van je opdrachten aan aan de leeftijd, voorkeur, interesses en (geloofs)opvattingen van je leerlingen
 - Werk met procesgerichte opdrachten waarbij leerlingen zelf keuzes mogen maken.
 - Focus op het leerproces.
- 6 OP EIGEN TEMPO**
 - Leerlingen kunnen starten na de gemeenschappelijke instructie of nog luisteren naar de herhaling/extra instructie
 - Zorg voor duidelijke taken, extra uitdaging, opdrachten of uitbreiding voor wie snel klaar is.
 - Vereenvoudig opdrachten, laat enkele stappen overslaan of laat zelfs volledige opdrachten wegvallen voor leerlingen die trager werken.
- 7 WEES HELDER**
 - Spreek in eenvoudige, heldere taal.
 - Bij instructies: wees kort, duidelijk en geef ze stap per stap.
 - Maak oogcontact en spreek de leerling persoonlijk aan als een klassikale of groepsinstructie niet door hem of haar opgevolgd wordt.
- 8 GEEF VERANTWOORDELIJKHEID**
 - Verdeel taken en verantwoordelijkheden. Laat je helpen.
 - Leerlingen kunnen andere leerlingen helpen, inspireren en stimuleren.
 - Laat leerlingen zelf bepalen wat hen kan helpen of waar ze nood aan hebben.
- 9 BEREID JE GOED VOOR EN REFLECTEER**
 - Bereid je lessen goed voor
 - Reflecteer regelmatig over je aanpak, de lesinhoud, de resultaten,...

Figuur 4: tips voor klasmanagement

3.4 Directies secundair onderwijs waarderen terugkoment seminarie

In het jaarverslag van het schooljaar 2022-2023, hadden we het over het seminarie voor directies secundair onderwijs waarin het verduurzamen van veranderingsprocessen in de focus stond. Afgelopen schooljaar organiseerde de begeleidingsdienst van het secundair onderwijs een terugkoment met de deelnemers van dit seminarie, met als doel beleidsteams te versterken bij het verduurzamen van het resultaat van veranderingsprocessen, met de specifieke nadruk op uitwisselen en leren van en met elkaar.

B Tijdens dat terugkoment werd er teruggeblikt op de wijze waarop de beleidsteams het afgelopen schooljaar met hun veranderingsproces zijn gestart. Er werd ruimte gemaakt om de wetenschappelijke onderbouwing ervan op te frissen. Het kader van März en collega's (2017) en de 'wijzer werkbare scholen' mochten daarbij niet ontbreken.

E Uit de evaluatie bleek de waardering van de directies over het terugkoment. Vooral het contact en de uitwisseling met andere scholen en de concrete handvaten om onder meer te werken met weerstand werden gesmaakt. Directies gaven ook aan dat andere intensieve processen, zoals de modernisering en nieuwe minimumdoelen, hen vaak weerhielden om actief het veranderingsplan te hanteren. Met het oog op verduurzaming van dit plan organiseert de begeleiding van het secundair onderwijs tijdens het schooljaar 2024-2025 opnieuw een terugkoment. Volgend schooljaar wordt opnieuw een seminarie georganiseerd voor directies. Daarbij staat verandering in de kijker.

3.5 Handelingsplanmatig werken in het buitengewoon onderwijs








OD	Vooropgesteld bereik
	BUO
BUO 1.1 De PBD begeleidt scholen bij het uitbouwen en versterken van hun handelingsplanning met het oog op optimale ontwikkelingskansen voor alle lerenden.	30

Tabel 7: vooropgesteld bereik per OD

%	Reëel bereik				
	BAO		SO		LSC
	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A
BUO 1.1	37	1	10	1	1

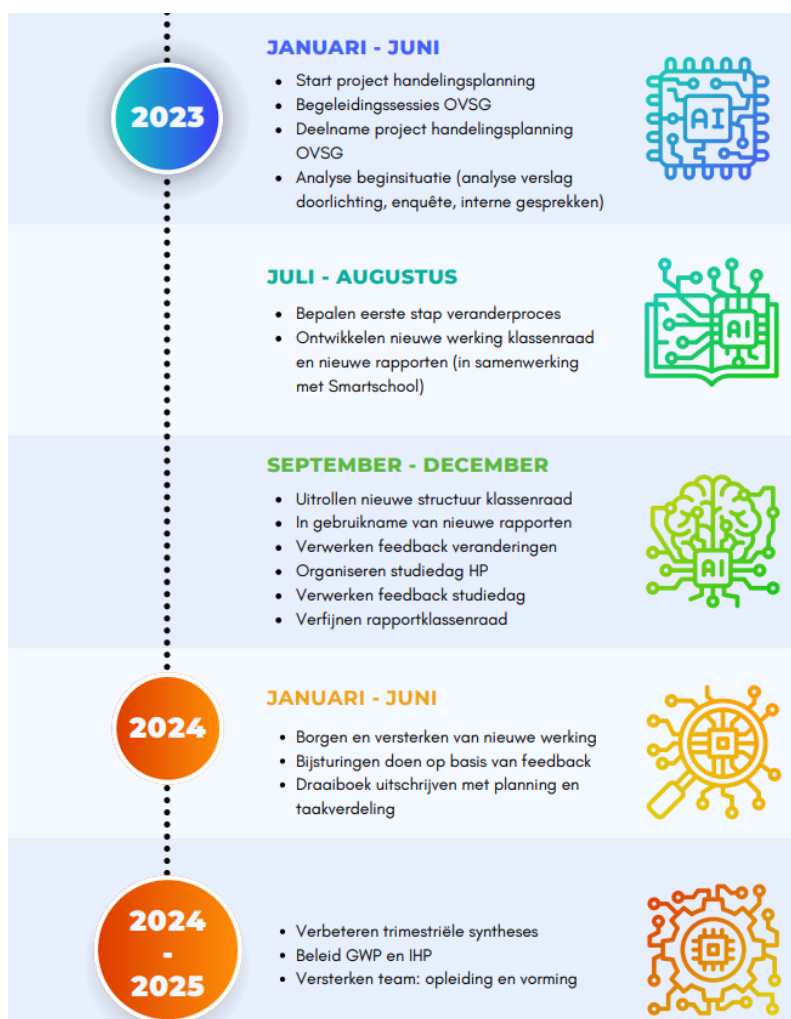
Tabel 8: reëel bereik per OD

In het buitengewoon onderwijs staat de cyclus van handelingsplanning centraal. De vijf fasen ondersteunen de praktijk om te komen tot kwaliteitsvol onderwijs op maat van de leerling. De pedagogische begeleiding ondersteunde scholen afgelopen schooljaar daarin 75 werkdagen (BuO 1.1). In de feiten realiseerden we dit voornamelijk via het lerend netwerk ‘handelingsplanning’.

	 ... dat divers is samengesteld zodat er meer kansen zijn tot onderlinge kruisbestuiving en leren van elkaar (functie, ervaring, inhoudelijke expertise,...)
	... dat geëngageerd is om aan de slag te gaan met een zelfgekozen leervraag in het kader van HP
	... waar vrijwillig voor gekozen kan worden maar wel stabiliteit voorop staat
	... dat gedeeld leiderschap in de praktijk wil vorm geven
	... dat verantwoordelijkheid opneemt om het project te doen slagen
	... dat fungeert als doorgeefluik tussen beleid en team en omgekeerd
	... dat spreekbuis is van het hele team en hen actief betreft bij het proces ... dat werkt aan een goede debat- en overlegcultuur
	... dat planmatig werkt
	... dat OP MAAT VAN DE SCHOOL is!

Figuur 5: uit het netwerk handelingsplanning: verwachtingen van het kernteam handelingsplanning

Dit lerend netwerk ondersteunde schoolteams bij het reflecteren over de handelingsplanning en de impact ervan op het leren van de leerlingen. De inhoud spitste zich toe op het versterken van teamleden in het gericht kijken naar de kwaliteit van de handelingsplanning door de sterktes en groeikansen op schoolniveau te benoemen. Daarbij werden zowel schooloverstijgende momenten voorzien om gedeelde uitdagingen te bespreken. De deelnemers kregen ook de kans om schoolspecifiek te werken op basis van een individuele leervraag. Er werd actief de link gelegd met het decreet Leersteun, het OK-kader en individuele aangepaste curricula.



Figuur 6: tijdens de laatste sessie stelden de deelnemers het bewandelde pad aan elkaar voor



Coördinator pijler leerlingenbegeleiding:

“Huidig schooljaar plaatsen we het netwerk handelingsplanning actiever in de kijker, zodat we dit regionaal kunnen uittrollen. we willen ook actief inzetten op de combinatie van anker – expert, waarbij het anker de schoolspecifieke begeleiding verder kan opnemen. Afgelopen schooljaar gingen we in gesprek met de andere onderwijsverstrekkers om afstemming te vinden in een gelijkgerichte visie over de fase doelenselectie (verhouding gevalideerde doelenkaders schooleigen curriculum/op maat werken binnen een IAC). Het gebruik en de herkenbaarheid van de ‘nieuwe’ minimumdoelen BaO in BuBaO vormden daartoe de aanleiding.”



Cyclus handelingsplanmatig werken

Fase 1: Beginsituatie bepalen - Beeldvorming van de groep/de leerling

- Ontwikkeling in kaart brengen
 - Leerontwikkeling
 - Communicatieve ontwikkeling
 - Werkhouding en taakgedrag
 - Cognitief functioneren
 - Sociaal-emotionele en gedragsmatige ontwikkeling
 - Lichamelijk, zintuiglijke en motorische ontwikkeling
- Relevante gegevens verzamelen: verslaggeving, gesprekken en observatie
- Aandacht voor het positieve!
- Onderwijsloopbaanperspectief
- Zorgfocus

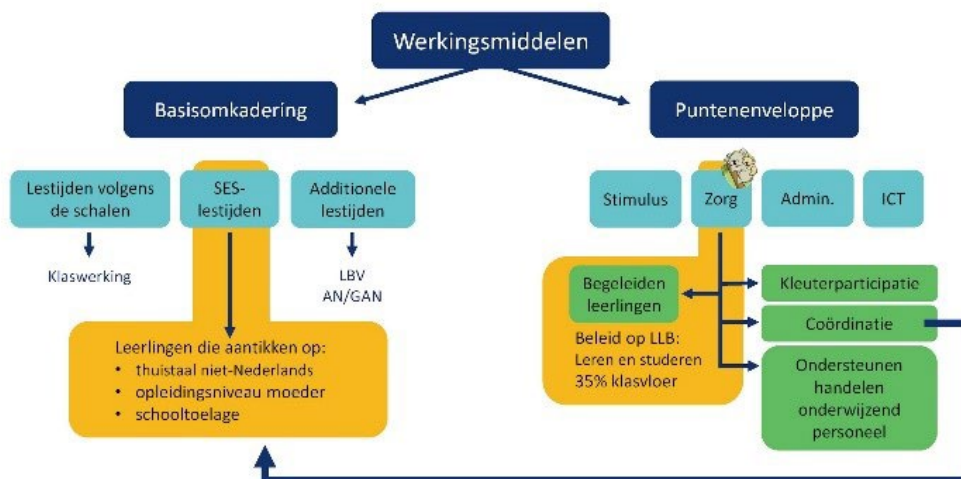


Figuur 7: het OVSG-eigen kader ondersteunt handelingsplanmatig werken

3.6 Basisonderwijs ondersteunt op het vlak van SES-middelen



Met het oog op het versterken van de leerlingenbegeleiding van niet-Nederlandstaligen en leerlingen in armoede, ondersteunde de pedagogische begeleidingsdienst van het basisonderwijs 89 werkdagen beleid- en zorgteams om SES-middelen geïnformeerd, geïntegreerd, effectief en doelgericht in te zetten (NO 1.4). Zo dook de pedagogische begeleiding van het basisonderwijs samen met beleids- en lerarenteams in de SES-gegevens van scholen om op die manier een beeld te krijgen van hoe deze data zich verhouden tot de leerlingresultaten en individuele onderwijsbehoeften.



Figuur 8: doelgericht inzetten van SES-middelen in de praktijk

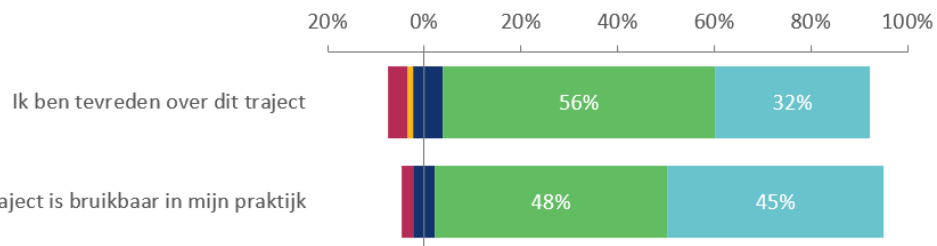
3.7 De zorgcontactdagen missen hun effect niet

E De zorgcontactdag voor scholen en hun partners in leerlingenbegeleiding bood inzicht in geïntegreerd beleid, de decretale verwachtingen en hoe dit aan bod komt tijdens doorlichtingen¹². We bereikten hiermee 457 deelnemers. Deelnemers waren tevreden (48%) tot zeer tevreden (45%) (Figuur 9).

Bevraging zorgcontactdag voor scholen en hun partners leerlingenbegeleiding; inzichten bij het geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding

De mate van tevredenheid van de deelnemer | 457 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



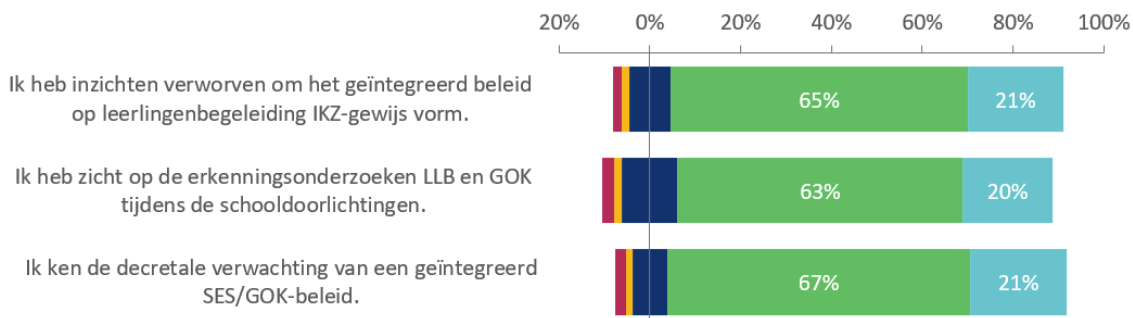
Figuur 9: tevredenheid deelnemers zorgcontactdagen

Voor 56% was de inhoud bruikbaar en voor 32% zelfs heel bruikbaar in hun praktijk. 85% van de deelnemers gaf aan nieuwe kennis te hebben opgedaan, waarvan 20% zelfs boven verwachting (Figuur 10). 26% is van plan om het geleerde in de praktijk te brengen, 28% is er net mee gestart en 40% is daar al even mee bezig (Figuur 11).

Bevraging zorgcontactdag voor scholen en hun partners leerlingenbegeleiding; inzichten bij het geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding

De mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden over | 457 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens

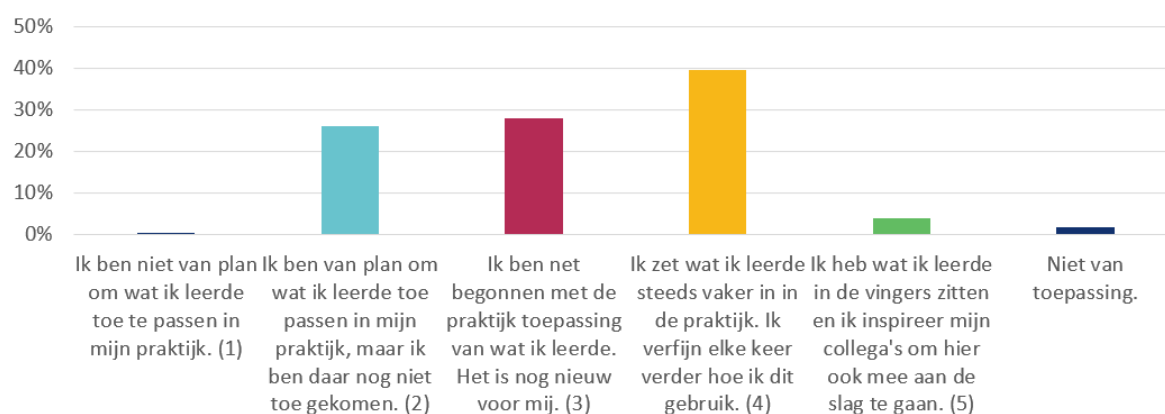


Figuur 10: de mate waarin de deelnemers van de zorgcontactdagen nieuwe inhouden verwierven

¹² De inhoud van de zorgcontactdagen omhelsde meerdere operationele doelstellingen, waardoor je ook meerdere effectmetingen terugvindt, verspreid over verschillende kerntaken. De zorgcontactdagen lichten we als concept meer diepgaand toe onder beleidsimpuls 1.

Bevraging zorgcontactdag voor scholen en hun partners leerlingenbegeleiding; inzichten bij het geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding

De mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk | 457 deelnemers



Figuur 11: de mate waarin de deelnemers de verworven inhoud reeds toepassen in hun praktijk

Tijdens de lerende netwerken voor directeurs en zorgcoördinatoren werd de nadruk gelegd op de wijze waarop DataWijzer daarin kan ondersteunen. Scholen vertrokken hierbij vanuit schooleigen data om de schoolpopulatie in kaart te brengen en het gebruik van de SES-middelen geïnformeerd af te stemmen.

Pedagogisch begeleider basisonderwijs:

E “Leraren zijn zich nu meer bewust van de SES-kenmerken van de kleuters/leerlingen die in hun klas zitten. Hierdoor herkennen ze specifieke noden en kunnen ze de onderwijsbehoeften van de kinderen beter kaderen en eraan tegemoetkomen.”

Pedagogisch begeleider basisonderwijs:

“Het is fijn om te zien dat scholen nu meer kritisch nadenken over het inzetten van SES-lestijden. We zagen de mindset van directies en zorgcoördinatoren veranderen, door te benadrukken dat leren fungeert als hefboom voor kansenongelijkheid. Door de ‘waarom’ helder te maken in de netwerken konden we een urgentiebesef realiseren.”

Verder focuste de pedagogische begeleiding van het basisonderwijs 38 werkdagen op het versterken van het onderwijskundig (talen-)beleid (BAO 1.1). Daarbij ging er specifieke aandacht naar de realisatie van taaltrajecten in de derde kleuterklas en het eerste leerjaar en de concretisering van de visie op meertaligheid, ingebed in het talenbeleid. Concreet gingen de pedagogische begeleiders één op één met de school werken met de KOALA-resultaten (cf. BAO BI 3.2). De focus werd daarbij gelegd op actieplannen voor kleuters die laag scoorden.

OD	Vooropgesteld bereik		Reëel bereik
	Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal SG
BAO 1.1 De PBD versterkt het onderwijskundig (talen-)beleid inzake het realiseren van taaltrajecten in de derde kleuterklas/eerste leerjaar en de concretisering van de visie op meertaligheid ingebed in het talenbeleid.	150	153	5

Tabel 9: vooropgesteld en reëel bereik per OD

3.8 Geïntegreerd data- en informatiebeleid in SO

Om leraren en teamleden te versterken bij het werken aan een geïntegreerd data- en informatiebeleid om de klas- en schoolwerking te optimaliseren (NO 1.3), legde de pedagogische begeleiding van het secundair onderwijs afgelopen schooljaar de nadruk op het verzamelen van kwalitatieve data. Naast een leidraad om focusgesprekken te voeren met leerlingen en het opzetten van klasinterviews, ontwikkelde de begeleidingsdienst ook observatiewijzers om te gebruiken tijdens klasbezoeken. Daarmee bieden zij leerkrachten en directies een houvast voor het uitvoeren van gerichte observaties tijdens lessen en het voeren van een professionele dialoog.

Pedagogisch begeleider secundair onderwijs:



“Niet alle scholen zijn zich er al van bewust dat er veel kansen liggen bij het juist interpreteren en het lezen van data om hun klas- en schoolwerking te versterken. Deze bewustwording dienen we volgend schooljaar zeker verder te zetten.”



Bezochte school:	
Vak:	Klas en aantal leerlingen:
Naam observator:	Naam geobserveerde leerkracht:
Ik observeer het volgende item:	
<input type="checkbox"/> Klasinrichting	<input type="checkbox"/> Omgaan met verschillende taalachtergronden
<input type="checkbox"/> Gewoontes in de klas (bv. opstart- en afsluitroutines)	<input type="checkbox"/> Hoe wordt er gedifferentieerd?
<input type="checkbox"/> Verbinding/relatie met de leerling	<input type="checkbox"/> Welke hulpmiddelen mogen leerlingen gebruiken?
Reflectie tijdens de les	
Wat heb ik geobserveerd? (bv. instructiewijze, feedback, werkvormen, klasmanagement, inrichting, inzet materiaal, afspraken,...)	Welk effect had dit op de leerlingen (lichaamshouding, gedrag, betrokkenheid, motivatie)? Wat werd hiermee bereikt? Welke feedback gaven de leerlingen? Hoe zou ik dit kunnen verklaren?
Reflectieve dialoog / feedback na de les	
Positieve punten	Ontwikkelkansen/groei punten?
Welke positieve punten neem je mee naar je eigen school?	
Wat ga ik uitproberen?	

Figuur 12: observatiewijzer klasbezoeken, ontwikkeld door de pedagogische begeleiding van het secundair onderwijs

3.9 Leerlingbegeleiding en leerplanimplementatie in het DKO

%	OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
		Aantal academies	
	DKO 1.1 De PBD begeleidt leraren bij het geven van een gepaste begeleiding voor elke leerling op de klas- en ateliervloer.		
	DKO 1.2 De PBD begeleidt leraren bij het concretiseren van de leerplandoelen op de klas- en ateliervloer.	110	153
	DKO 1.3 De PBD begeleidt leraren in het lesgeven aan specifieke doelgroepen, zoals: leerlingen in kansarmoede, niet-Nederlandstaligen,...		

Tabel 10: vooropgesteld en reëel bereik per OD

De pedagogische begeleidingsdienst van het deeltijds kunstonderwijs koos er expliciet voor om, naast de ondersteuning van zorgcoördinatoren, met 60 werkdagen meer de focus te leggen op de rol die de leerkracht opneemt in leerlingenbegeleiding (DKO 1.1). Er werden verschillende contactmomenten voor leraren uit de verschillende kunst domeinen georganiseerd, over thema's als het lesgeven aan cognitief en artistiek begaafde leerlingen, leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en leerlingen met gedragsproblemen. Tijdens deze contactmomenten kregen de leraren theoretische kaders en leerinhouden aangereikt, die tegelijkertijd werden gekoppeld aan praktijkvoorbeelden en -ervaringen.

Pedagogisch begeleider deeltijds kunstonderwijs:

G *“We merken een toename van het aantal leerlingen met moeilijk gedrag in het DKO. De sessie over het omgaan met moeilijk gedrag kan dan ook rekenen op heel wat belangstelling. Leraren zoeken steeds meer naar handvaten om op een goede manier met dit soort problemen om te gaan en daarbij ook zorg te dragen voor zichzelf.”*

M Vanuit de doelstelling om leraren te ondersteunen bij het concretiseren van leerplandoelen op de klas- en ateliervloer (DKO 1.2) werd ook het [DKO-kompas](#) verder uitgebreid met tal van nieuwe materialen. Voor woordkunst-drama werden er nieuwe praktijkvoorbeelden aangevuld voor leraren die lesgeven in de tweede en derde graad. Het domein muziek dikte dan weer aan voor de studierichting 'dirigent'. Ook voor de leraren beelden en audiovisuele kunsten zijn er nu praktijkvoorbeelden beschikbaar.

Specifiek werden de academies die beeldende en audiovisuele kunsten aanbieden, intensief ondersteund over procesgerichte didactiek. De betrokken leraren kregen een infosessie, waarna er actief gewerkt werd met de input. Leraren kregen tips en tools om de vertaling naar hun klaspraktijk te maken. Sommige leraren kwamen onder impuls van de pedagogische begeleiding over de academies heen samen om hierover verder in gesprek te gaan en hun lespraktijk verder kritisch onder de loep te nemen en te verbeteren.

Pedagogisch begeleider deeltijds kunstonderwijs:

G *“In de individuele begeleidingen werden leraren ondersteunt met alle leerplandoelen in hun lespraktijk. Leraren beeldende en audiovisuele kunsten vinden het vooral moeilijk om met de leerlingen te werken aan onderzoek, dialoog en tonen. Daarvoor werkten we heel wat praktijkvoorbeelden uit. Aan de hand van begeleidingen op maat kon elke leraar samen met zijn begeleider het leerplan verkennen en verder uitdiepen. Er werden samen lessen uitgewerkt en de lespraktijk werd kritisch bijgestuurd op basis van de te bereiken leerplandoelen.”*

Verder werden met het oog op het begeleiden van leraren in het lesgeven aan niet-Nederlandstalige leerlingen (DKO 1.3) contactmomenten georganiseerd voor leerkrachten woordkunst-drama over

taalbewust lesgeven. Daarbij bleef de begeleidingsdienst inzetten op Nederlands als instructietaal en werd meertaligheid als een meerwaarde beschouwd. De begeleiders stonden samen met leerkrachten stil bij de uitdagingen en kansen met betrekking tot het lesgeven aan anderstaligen. Concreet werd er stilgestaan bij methodieken voor lesopbouw en werkvormen die specifiek gericht zijn op diverse klasgroepen, zoals het theaterkoffertje, waarbij een drama-oefening na verloop van tijd langer, complexer en meertalig werd. Bij al deze werkvormen werd duidelijk gelinkt naar de onderwijsdoelen en de kern-/artistieke competenties uit de verschillende leerplannen. In het schooljaar 2024-2025 worden deze contactmomenten verder uitgebreid naar de domeinen muziek, beeldende en audiovisuele kunsten en dans.

Leerkracht Academie Menen:



“Dank je wel voor de interessante, vlotte en kordate online meeting gisteren! Ook bedankt voor het delen van tips. Ik paste meteen het idee van het koffertje toe. Fijn om te ontdekken!”

3.10 CLB (POC) focust op onderwijsloopbaanbegeleiding



OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
	Aantal centra	
POC 1.1 Het POC zorgt voor brede informatieverstrekking en sensibiliseert de CLB-medewerkers over de evoluties binnen de leerlingenbegeleiding via diverse kanalen.	3	3
POC 1.2 Het POC zet in op professionalisering van de CLB-medewerker al dan niet via niveau- of netoverstijgende initiatieven.	3	3

Tabel 11: vooropgesteld en reëel bereik per OD

Ook de permanente ondersteuningscel van het CLB zette met 153 werkdagen stevig in op het versterken van de beroepsbekwaamheid van CLB-medewerkers. Specifiek lag de begeleidingsfocus afgelopen schooljaar op het domein van onderwijsloopbaanbegeleiding. In het kader van kansrijk oriënteren brachten de modernisering van het secundair onderwijs en het decreet leersteun immers heel wat wijzigingen met zich mee. Voor de concrete uitwerking ging de permanente ondersteuningscel volop voor een geïntegreerde aanpak met als doel de samenwerking tussen het CLB en de school te versterken. Zo werden toelichtingen over de modernisering secundair onderwijs en kansrijk oriënteren georganiseerd. Dat gebeurde samen met de begeleidingsdienst van het secundair onderwijs en de juridische dienst van OVSG. Daarnaast werden er ook netwerken georganiseerd over flexibele trajecten in het secundair onderwijs zowel voor scholen, CLB-medewerkers als leerondersteuners.

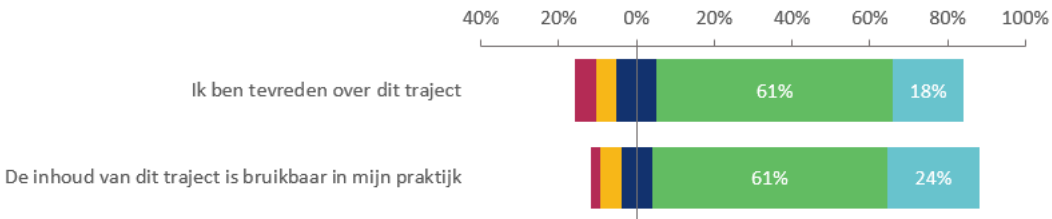


De interesse voor deze netwerken was hoog. Zo werd het netwerk flexibele trajecten in het secundair onderwijs, bijgewoond door 60 deelnemers. 38 van hen vulden een bevraging in, goed voor een responsgraad van 63%. De deelnemers waren (zeer) tevreden over dit netwerk (79%) en (zeer) tevreden over de bruikbaarheid van de inhoud in de praktijk (85%) (Figuur 13).

Bevraging netwerk flexibele trajecten SO

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 38 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



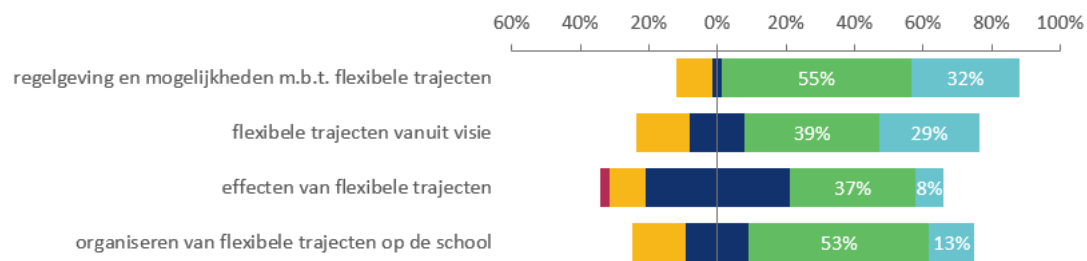
Figuur 13: tevredenheid deelnemers netwerk flexibele trajecten SO

De deelnemers leerden in grote mate (45-87%) nieuwe dingen tijdens dit netwerk. Bepaalde inhoud leverde minder nieuwe kennis op (Figuur 14). Dit wordt herbekeken en bijgesteld voor de verderzetting van dit netwerk.

Bevraging netwerk flexibele trajecten SO

De mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden over | 38 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 14: de mate waarin de deelnemers van het netwerk flexibele trajecten SO nieuwe inhoud verwierven

Een derde van de deelnemers is nog niet gestart met de inhoud in de praktijk. De overgrote meerderheid is al in kleine tot grote mate begonnen met het geleerde uit het netwerk (Figuur 15).

Bevraging netwerk flexibele trajecten SO

De mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk | 38 deelnemers



Figuur 15: de mate waarin de deelnemers de inhoud van het netwerk flexibele trajecten SO toepassen in hun praktijk

B Daarenboven professionaliseerde de permanente ondersteuningscel CLB-medewerkers ook op het vlak van communicatieve vaardigheden die nodig zijn om in gesprek te gaan met kinderen die lijden aan problematieken zoals emotionele- en hechtingsmoeilijkheden, depressie, ADHD, ASS,... (POC 1.2). In samenwerking met arts Piet Vandebriel, gespecialiseerd in kinder- en jeugdpsychiatrie, werd er ingezoomd op theoretische principes en het effectief voeren van gesprekken met kinderen. De ontwikkelingen die kinderen doormaken, de analyse en interpretatie van informatie uit een gesprek en de implementatie ervan in de praktijk stonden centraal.

Coördinator permanente ondersteuningscel:

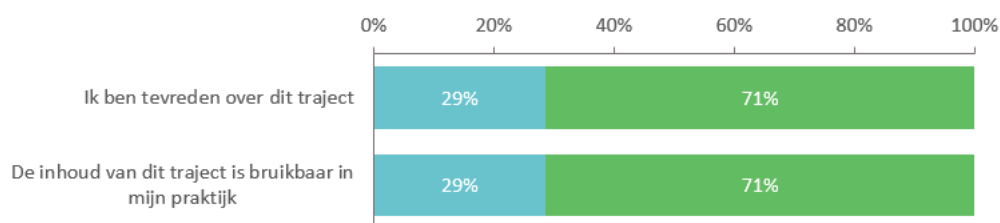
“ ‘Praten met kinderen’ werd vanuit de anker gesprekken duidelijk als positief ervaren. Deelnemers gaven aan dat ze actief gebruik maken van het aangereikte materiaal en theoretische principes. Het verbinden van theorie en praktijk stelde deelnemers in staat om de inhoud meteen te gebruiken in het werken met kinderen.”

E De effecten van het netwerk praten met kinderen zien we ook terugkomen in de bevraging. De deelnemers waren tevreden (29%) tot zeer tevreden (71%) (Figuur 16). Ze vonden de inhoud ook in dezelfde mate bruikbaar in hun praktijk.

Bevraging netwerk praten met kinderen

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 7 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



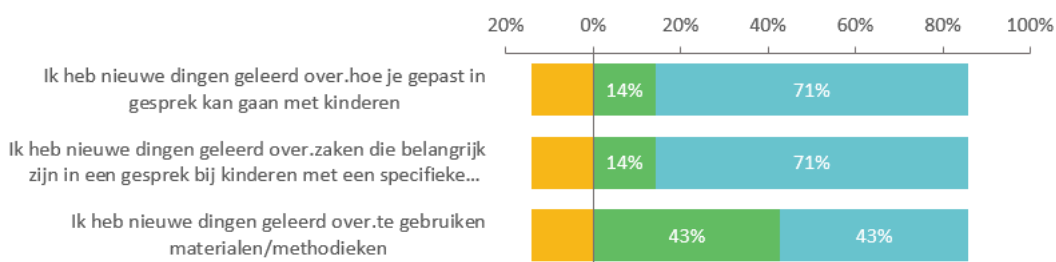
Figuur 16: tevredenheid deelnemers netwerk praten met kinderen

De nieuwe inhoud werd gesmaakt, met een zeer positieve inschaling met tot 71% zeer tevreden. (Figuur 17) één persoon is nog niet begonnen met het toepassen van de inhoud in de praktijk. De andere deelnemers zijn in verschillende mate de inhoud van het netwerk al aan het toepassen in de praktijk (Figuur 18).

Bevraging netwerk praten met kinderen

De mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden over | 7 deelnemers

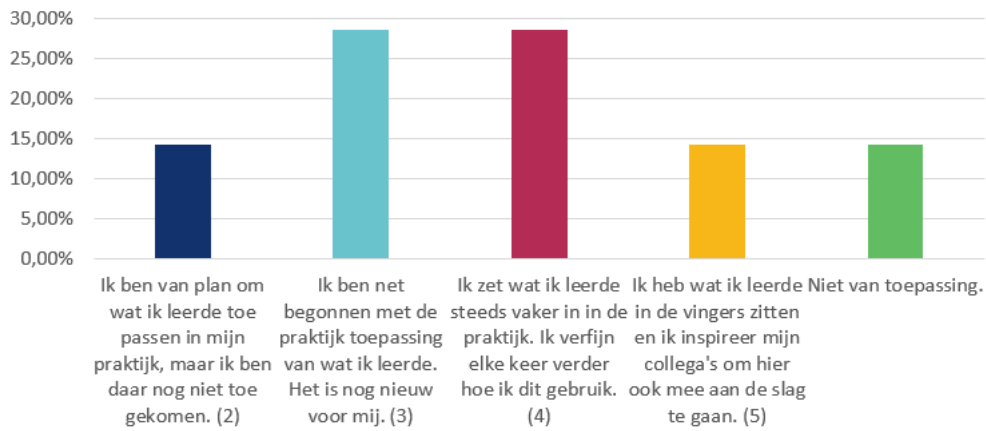
helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 17: de mate waarin de deelnemers van het netwerk praten met kinderen nieuwe inhoud verwierven

Bevraging netwerk praten met kinderen

De mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk | 7 deelnemers



Figuur 18: de mate waarin de deelnemers van het netwerk Praten met kinderen het geleerde toepassen in hun praktijk

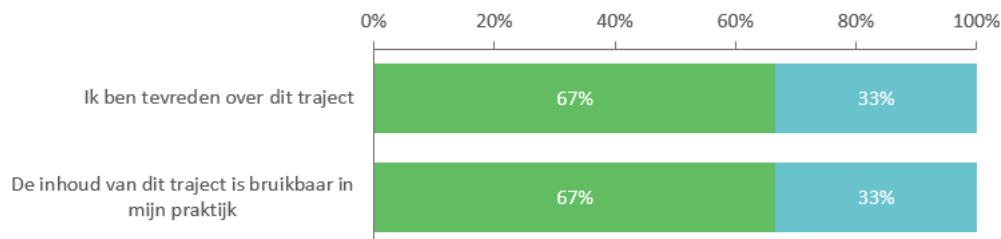
Ook de CLB-medewerkers met een medische achtergrond, zoals verpleegkundigen en artsen, werden specifiek ondersteund aan de hand van het netwerk preventieve gezondheidszorg (NO 1.2). De inhoud van dit netwerk werd deels bepaald door de netoverstijgende PGZ-werkgroepen, waarin de permanente ondersteuningscel van het CLB zetelt. Anderzijds lag de focus op uitdagingen die werden aangereikt door de CLB-medewerkers zelf. De inhoud ging van SPARK in de eerste kleuterklas, waar het tijdig signaleren van opvoed- en ontwikkelingsproblemen centraal stond, over de ondersteuning aan chronisch zieke leerlingen, tot werkkaders voor anderstalige nieuwkomers.

E Binnen het netwerk preventieve gezondheidszorg zien we grote tevredenheid bij de deelnemers. Alle deelnemers gaven feedback, wat een responsgraad van 100% oplevert. De deelnemers waren tevreden (67%) tot zeer tevreden (33%) (Figuur 19). Ze vonden de inhoud ook in dezelfde mate bruikbaar in hun praktijk.

Bevraging netwerk preventieve gezondheidszorg

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 6 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



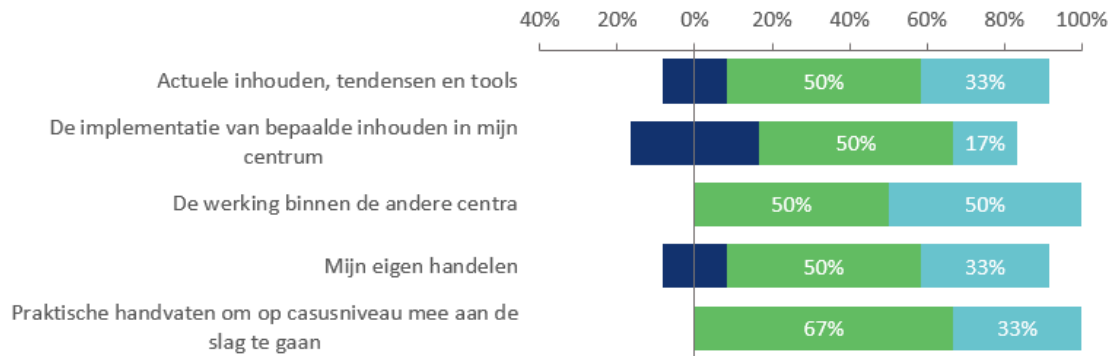
Figuur 19: tevredenheid deelnemers netwerk preventieve gezondheidszorg

67-100% van de deelnemers gaf aan nieuwe kennis te hebben opgedaan, waarvan 17-50% zelfs boven verwachting (Figuur 20).

Bevraging netwerk preventieve gezondheidszorg

De mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden over | 6 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 20: de mate waarin de deelnemers van het netwerk preventieve gezondheidszorg nieuwe inhouden verwierven

83% is de inhoud van het netwerk al aan het toepassen in de praktijk. De andere deelnemers hebben daar nog niet de kans toe gehad, maar zijn het wel van plan (Figuur 21).

Bevraging netwerk preventieve gezondheidszorg

De mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk | 6 deelnemers



Figuur 21: de mate waarin de deelnemers van het netwerk preventieve gezondheidszorg het geleerde toepassen in hun praktijk

Ondertussen zijn de CLB-medewerkers ook vertrouwd met [POC-ket](#). Dat is de driewekelijkse nieuwsbrief waarin de permanente ondersteuningscel zich toelegt op brede informatieverstrekking en sensibilisering van de CLB-medewerkers, met betrekking tot de evolutie binnen leerlingenbegeleiding (POC 1.1). Concreet werd er onder meer aandacht geschonken aan geplande vormingen, interessante lectuur en materialen, goede praktijken van centra en materiaal dat netoverstijgende werd ontwikkeld voor de centra. Op dit moment telt POC-ket 437 abonnees 'drie CLB-centra).

4 Kerntaak 2: Versterken van de onderwijsinstellingen, CLB's en leersteuncentra als professionele lerende organisatie

De tweede kerntaak focust op het versterken van de instelling als professionele lerende organisatie, vertrekkend vanuit het (ped)agogisch of artistiek-pedagogisch project; met voorrang aan de instellingen waar zich de grootste noden situeren (met een lage kwaliteit van onderwijs of leerlingenbegeleiding).

4.1 Niveau-overstijgende inzet

De pedagogische begeleidingsdiensten van de verschillende onderwijsniveaus spendeerden in totaal 563 werkdagen aan het gericht en prioritair versterken van de onderwijskwaliteit in scholen, centra en academies met grote noden (NO 2.1).

OD	Vooropgesteld bereik	
	BAO	SO
NO 2.1 De PBD werkt gericht en geeft voorrang -aan het versterken van de onderwijskwaliteit in scholen met (grote) noden vanuit een systematische en PBD-eigen brede beeldvorming op basis van kwantitatieve en kwalitatieve informatiebronnen.	500	45

Tabel 12: vooropgesteld bereik per OD

%	OD	Reëel bereik				
		BAO		SO		DKO
		Aantal S/CA	Aantal SG	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A
	NO 2.1	260	23	47	2	104

Tabel 13: reëel bereik per OD

4.2 Voorrang aan scholen, centra en academies met grote noden

Het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs schuift de verwachting naar voren om in het versterken van onze scholen, centra en academies als professionele lerende organisaties, voorrang te verlenen aan deze instellingen waar de noden het grootst zijn. Datzelfde decreet operationaliseert het concept 'grote nood' echter niet concreet in termen van definitie en meetbare indicatoren. Daartoe ontwikkelde de pedagogische begeleidingsdienst tijdens de voorbije schooljaren een aanpak om deze instellingen onderbouwd te identificeren en ze cyclisch te monitoren (zie begeleidingsplan 2022-2025 en Deel 2). Hoe we hier intern mee omgaan lees je ook in het deel kwaliteitsontwikkeling.

Om de betekenis van het concept 'grote noden' verder uit te diepen en pedagogisch begeleiders gelijkgericht te ondersteunen in de overweging of een school, centrum en academie al dan niet als zodoende gelabeld dient te worden, vonden we het belangrijk om te vertrekken vanuit de ervaringen van de begeleiding zelf. Vanuit die optiek organiseerde de Stafdienst Kwaliteit en Innovatie (SKI) focusgroepen met de begeleidingsdiensten van de verschillende onderwijsniveaus.

In wat volgt vind je het resultaat van die focusgesprekken, dat verder gestaafd wordt met de kwantitatieve analyse van onze registratiedata op het vlak van 'grote noden'. Bovendien duiden we de complexiteit van het begeleidingswerk in dit kader met een casus van een langdurig begeleidingstraject na negatieve doorlichting.

4.2.1 In gesprek over grote noden: een eerste kwalitatieve aanzet



Begeleiders benadrukken dat er, naast een negatief doorlichtingsverslag, geen enkel individueel doorslaggevend element is dat een school, centrum, of academie (S/C/A) het label van 'grote nood' geeft. Zij spreken eerder van een combinatie van verschillende factoren, een zogenaamd 'én-én-verhaal'. Het is echter belangrijk te onderkennen dat ook deze combinatie niet beschouwd kan worden als een eenvoudige checklist die leidt tot een 'grote nood'-classificatie. De elementen die begeleiders in overweging nemen zijn namelijk met elkaar verweven, waardoor het onderscheid tussen oorzaak en gevolg moeilijk te maken is.

Niettemin komen een aantal factoren consistent naar voor in de beoordeling door begeleiders of er sprake is van grote nood. In de eerste plaats wordt het beleidsvoerend vermogen van het directie(team) als essentieel beschouwd. Begeleiders wijzen hierbij op het onvermogen van directies om (veranderings)processen te implementeren, evalueren en borgen en reflecteren vanuit het OVSG-kader over goed leiderschap binnen onderwijs. Dit kan zich bijvoorbeeld uiten in beleidsplannen die niet worden uitgevoerd (waardoor ook lerarenteams afhaken), een gebrek aan richting in de vragen die directieteams aan de begeleiding stellen, of juist helemaal geen vragen stellen. Andere indicaties zijn het niet kritisch reflecteren op het eigen beleid, het niet zelfstandig kunnen uitvoeren van veranderingen, het onvermogen stappen te zetten met het lerarenteam, of het prioriteren van minder urgente kwesties. De bekwaamheid om Leer Lokaal te implementeren wordt door begeleiders van het basisonderwijs vaak genoemd als een belangrijke graadmeter voor het beleidsvoerend vermogen van een directie.

Daarnaast zijn er ook samenwerkingsindicatoren die een rol spelen. Begeleiders wijzen vooral op conflicten binnen het team en met het schoolbestuur, die de samenwerking bemoeilijken en verhinderen dat beleidsplannen uitgevoerd kunnen worden.

Verder spelen contextfactoren een rol. Dit kunnen onder meer veelvuldige wisselingen in de directie zijn of een nieuwe directie niet kunnen vinden. Hoewel een beginnende directie op zich niet per se aanleiding hoeft te geven tot grote nood, kan dit in combinatie met bovengenoemde factoren wel het geval zijn. Ook veranderingen in context, zoals een plotse toename van leerlingen met specifieke noden (bv. indicatorleerlingen) of scholen met extreem hoge SES-indicatoren, kunnen hieraan bijdragen.

Opmerkelijk is dat deze indicatoren zich voornamelijk op procesniveau situeren en minder op het niveau van inhoudelijke resultaten. Zo wijzen begeleiders erop dat bijvoorbeeld negatieve resultaten op de OVSG-toets op zich niet doorslaggevend zijn. Maar dat het gaat om de bereidheid en de competentie om op basis van dergelijke resultaten actie te ondernemen. Een opeenvolging van negatieve resultaten kan echter wel een indicatie zijn van falend beleidsvoerend vermogen.

Niet alle S/C/A zijn zich bewust van hun situatie van grote nood. Bovendien wordt dit niet altijd expliciet aan hen gecommuniceerd, aangezien begeleidingsstijlen variëren. Daarnaast merken begeleiders op dat niet alle grote noden worden aangepakt, aangezien er S/C/A zijn die geen beroep willen doen op pedagogische begeleiding. Wanneer begeleiders moeilijk voet aan de grond krijgen in een S/C/A, moeten we op zoek gaan naar manieren aanklappend te werken.

Begeleiders benadrukken verder dat er S/C/A zijn waarover zij zich grote zorgen maken, maar die niet per definitie in de categorie 'grote nood' vallen. Dit kan bijvoorbeeld het geval zijn wanneer een team tijdelijk compenseert voor een gebrek aan beleidsvoerend vermogen. In zulke situaties is de nood misschien niet acuut, maar bestaat er wel een risico dat de situatie zich op termijn ontwikkelt tot grote nood. Begeleiders vinden het daarom van belang om in dergelijke gevallen voldoende

begeleidingstijd te besteden om deze evolutie te voorkomen. Bovendien stellen zij dat er S/C/A zijn die duidelijk geen grote nood hebben, maar waarbij een specifieke nood op een bepaald moment vanuit de perceptie van de S/C/A wel als ernstig kan worden ervaren.

De complexiteit van het samenspel van bovengenoemde factoren maakt dat de beoordeling van grote nood vaak wordt benaderd vanuit intuïtie, gevoed door ervaring. Sommige begeleiders pleiten daarom voor collegiaal overleg wanneer er sprake lijkt te zijn van een mogelijke situatie van grote nood, om zo tot een weloverwogen besluit te komen.

Daarnaast merken begeleiders op dat zij niet per se andere taken vervullen in een S/C/A met grote noden, maar dat zij in dergelijke gevallen een meer sturende rol aannemen en strakker de regie voeren. Bovendien is het een uitdaging om een volledig centrum voor volwassenenonderwijs als grote nood te bestempelen door de verschillende deelwerkingen die daarbinnen bestaan. Hier dient verdere reflectie over plaats te vinden.

4.2.2 Registratiedata verrijken de kwalitatieve invulling



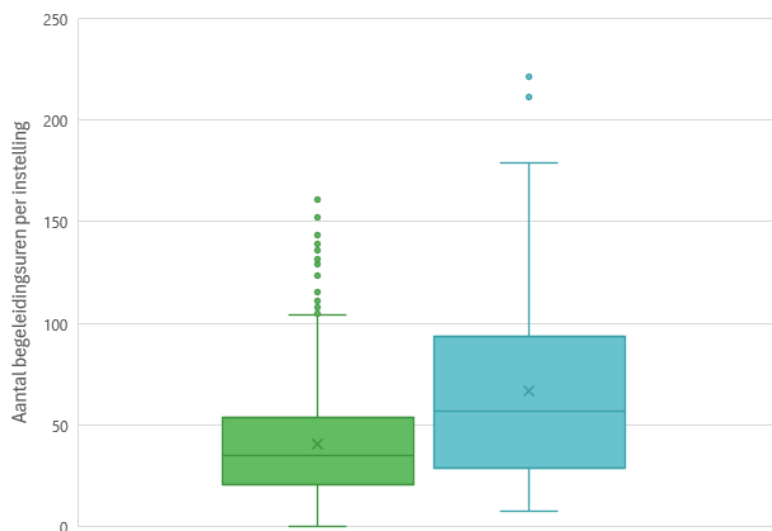
Naast de kwalitatieve invulling van het concept 'grote nood', monitoren we onze instellingen tevens cijfermatig aan de hand van ons intern registratiesysteem. Tegelijkertijd vormen deze kwantitatieve data opnieuw input om te reflecteren over de concrete invulling van het concept zelf.

Figuur 22 vergelijkt de verdeling van de begeleidingstijd van onze instellingen die we labelden als 'grote nood' met degene waarvan we inschatten dat ze niet in 'grote nood' verkeerden.

Verdeling begeleidingstijd tussen instellingen met en zonder grote nood

Niveau-overstijgend

geen grote nood | grote nood



Figuur 22: verdeling begeleidingstijd 'geen grote nood' versus 'grote nood' - niveau-overstijgend

In het schooljaar 2023-2024 hebben we onze instellingen met 'grote noden' prioritair ondersteund. Gemiddeld meer uren dan de scholen zonder 'grote noden'. Toch zien we aan beide kanten uitzonderingen. Zo zijn er instellingen zonder grote noden die we toch een groot aantal uren begeleidden, en omgekeerd instellingen met grote nood die minder begeleidingstijd kregen. De oorzaken hiervoor zijn uiteenlopend.

Een uitsplitsing naar onderwijsniveau toont voor het secundair onderwijs (Figuur 23) bijvoorbeeld al een ander resultaat. De verdeling van de tijdsbesteding per onderwijsniveau kan met andere

woorden dienen als uitgangspunt voor een niveauoverstijgende reflectie over wat begeleiden van instellingen met grote noden betekent en voor een verdere verfijning van de identificatie ervan.

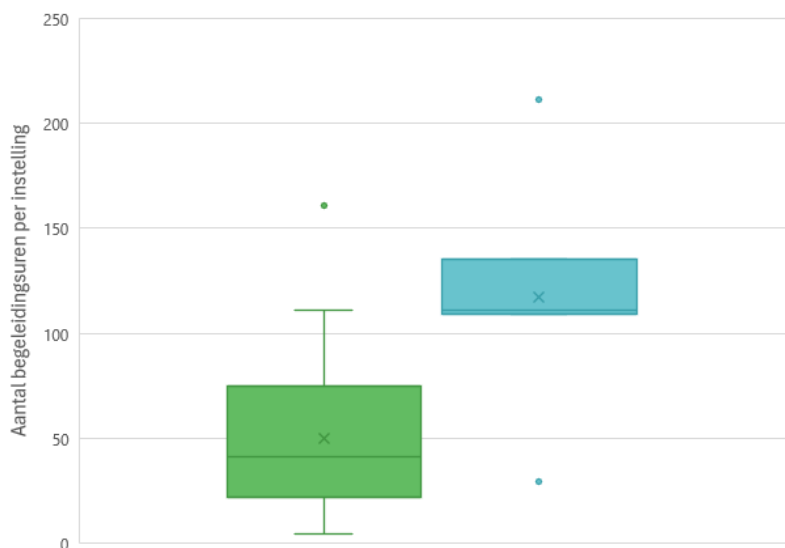
Ook stellen we vast dat er instellingen zijn die we identificeerden als 'grote nood' vanuit het feit dat we er als begeleidingsdienst moeilijk voet aan de grond krijgen. Het gaat om instellingen die minder geneigd zijn om een beroep te doen op de pedagogische begeleidingsdienst en die we dus minder bereikten.

Verder omvat het 'aantal begeleidingsuren', naast de individuele begeleidingstijd per instelling, ook het bereik in het kader van lerende netwerken. We merken dat enkele instellingen zonder grote nood veel lerende netwerken volgden, wat hun totale begeleidingstijd vergroot. Zoals eerder gesteld registreren we huidig schooljaar deze lerende netwerken apart, waardoor we 'grote noden' beter kunnen beoordelen vanuit de individuele begeleidingstijd.

Tot slot is bij Figuur 22 en Figuur 23 uitgegaan van een indeling van instellingen met en zonder grote noden die we bij het begin van het schooljaar vastlegden vanuit een eerste tentatieve oefening onder begeleiders. We besloten om deze indeling gedurende het schooljaar niet meer te herzien om zo een vast referentiepunt te bewaren. Als instellingen doorheen het schooljaar evolueerden naar een grote nood, door bijvoorbeeld een negatief advies na doorlichting, dan labelden we deze instelling pas huidig schooljaar als grote nood. Dit maakt dat sommige instellingen die in Figuur 22 schijnbaar als geen grote nood worden voorgesteld, toch een intensief begeleidingstraject doorliepen. In dezelfde lijn van voorgaande vaststelling tikken de instellingen waarover pedagogisch begeleiders zich afgelopen schooljaar grote zorgen maakten (zie kwalitatieve uitdieping hierboven), ook aan in de categorie 'geen grote nood'. Om te vermijden dat deze 'grote zorgen' evolueerden naar 'grote noden', kregen deze instellingen meer aandacht van onze begeleiding.

Verdeling begeleidingstijd tussen instellingen met en zonder grote nood Secundair onderwijs

geen grote nood | grote nood



Figuur 23: verdeling begeleidingstijd 'geen grote nood' versus 'grote nood' secundair onderwijs

4.2.3 Grote noden in de praktijk: een complexe begeleidingsaangelegenheid



Het weloverwogen benoemen van een instelling als een 'grote nood' zegt echter weinig over het complexe begeleidingsproces dat er in de feiten plaatsvindt om deze noden te bestrijden. De casus hieronder schetst het beeld van een intensief begeleidingstraject na negatieve doorlichting in een basisschool en brengt de complexiteit van begeleiden treffend in beeld. Deze passage schrijft bovendien een vervolg aan de casus die je terugvindt in het jaarverslag over het

schooljaar 2022-2023 (blz. 10). Op deze manier accentueren we tegelijkertijd de duurzame relatie die de pedagogische begeleiding met scholen, centra en academies aangaat.

Om het effect van een langdurig traject in kaart te brengen schieten de mogelijkheden van het EDBI-instrument tekort. Daartoe vormde het schooljaar 2023-2024 ook een zoektocht naar het uitbreiden en versterken van onze mogelijkheden op dat vlak (zie ook Deel 2). De volgende casus van een pedagogisch adviseur vormde een oefening om effecten op langere termijn kwalitatief te duiden vanuit een semigestructureerd interview met het beleidsteam. De vragen ‘wat is er anders?’, ‘waarom is dat beter?’ en ‘kan je dat aantonen met concrete voorbeelden?’, vormden de leidraad in dit gesprek. Het resultaat is een eerlijk relaas, waarbij zowel de school als onze begeleiders zich kwetsbaar opstelden.

Hoe blikken de begeleiders van de PBD en de school terug op het intensieve begeleidingstraject?



“Het intensieve begeleidingstraject dat volgde op de ongunstige doorlichting in basisschool X was een uitdagend proces voor zowel het schoolteam als de pedagogische begeleidingsdienst. Dit traject bood niet alleen de kans om verbeteringen op inhoudelijk en procesmatig vlak door te voeren, maar vereiste ook een sterke emotionele en professionele ondersteuning.

De opstart van het intensieve begeleidingstraject verliep moeizaam. Zowel het beleidsteam als de leerkrachten doorliepen een rouwproces. De pedagogische begeleiding bood emotionele steun tijdens deze eerste maanden, terwijl het begeleidingsplan in samenspraak werd ontwikkeld. Met een gedragen plan werden stapsgewijs veranderingen doorgevoerd in de school, zowel op organisatorisch als onderwijskundig vlak.

De oprichting van professionele leergemeenschappen in de betreffende basisschool, maakt deze verandering erg tastbaar. Dankzij een transparante rol- en mandaatbepaling werd er meer gedeeld leiderschap mogelijk. De uitvoering verliep echter met vallen en opstaan. Na verschillende reflectiemomenten en professionele dialogen werden er enkele bijstellingen doorgevoerd. Geleidelijk aan ontstond er een cultuur van meer interactie tussen klasleerkrachten, soms met de aanwezigheid van de directeurs en de pedagogische begeleiding.

Toch bleven enkele leerkrachten worstelen met de impact van de doorlichting. Ondanks vele stimulerende gesprekken met de directeur, collega's en de pedagogische begeleiding, voelden zij zich onvoldoende competent. Dit maakte het voor alle betrokken partijen moeilijk om met deze situatie om te gaan. De impact van het negatieve advies had niet het gehoopte effect. Sommige teamleden voelden zich na de doorlichtingsronde namelijk onvoldoende gestimuleerd om met de aanbevelingen te starten. Dit maakte het voor zowel het beleidsteam als de begeleidingsdienst tot een zware opdracht.

Ondanks de aangehouden inspanningen kozen enkele leerkrachten voor een andere uitdaging. Anderen gingen dan weer deeltijds aan de slag om ‘vol te houden in het onderwijs’. Het algemeen lerarentekort zorgde voor extra zorgen over de continuering van het begeleidingstraject. Bovendien werden de mogelijkheden in het eerste begeleidingsjaar beperkt door coronamaatregelen, wat de praktische uitvoering van het begeleidingsplan nog verder bemoeilijkte.

In de school ontwikkelde zich uiteindelijk een cultuur van samen leren en professionaliseren via de professionele leergemeenschappen. Voorzitters en procesbewakers werden gekozen en elke leergemeenschap stelde aan het begin van het schooljaar een fiche op met doelen en acties die aansloten bij het begeleidingsplan.

Deze nieuwe methode optimaliseerde in het kleuteronderwijs de thematische aanpak met meer aandacht voor denkstimulerende activiteiten, kwaliteitsvolle interacties en doelgerichte routinemomenten. In de lagere school ondersteunen leerkrachten elkaar nu bij het geven van lessen volgens het muzisch proces, het geven van effectieve feedback en breed evalueren op basis van beoordelingscriteria. De leerkrachten worden uit hun comfortzone gehaald: collega's en de directeur

leggen nu vaker klasbezoeken af. Aan deze bezoeken worden steeds reflectie- en feedbackgesprekken gekoppeld. Hoewel het team aangaf dat het tempo hoog lag en dit druk gaf, vooral in combinatie met nieuwe verplichtingen van de overheid, is er een duidelijke vooruitgang zichtbaar.

Met enige spanning kijkt het schoolteam uit naar de komende doorlichting. Ze hopen dat de vele inspanningen en de behaalde resultaten door het inspectieteam gewaardeerd zullen worden, zodat ze met positieve energie verder kunnen werken aan hun beleidsplan. De dankbaarheid naar de pedagogische begeleidingsdienst werd meermaals geuit gedurende de laatste maanden van het traject. De laagdrempelige, maar doelgerichte en gestructureerde aanpak heeft veel teamleden vertrouwen gegeven in het uitvoeren van de acties en in hun eigen kunnen. Zo versterkte dit intensieve traject niet alleen de schoolcultuur, maar droeg het ook bij aan de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de leerkrachten.”

4.3 Basisonderwijs stimuleert geïnformeerd onderwijskundig beleid

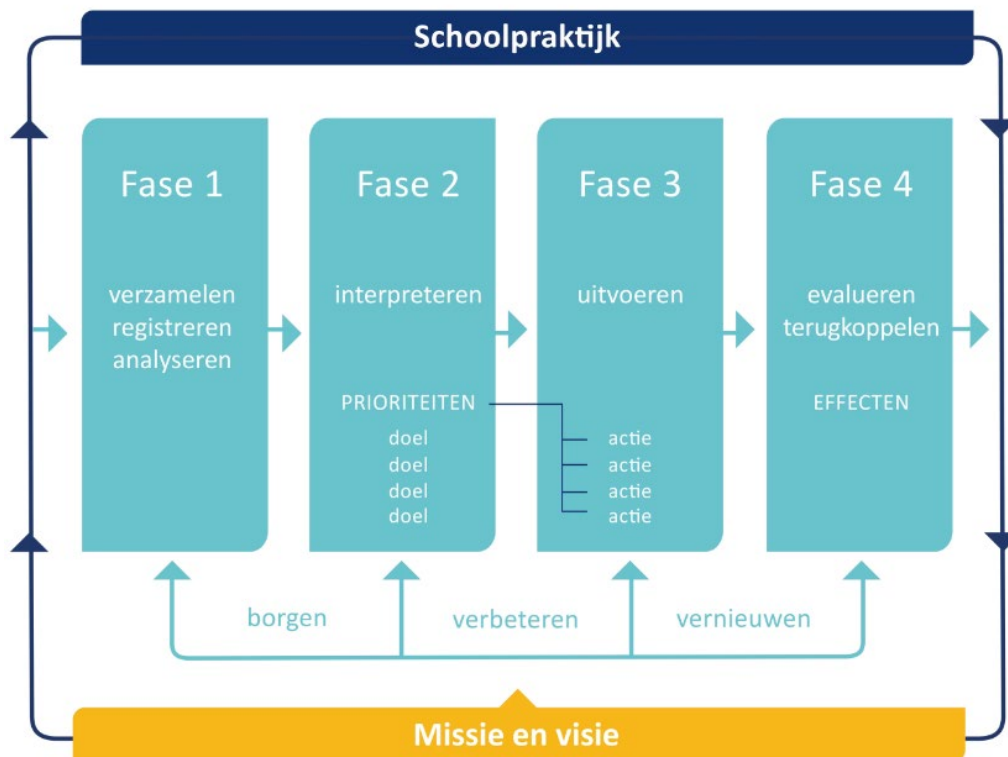


OD	Vooropgesteld bereik		Reëel bereik	
	Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal SG
BAO 2.1 De PBD versterkt het strategisch en onderwijskundig beleid aan de hand van het kwaliteitszorgkader en toetsresultaten met als doel de beleidskracht van de scholen en de leerresultaten van de leerlingen te verhogen.	75	224		29

Tabel 14: vooropgesteld en reëel bereik per OD

Met het oog op het verhogen van de beleidskracht van scholen, investeerde de begeleiding van het basisonderwijs 96 werkdagen in het versterken van het strategisch en onderwijskundig beleid aan de hand van het kwaliteitszorgkader (Figuur 24) en de resultaten op de OVSG-toets (BAO 2.1).

Werken aan kwaliteit



Figuur 24: werken aan kwaliteit met het kwaliteitszorgkader van OVSG

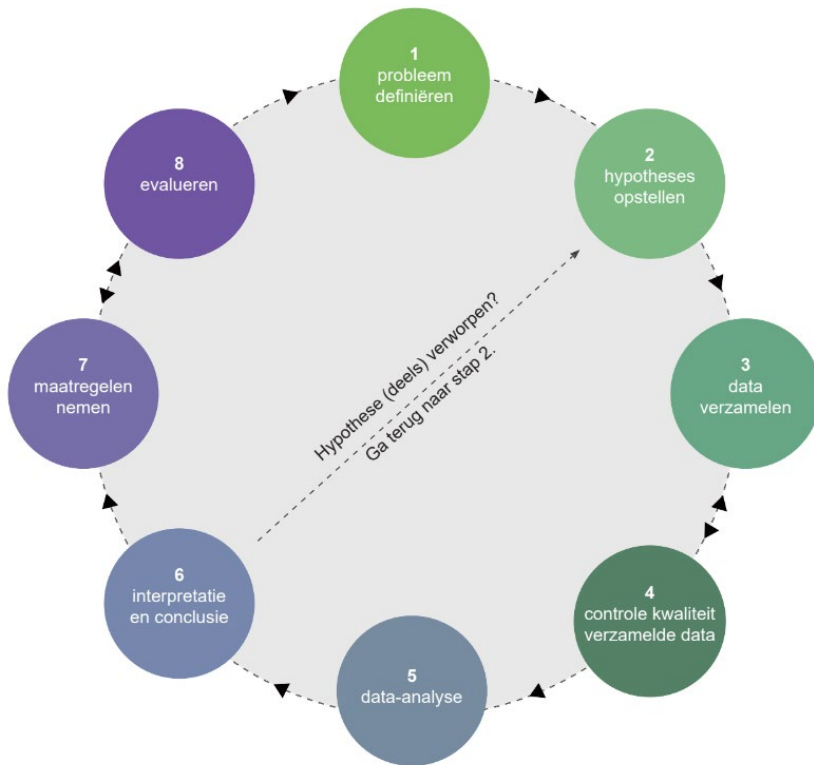
In de feiten deden zij dit aan de hand van de ontmoetingsdag voor beleidsteams en zorgcoördinatoren, waarin de DataWijzer werd toegelicht. Deelnemers stonden stil bij de verschillende mogelijkheden die de DataWijzer biedt en de interpretatie van de verschillende grafieken, de in- en uitstroomgegevens, de vergelijking ten opzichte van andere scholen met dezelfde onderwijs kansarmoede-indicatoren...

Pedagogisch begeleider basisonderwijs:

“De eerste drie fases van het kwaliteitszorgkader worden meestal vlot toegepast, maar het evalueren van de vooropgestelde doelen en effecten gebeurt nog te vaak niet of te weinig kwalitatief. ... Het formuleren van effecten ervaren scholen nog als heel moeilijk.”

E Vanuit de overtuiging dat veranderingen in scholen niet tot stand komen op basis van een eenmalige inspanning, maar een systematische aanpak vergen, zette de begeleiding van het basisonderwijs ook verder in op het gebruik van de datateammethode. Daarbij vertrokken teams vanuit een duidelijke strategie om zo tot een cyclisch proces van informatiegebruik te komen. Het gebruik van deze methode versterkte de professionele cultuur en dialoog binnen scholen. Dit vertaalt zich volgens onze begeleiders in meer gerichte ondersteuningsvragen op het vlak van schoolorganisatie in functie van schoolontwikkeling. Zo denken scholen nu bijvoorbeeld meer actief na over het uitwerken van wekelijks graadoverleg om prioriteiten van daaruit samen met het team te laten groeien.

B



Figuur 25: de datateammethode stelt teams in staat om strategisch om te gaan met informatiegebruik

4.4 Secundair onderwijs en POC oriënteren samen kansrijk

%	OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik	
		Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal SG
	SO 2.1 De PBD verhoogt de beleidskracht en het reflectief vermogen door het uitbouwen van structuren, systemen en cultuur van gedeeld onderwijskundig leiderschap.	30	44	3

Tabel 15: vooropgesteld en reëel bereik per OD

De pedagogische begeleiding van het secundair onderwijs verhoogde binnen de tweede kerntaak de beleidskracht en het reflectief vermogen van scholen door het uitbouwen van structuren, systemen en cultuur van gedeeld onderwijskundig leiderschap (SO 2.1). Onder die noemer werd bijvoorbeeld het webinar ‘sterk in het kansrijk oriënteren’ georganiseerd, in samenwerking met de permanente ondersteuningscel van het CLB. Dat de interesse groot was bleek uit het aantal inschrijvingen: 122 deelnemers zoomden in op het opfrissen van de (vernieuwde) regelgeving met betrekking tot toelatingsvoorwaarden, klassenraden en overgangen tijdens het schooljaar. Bovendien werd er stilgestaan bij het opvolgen van adviezen, de slaagkansen bij het volgen en niet volgen van adviezen en de slaagkansen in het derde jaar afhankelijk van de basisoptie in het tweede jaar. In navolging van deze sessie ontwikkelde de begeleiding van het secundair onderwijs in samenwerking met de permanente ondersteuningscel een poster die de verschillende doorstroommogelijkheden van leerlingen in kaart brengt.

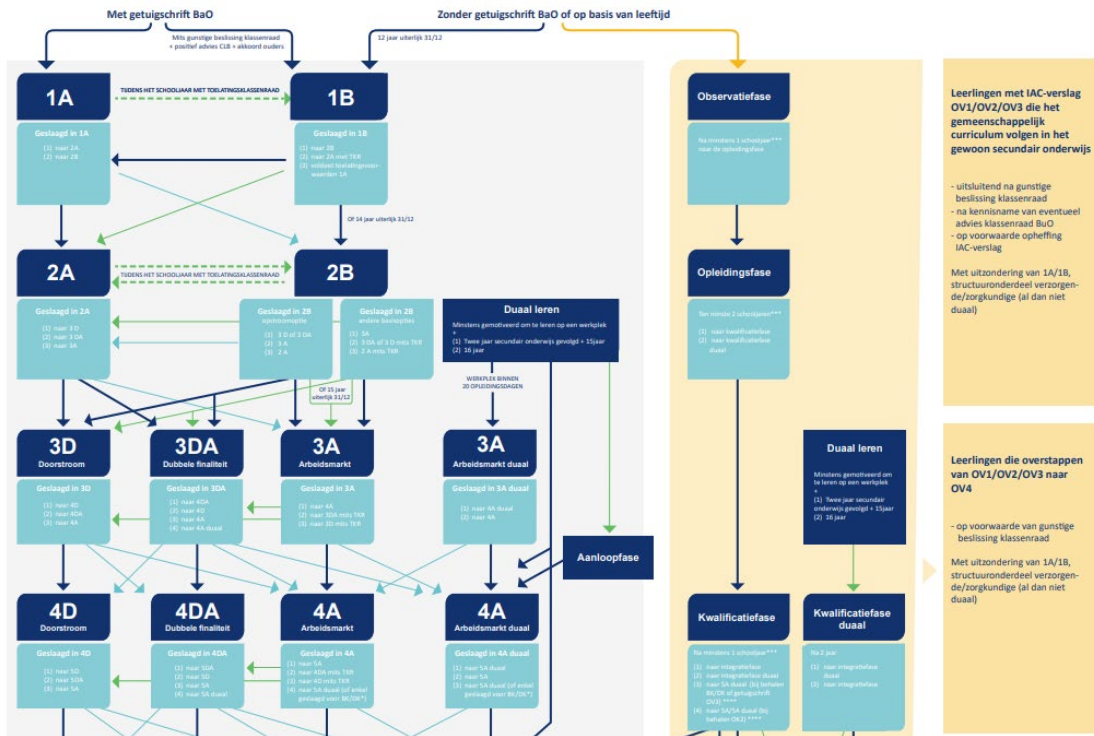
De poster en andere visuele materialen worden ontwikkeld in nauwe samenwerking tussen de pedagogische begeleidingsdienst en de dienst communicatie. We trachten om op die manier de inhoud maximaal te ondersteunen aan de hand van een weloverwogen visuele representatie. Het effect daarvan is ook steeds zichtbaarder. We zien onze inhoudelijk waardevolle en visueel krachtige materialen meer en meer opduiken in de leraarskamers van de scholen. Op deze manier maken we ons als organisatie kenbaar bij een volledig team.



Kansrijke overgangen tijdens de gemoderniseerde schoolloopbaan

(Buitengewoon) Basisonderwijs

Normale schoolloopbaan in het basisonderwijs voor kinderen van 2,5 tot 12 jaar met speciale aandacht voor de overgang van kleuter- naar lager onderwijs (cfr. vervroegde overstap of verlengd verblijf en leerjaar dubbelen)



Figuur 26: een greep uit de poster kansrijke overgangen

Verder ondersteunde de begeleiding van het secundair onderwijs vakgroepen bij het in beeld brengen van hun onderwijskwaliteit (SO 2.1). Onze begeleiders zagen daardoor meer horizontale samenhang tussen de leerplandoelen en de verticale samenhang binnen de leerjaren van een graad worden meer op elkaar afgestemd. Ook de didactische materialen liggen nu meer in lijn met de leerplandoelen.

4.5 Leerlingenbegeleiding en onderwijskundig beleid in het dko

Afgelopen schooljaar professionaliseerde de begeleidingsdienst van het deeltijds kunstonderwijs zorgcoördinatoren in het leren omgaan met leerlingenbegeleiding (DKO 2.1). Onderwerpen als omgaan met moeilijk gedrag en ondersteuning voor artistiek en cognitief begaafde leerlingen passeerden de revue.

%	OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
		Aantal academies	
	DKO 2.1 De PBD begeleidt academies als organisatie in het leren omgaan met leerlingenbegeleiding in het dko. DKO 2.2 De PBD begeleidt academies in het voeren van een efficiënt en effectief personeels- en professionaliseringsbeleid.	148	131

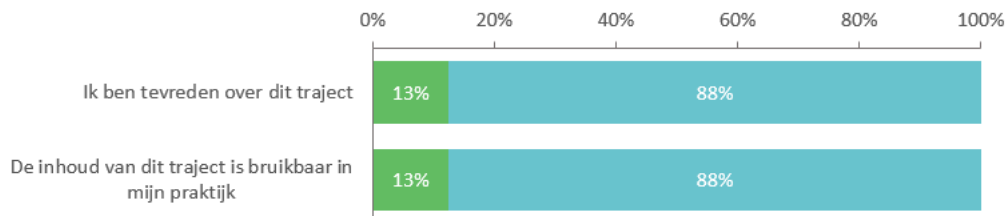
Tabel 16: vooropgesteld en reëel bereik per OD

E In de effectmeting van dit netwerk werden positieve resultaten vastgesteld. De steekproef bestond uit een beperkte groep van acht zorgcoördinatoren die reflecties hebben gedeeld. Dat resulteerde in een responsgraad van 100%. De deelnemers beoordeelden het netwerk zeer positief, waarbij 88% zeer tevreden was en eveneens 88% de inhoud als zeer bruikbaar voor de praktijk beschouwde (

Bevraging netwerk leerlingenbegeleiding in het dko

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 8 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 27).

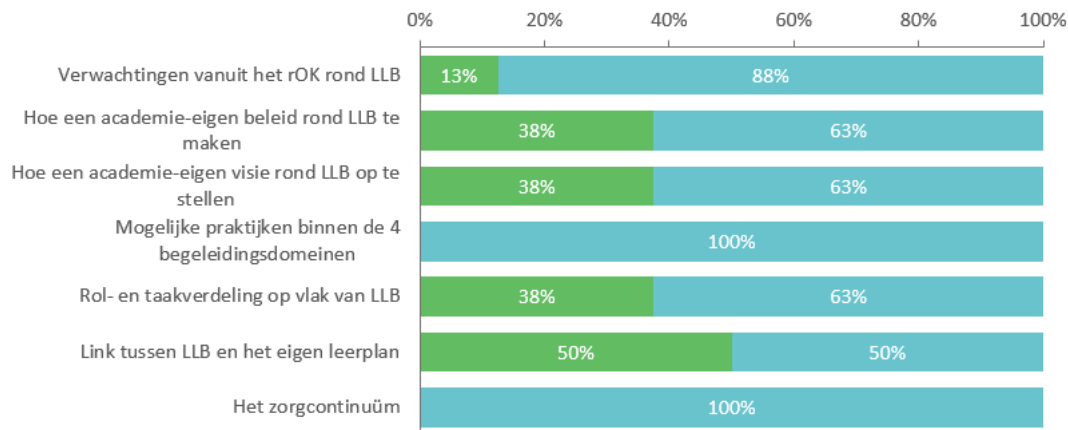
Figuur 27: tevredenheid netwerk leerlingenbegeleiding dko

Alle deelnemers gaven aan in sterke tot zeer sterke mate nieuwe kennis te hebben verworven, waarbij voor de helft van hen de opgedane kennis zelfs volledig boven verwachting bleek (

Bevraging netwerk leerlingenbegeleiding in het dko

De mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden over | 8 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 28).

Figuur 28: mate waarin deelnemers inhoud verwierven in het netwerk leerlingenbegeleiding in het DKO

Wat de toepassing van het geleerde in de praktijk betreft is de helft van de deelnemers recent gestart, terwijl de andere helft reeds enige tijd bezig is met de implementatie (

Bevraging netwerk leerlingenbegeleiding in het dko

De mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk | 8 deelnemers



Figuur 29).

Figuur 29: de mate waarin deelnemers het geleerde toepasten in hun praktijk

Drie maanden na afronding van het traject is een vervolgbepvraging uitgevoerd om inzicht te verkrijgen in de retentie na de implementatieperiode. Deze tweede bevraging werd door 50% van de deelnemers ingevuld. Hieruit blijkt dat de begeleiding positieve gevolgen heeft gehad voor de leerlingen, waaronder een verbeterd welbevinden van leerlingen en ouders, een betere afstemming op individuele noden en versterkt oudercontact, gericht op de verdere ontwikkeling van het zorgbeleid.

In samenwerking met KOOGO, de ouderkoepel van OVSG, ontwikkelde de begeleidingsdienst van het deeltijds kunstonderwijs voorts een sessie rond ouderbetrokkenheid in het dko. Naast verschillende vormen van ouderbetrokkenheid, werd de nadruk gelegd op het wegwerken van drempels die ouder-school-partnerschappen in de weg staan. Deze samenwerking wordt omwille van de grote vraag ook huidig schooljaar voortgezet.

Om deze verschillende sessies te implementeren tot op de klasvloer werden academies ook individueel begeleid over het thema leerlingenbegeleiding. De begeleidingsdienst merkt daarbij op dat er steeds vaker begeleidingsvragen komen over leerlingen met een individueel aangepast curriculum en ondersteuning bij de concrete uitwerking van een visie rond leerlingenbegeleiding. Deze nood vertaalt zich huidig schooljaar in het aanbod dko door het aanbieden van specifieke contactmomenten rond individueel aangepaste curricula. Daarin wordt gepland om in te zoomen op het opstellen van dergelijke curricula en wordt er een link gelegd met de principes van handelingsgericht werken.

Directeur academie:



“In een academie gaat het er iets gemoedelijker aan toe. Kinderen bouwen een band op met hun leraar en vertellen soms vertrouwelijke dingen die de dagschool of zelfs de ouders nog niet weten. Als je publiek groter en diverser wordt, krijg je hier onvermijdelijk meer mee te maken. Maar als deeltijds kunstonderwijs krijgen wij helaas geen middelen voor zorg. Het is dus soms improviseren en luisteren naar de ervaringen van andere academies, maar ik merk dat we daar allemaal nog wat in onze kinderschoenen staan.”

Pedagogisch begeleider deeltijds kunstonderwijs:



“Door expliciet in te zetten op leerlingenbegeleiding in het dko zien we een echte mindshift optreden in onze academies... Steeds meer academies veranderen hun focus op verhoogde zorg naar een sterke brede basiszorg, waarvoor het hele team verantwoordelijk is.”

De noden van het veld weerspiegelen tevens in het traject over het voeren van een onderwijskundig beleid in het DKO (DKO 2.2). De onderwijsinspectie heeft tijdens doorlichtingen in academies namelijk steeds meer aandacht voor de manier waarop een onderwijskundig beleid en de bijhorende kwaliteitsontwikkeling worden vormgegeven. Dat resulteert in meer begeleidingsvragen over het thema. Afgelopen schooljaar investeerde de begeleiding van het deeltijds kunstonderwijs dan ook in een traject over het voeren van een efficiënt en effectief personeels- en professionaliseringsbeleid. Daarin ging de aandacht uit naar de competenties van teamleden, doorgroeimogelijkheden van teamleden binnen de academie en de afstemming van het aanbod van de academie op de competenties en interesses van teamleden.

4.6 Net- en niveau-overstijgend werken: de norm voor POC

%	OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
		Aantal centra	
	POC 2.1 Om centra proactief beleidsmatig en inhoudelijk te kunnen begeleiden, neemt het POC deel aan niveau-, netoverstijgende initiatieven, overleg met de Vlaams Overheid en Inspectie.	3	3
	POC 2.2 Om centra proactief beleidsmatig en inhoudelijk te kunnen begeleiden, gaat het POC in overleg met de centra.	3	3
	CLB 2.1 De PBD zorgt vanuit de rechtstreekse contacten, gesprekken en andere kwalitatieve en kwantitatieve data, voor een brede beeldvorming van de centra, zodat ze hierover in gesprek kan gaan met directie en kernteam i.f.v. de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding en de mogelijke bijsturing.	3	3

Tabel 17: vooropgesteld en reëel bereik per OD

Om de gelijkgerichtheid over de netten heen te bewaken, neemt de permanente ondersteuningscel van het CLB sinds het decreet leerlingenbegeleiding deel aan verschillende netoverstijgende werk- en stuurgroepen (POC 2.1). Zowel het opvolgen van vernieuwde regelgeving als de doorvertaling ervan naar de werkvloer kwam daarin aan bod (POC 2.2). De richtlijnen medische standaard en chronisch zieke kinderen vormden daarbij onder andere het onderwerp van discussie. In zijn geheel goed voor een investering van 168 werkdagen. De POC stelde echter vast dat de doelstellingen van de internettensamenwerkingscel (ISC) nog onvoldoende gekend zijn bij de centra. Zo verwachten de centra duidelijkere verslaggeving en een terugkoppeling over de input die zij leveren voor een werkgroep. De POC neemt zich voor om hier huidig schooljaar actief op in te zetten. Zo kunnen de centra deze info mee in overweging nemen bij het maken van beleidsbeslissingen in hun centrum.



De POC zette daarnaast ook mee haar schouders onder het inhoudelijke luik van tal van digitaliseringsprojecten. Denk daarbij aan de verdere doorontwikkeling van de [SID-in onderwijskiezer](#), die leerlingen in het secundair onderwijs gericht helpt kiezen na het afstuderen. Maar ook de verdere doorontwikkeling van [Blinkers](#), het communicatiekanaal tussen leerlingen en CLB'-centra, stond in de kijker.

4.7 Het CLB-directeurenoverleg benadert leerlingenbegeleiding geïntegreerd

De intensieve samenwerking tussen de diverse decretale partners op het gebied van leerlingenbegeleiding manifesteert zich niet alleen in lerende netwerken (zie kerntaak 3) en de zorgcontactdagen (zie beleidsimpuls 1), maar krijgt ook een structurele verankering door middel van het CLB-directeurenoverleg. Dit overleg speelt een cruciale rol in het borgen van een geïntegreerde aanpak binnen de leerlingenbegeleiding.

De dienst Koepelwerking en de pijler Leerlingenbegeleiding (zie Deel 2) nemen actief deel aan het directeurenoverleg CLB. Tijdens dit overleg geeft de verantwoordelijke van de pijler Leerlingenbegeleiding toelichting over de recente didactische ontwikkelingen (Leer Lokaal) binnen de pedagogische begeleiding en vraagt om input van de CLB-centra. Daarnaast fungeert de Koepelwerking als schakel tussen het netwerk van Leersteuncentra en de CLB-directies, waarbij zij de noden van beide partijen registreren en terugkoppelen. Deze wederzijdse uitwisseling bevordert een

unieke kruisbestuiving tussen de CLB's en leersteuncentra enerzijds en de onderwijspraktijk in de klas anderzijds. Dat versterkt een geïntegreerde en responsieve aanpak van leerlingenbegeleiding.

Het directe effect van dit forum laat zich ook duidelijk merken. De vraag naar de aanwezigheid van CLB-medewerkers tijdens structureel overleg in Brusselse scholen, steeg aanzienlijk.

Dit forum werd bovendien ook benut om de CLB-centra te betrekken bij de zorgcontactdagen met de decretale partners, waarbij we alle CLB-centra (ook van andere netten) betrokken bij de inhoud en uitrol van de derde zorgcontactdag. Via dit traject en de participatie aan het directeurenoverleg werden de banden tussen PBD en onze CLB-centra sterker waardoor er sneller contact werd genomen bij vragen of zorgen over leerlingenbegeleiding in scholen. Via de inzet van de PBD op het ondersteunen van scholen bij het organiseren van structureel overleg versterkte ook schooloverstijgend de samenwerking tussen de partners.

5 Kerntaak 3: Ondersteunen van de realisatie van (ped)agogisch of artistiek-pedagogisch project

Kerntaak 3 handelt over het ondersteunen van de onderwijsinstellingen bij de realisatie van hun eigen (ped)agogisch of artistiek-pedagogisch project en het ondersteunen van de CLB's bij de realisatie van hun eigen missie en hun begeleidingsproject.

OD	Vooropgesteld bereik		
	BAO	SO	CLB
NO 3.1 De PBD begeleidt schoolteams en schoolbesturen vertrekkende vanuit hun contextspecifieke vragen bij het realiseren van hun eigen pedagogisch project of missie en hun begeleidingsproject.	50	25	3
NO 3.2 De PBD begeleidt (nieuwe) leidinggevenden met het oog op het voeren van een visiegedreven en kwaliteitsvol schoolbeleid en beleid op leerlingenbegeleiding.	150	15	3

Tabel 18: vooropgesteld bereik per OD

OD	Reëel bereik				
	BAO		SO		CLB
	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A
NO 3.1	321	24	33	3	3
NO 3.2	459	50	48	7	3

Tabel 19: reëel bereik per OD

5.1 Buitengewoon onderwijs: niveau- en afdeling overstijgende aanpak

Vanuit de ambitie om leidinggevenden te ondersteunen in het voeren van een visiegedreven beleid op leerlingenbegeleiding, organiseerde de pedagogische begeleidingsdienst een niveauoverstijgend traject voor zowel het buitengewoon basis- als secundair onderwijs (NO 3.2). Tijdens deze sessies werd ook telkens de expertise van de dienst Koepelwerking benut om een geïntegreerde aanpak te realiseren. Dit leidde tot een unieke samenwerking tussen de verschillende onderwijsniveaus, waarbij diverse onderwerpen vanuit meerdere invalshoeken werden belicht.

Om de inhoud maximaal te laten aansluiten bij de praktijk, vulden deelnemers vooraf een bevraging in om hun wensen en verwachtingen kenbaar te maken. Op basis hiervan werden vijf centrale thema's gekozen: regelgeving en ontwikkelingen in het buitengewoon onderwijs, leerlingen die niet meer tot leren komen, individuele handelingsplanning en aangepaste curricula, de implementatie van Leer Lokaal, en type-specifieke vragen.

De deelnemers reflecteerden over onderwerpen zoals schooldoorlichtingen in het buitengewoon onderwijs, het decreet Leersteun, vrijheidsbeperkende maatregelen en de terugkeer van leerlingen naar het regulier onderwijs. Ook werd gekeken naar mogelijke maatregelen om de kloof tussen regulier en buitengewoon onderwijs te verkleinen. Specifieke sessies richtten zich op de implementatie van Leer Lokaal in het buitengewoon basisonderwijs en de modernisering binnen het (buitengewoon) secundair onderwijs.



Een zorgwekkende vaststelling is echter de disproportionele tijdsinvestering op het vlak van leerlingenbegeleiding tussen het basis- en het secundair onderwijs (zie ook beleidsimpuls 1). Afgelopen schooljaar investeerde de pedagogische begeleiding van het basisonderwijs 288 werkdagen in de ondersteuning van het beleid op leerlingenbegeleiding. Gecorrigeerd kwam dat voor het team neer om bijna 11 werkdagen per fulltime equivalent. Voor de pedagogische begeleiding van het secundair klokten we af op 24 werkdagen, ofwel 4 werkdagen per fulltime equivalent. Hiervoor zien we verschillende verklaringen.



In de eerste plaats zien we dat onze secundaire scholen met veel uitdagingen geconfronteerd worden die het gevolg zijn van de ingrijpende evoluties van de afgelopen schooljaren, zoals de modernisering en de vernieuwde minimumdoelen. Ondersteuningsnoden situeerden zich dan ook voornamelijk op die gebieden. Tegelijkertijd zorgde deze focus ervoor dat leerlingenbegeleiding als thema voor onze secundaire scholen even naar de achtergrond verdween. Dat resulteerde onlosmakelijk in een kleiner aantal begeleidingen rond dit thema.

Daarnaast merken we intern een vertraagd effect van de doorvoering van onze visie op de begeleiding van leerlingenbegeleiding (zie ook beleidsimpuls 1). Waar vroeger begeleidingen inzake leerlingenbegeleiding exclusief door zorgbegeleiders werden opgenomen, streven we er nu naar dat alle ankerfiguren dit geïntegreerd in hun begeleidingswerk opnemen. Deze wijziging werd aanvankelijk eerst doorgevoerd in de begeleiding van het basisonderwijs, wat zich reeds vertaalde in de registratiedata (zie ook beleidsimpuls 1). We verwachten deze trend huidig schooljaar ook voor het secundair onderwijs. Een eerste blik op de registratiedata van huidig schooljaar is in dat opzicht alvast hoopgevend. Mede door de aandacht van de Onderwijsinspectie betreffende leerlingenbegeleiding merken we een evolutie naar meer aandacht en behoeftes over het thema bij onze leden.

5.2 Realisaties basisonderwijs

OD	Vooropgesteld bereik
	BAO
BAO 3.1 De PBD werkt met de leidinggevenden van de scholen (bu)bao een schoolspecifiek implementatieplan uit dat hen ondersteunt bij het onderbouwd opzetten van een implementatietraject curriculumvernieuwing.	400
BAO 3.2 De PBD ondersteunt scholen door het concept van het leerplan te introduceren.	300
BAO 3.3 De PBD ontwikkelt samen met leraren vanuit het nieuwe leerplan didactisch materiaal voor de klaspraktijk.	100
BAO 3.4 De PBD ondersteunt leraren (bu)bao bij de implementatie van de nieuwe leerplannen met de focus op onderbouwde didactiek.	550
BAO 3.5 De PBD ondersteunt schoolbesturen en scholen bij het invullen van de autonome ruimte binnen de onderwijstijd in relatie tot de visie en het pedagogisch project.	200 ¹³
BAO 3.6 De PBD versterkt scholen in het voeren van beleid en het realiseren van het pedagogisch project via schoolwerkplanning.	75

Tabel 20: vooropgesteld bereik per OD

%	OD	Reëel bereik	
		BAO	
		Aantal scholen	Aantal SG
	BAO 3.1	368	49
	BAO 3.2	325	45
	BAO 3.3	59	2
	BAO 3.4	163	8
	BAO 3.5	9	4
	BAO 3.6	101	23

Tabel 21: reëel bereik per OD

5.2.1 Implementatie Leer Lokaal

Anno mei 2023 werd Leer Lokaal, het nieuwe leerplan voor het (buitengewoon) basisonderwijs definitief goedgekeurd door de onderwijsinspectie. Het leerplan bevat naast een basisleerlijn, ook ondersteunende-, verdiepende-, uitbreidings- en aanloopdoelen. Zo komen we tegemoet aan kwaliteitsvol onderwijs voor iedereen: een duidelijke basisleerlijn die naar de eindtermen opbouwt en verdiepende en uitbreidingsdoelen voor wie meer uitdaging nodig heeft. Sinds september 2023 waren de leerlijnen van alle leergebieden raadpleegbaar voor onze leden. Alle professionals gebruiken Leer Lokaal vanaf 1 september 2025.

¹³ Gaat pas van start in het schooljaar 2024-2025.

Het hoeft weinig betoog dat Leer Lokaal afgelopen schooljaar hoog op de agenda stond van team basisonderwijs. 856 werkdagen werden geïnvesteerd in een uitgebreid en geïntegreerd begeleidings- en vormingsaanbod dat voorzorg in de nodige ondersteuning bij de voorbereiding op de implementatie van het leerplan (BAO 3.1, 3.2, 3.3 en 3.4).

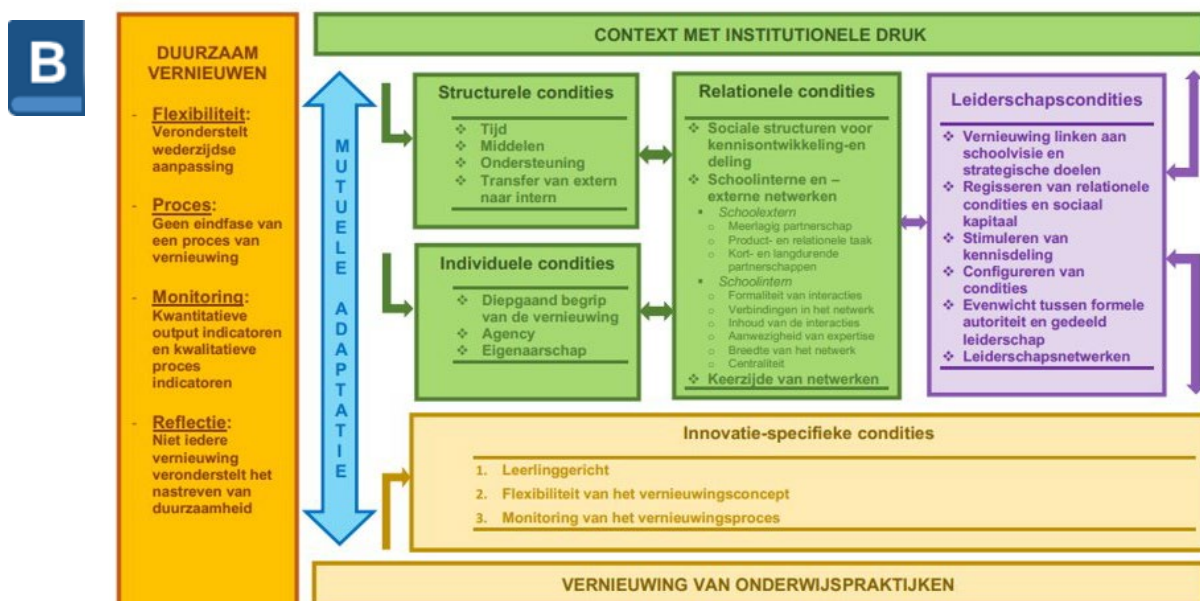
Kick-offs ter introductie

Zo stond begin vorig schooljaar in het teken van de kick-offs in heel Vlaanderen en Brussel. Ze groeiden uit een samenwerking tussen de pedagogische begeleidingsdienst en de dienst Vorming. De kick-off's introduceerden alle scholen en leraren in het concept van het nieuwe leerplan. Daarbij werd dieper ingegaan op de beweegredenen om een nieuw leerplan te schrijven, de aanpak die de leerplanschrijvers hanteerden en in vogelvlucht de visie en opbouw van het leerplan zelf. Bovendien werden er kick-offs georganiseerd die specifiek inzoomden op het buitengewoon basisonderwijs en de leersteuncentra.

Focus op implementatie aan de hand van netwerken

Na de algemene introductie focuste de begeleidingsdienst van het basisonderwijs op de implementatie van Leer Lokaal aan de hand van verschillende lerende netwerken. Elk met een eigen inhoudelijke focus, afgestemd op een specifieke doelgroep.

In het netwerk 'Implementatie Leer Lokaal' werkten directies en beleidsteams met de implementatie van het leerplan. Ze maakten kennis met de verschillende onderwijsideologieën waar Leer Lokaal bij aansluit en met kaders die ondersteunend zijn bij de concrete implementatie ervan. Daarnaast werden ook de linken met het OK-kader, de verdeling van de onderwijstijd en professionaliseringsplannen in de kijker gezet.



Figuur 30: Leer Lokaal in een duurzaam veranderingstraject (März et al., 2017)

De begeleidingsdienst organiseerde ook netwerken die gericht waren op de verschillende leergebieden van Leer Lokaal. In deze netwerken werden onder andere de veranderingen ten opzichte van het vorige leerplan besproken. De deelnemers gingen dieper in op manieren om hun didactische aanpak af te stemmen op de verschillende thema's en leerlijnen. Ook werd besproken hoe leerkrachten het vak Nederlands kunnen integreren binnen de diverse leergebieden, en hoe de evaluatie van leerlingen in lijn kan worden gebracht met al deze aspecten.



THEMA – LEERLUNEN

4 thema's – 7 leerlijnen waarvan 3 transversale leerlijnen



Figuur 31: een blik op de thema's en leerlijnen die aan bod kwamen in het netwerk kunst en cultuur

Klankbordgroepen buitengewoon onderwijs en leersteun

Met Leer Lokaal streven we naar een generiek doelenkader voor alle leerlingen in het basisonderwijs, ongeacht de plaats (gewoon of buitengewoon onderwijs) waar ze les volgen. Leer Lokaal is niet alleen geconcordeerd met de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs, maar ook met de ontwikkelingsdoelen uit het buitengewoon basisonderwijs.

Om Leer Lokaal maximaal af te stemmen op de noden van het buitengewoon onderwijs, organiseerde de pijler Leerlingenbegeleiding klankbordgroepen om een beroep te doen op de expertise van het veld zelf. De klankbordgroepen werden samengesteld uit zowel leraren en beleidsteams uit het buitengewoon onderwijs als paramedici en leerondersteuners.

De ambitie was om samen de ondersteuningsleerlijn onder de loep te nemen, die de leraar de leraar extra informatie bij een doel uit de basisleerlijn geeft. De focus ligt daarbij op hoe de leraar leerlingen kan helpen of welke deelstappen leraren kunnen inplannen om het doel uit de basisleerlijn te realiseren.

We hoopten om vanuit de expertise van de deelnemers de herkenbaarheid en bruikbaarheid van de ondersteuningsleerlijn af te toetsen. Tijdens de klankbordgroepen werd echter duidelijk dat de deelnemers nog onvoldoende vertrouwd waren met de opbouw van Leer Lokaal om de ondersteuningsleerlijn ten gronde te kunnen bestuderen. In die zin werd de oorspronkelijke doelstelling dan ook bijgesteld en zoomden de klankbordgroepen in eerste instantie in op het leren kunnen gebruiken van Leer Lokaal. Huidig schooljaar worden deze klankbordgroepen hernomen om alsnog feedback te verzamelen op de ondersteuningsleerlijn.




Dienst Vorming professionaliseert simultaan

De dienst Vorming van OVSG professionaliseerde schoolteams tegelijkertijd om de implementatie van Leer Lokaal verder voor te bereiden. Zo introduceerden zij de rol van de leerplancoach, die een ondersteunende rol opneemt in het implementatietraject van Leer Lokaal. Deze ondersteuning had een sterke focus op collectief leren en duurzaam samenwerken en was gericht op individuele leraren, werkgroepen, en het kern- en beleidsteam.

In de sessies werd er bijvoorbeeld dieper ingegaan op de visie van Leer Lokaal en de vijf bouwstenen. Daarbij werd ook leiderschap en coaching bekeken vanuit het perspectief van de leerplancoach en gingen teamleden na op welke manier ze de verschillende leergebieden integraal konden benaderen.

Verder zette de Dienst Vorming bijvoorbeeld ook in op de verkenning van de verschillende leergebieden, zoals leercompetenties. Deelnemers leerden tijdens deze vorming het leergebied leercompetenties bekijken door de structuur van het leerplan Leer Lokaal en verwierven inzicht in de leerlijnen en doelen van het leergebied. Ook hier vormde geïntegreerd werken de rode draad door het verbinden van leercompetenties met de andere leergebieden.

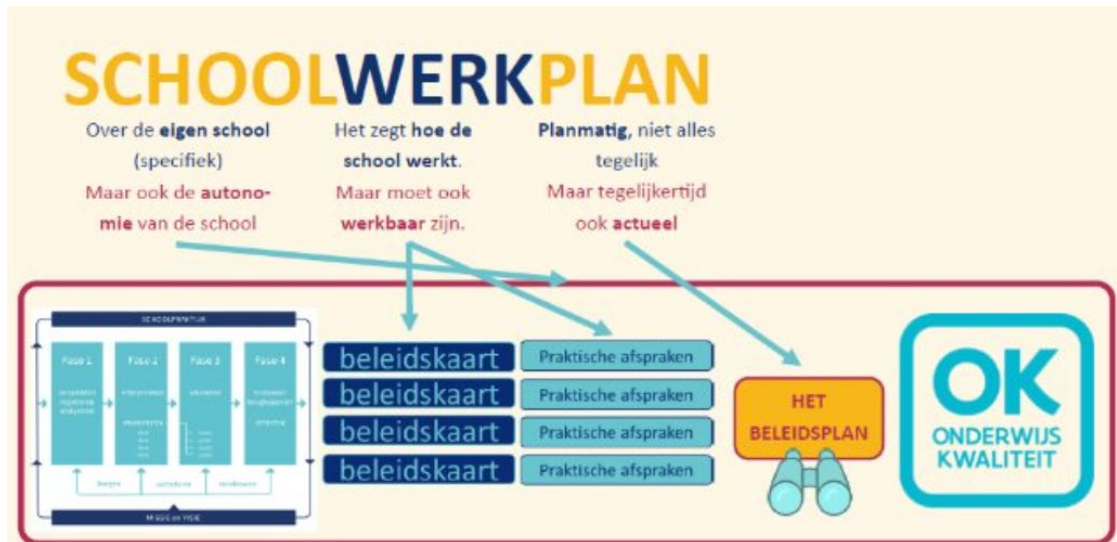


 1	ACTIVEER RELEVANTE VOORKENNIS Wat je al weet, bepaalt wat en hoe snel je leert. Nieuwe informatie wordt beter onthouden wanneer ze kleeft aan voorkennis.	<ul style="list-style-type: none"> • Herhaal op een actieve wijze de voorkennis die de leerling nodig heeft om de nieuwe leerstof te begrijpen. • Bied een kapstok om nieuwe stof te verbinden aan de eerder geleerde stof en richting te geven aan het verdere verloop van je les.
 2	GEEF DUIDELIJKE, GESTRUCTUREERDE EN UITDAGENDE INSTRUCTIE De tijd die gependend is aan duidelijke, gestructureerde en uitdagende instructie is van belang.	<ul style="list-style-type: none"> • Afgebakende lesfasen en doelen brengen structuur. • Stel uitdagende doelen waar je veel verwacht van elke leerling. • Een warm leerklimaat motiveert je leerlingen.
 3	GEBUIK VOORBEELDEN Op het moment dat leerlingen hun eerste stappen zetten in het verwerven van nieuwe kennis of vaardigheden, is het effectief om te werken met voorbeelden.	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik uitgewerkte voorbeelden die uitleggen hoe een oefening wordt opgelost. • Demonstreer een nieuwe vaardigheid aan je leerlingen. • Illustreer de leerstof met concrete voorbeelden.
 4	COMBINEER WOORD EN BEELD Leerlingen slaan informatie die zowel via woorden als beelden wordt gepresenteerd, gemakkelijker op dan wanneer alleen maar woorden worden gebruikt.	<ul style="list-style-type: none"> • Verrijk woorden met beelden maar zorg niet voor overbelasting. • Hou rekening met de multimedia-principes in je lessen.
 5	LAAT LEERSTOF ACTIEF VERWERKEN Productieve strategieën verplichten de leerling om leerstof te herkneden tot een nieuw product. Een leerling onthoudt meer door productieve strategieën te gebruiken dan wanneer die de leerstof op een meer passieve wijze 'consumeert'.	<ul style="list-style-type: none"> • Laat leerlingen schema's of mondelinge samenvattingen maken in je les. • Laat leerlingen leerstof verklaren aan zichzelf of anderen. • Leer hun de strategieën zelf ook aan.
 6	ACHTERHAAL OF DE HELE KLAS HET BEGREPEN HEEFT Door regelmatig na te gaan of de leerlingen hebben begrepen van wat je beoogt met je les, houd je je leerlingen betrokken en blijft de focus liggen op verder leren.	<ul style="list-style-type: none"> • Stel regelmatig vragen die informatie opleveren over de mate van begrip. • Staar je niet blind op een bepaalde prestatie van leerlingen op een bepaald moment in je les: leren is langetermijnwerk.

Figuur 32: de aanpak van Leer Lokaal

5.2.2 Versterken van onderwijskundig beleid via schoolwerkplanning

Naast de implementatie van Leer Lokaal investeerde de begeleidingsdienst van het basisonderwijs ruim 45 werkdagen in het ondersteunen van scholen bij het vormgeven van hun beleid en het realiseren van het pedagogisch project via schoolwerkplanning (BAO 3.6). Via het netwerk 'Een beleid met een plan' leerden de deelnemers van en met elkaar hoe het schoolwerkplan kon uitgroeien tot een effectief instrument ter versterking van het onderwijskundig beleid van de school. Hierbij werd verder gekeken dan enkel de structuur, en er werd gezocht naar manieren om het schoolwerkplan echt praktisch toepasbaar te maken. De belangrijkste doelstellingen van dit netwerk waren om inzicht te verkrijgen in de verwachtingen van de regelgever met betrekking tot het schoolwerkplan en om het schoolwerkplan op een systematische en haalbare manier vorm te geven. Daarnaast stond het cyclisch en systematisch evalueren van de interne kwaliteit centraal, evenals het zichtbaar en transparant maken van het beleid door middel van het beleidsplan. Ook werd er gewerkt aan het voeren van een doel- en actiegericht onderwijskundig beleid, met aandacht voor de zorg voor de interne kwaliteit. Het beleidsplan werd hierbij gehanteerd als een tool om het schoolwerkplan overzichtelijk en werkbaar te maken.



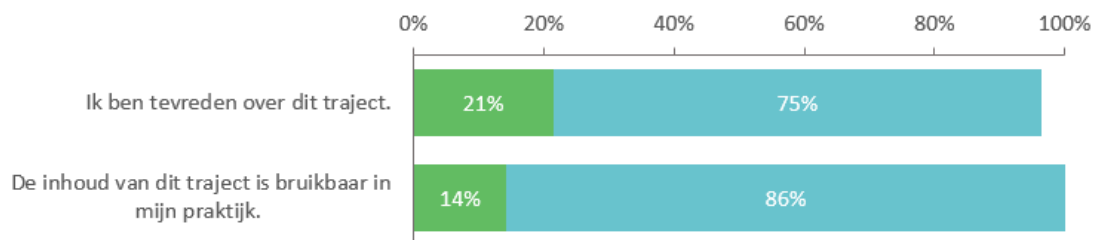
Figuur 33: het schoolwerkplan ondersteunt de realisatie van het pedagogisch project in de basisschool



In de effectmeting van het betreffende netwerk is een positieve respons waargenomen op de inzet van de pedagogische begeleiding. Deelnemers gaven aan tevreden (21%) tot zeer tevreden (75%) te zijn over de ondersteuning (Figuur 34).

Bevraging Schoolwerkplanning: een hefboom voor onderwijskundig beleid

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 28 deelnemers | nameting
 helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



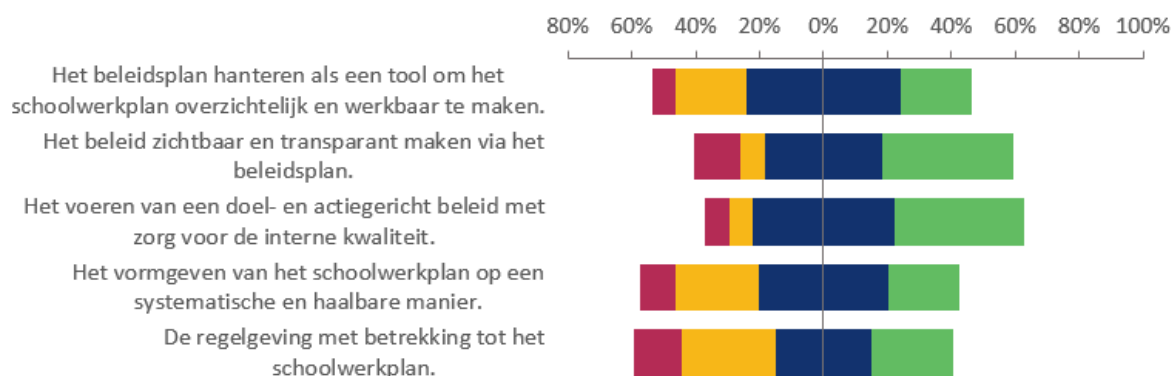
Figuur 34: tevredenheid deelnemers netwerk schoolwerkplanning

Voor deze effectmeting werd gebruikgemaakt van een voor- en nameting. De voormeting beoordeelde de reeds aanwezige kennis bij de deelnemers over de relevante onderwerpen. De nameting stelde de kennisgroei na deelname vast. Bij alle behandelde onderwerpen veranderde de score van voornamelijk (helemaal) oneens of neutraal (29-48%) in de voormeting (Figuur 35) naar 25% eens tot 71% (helemaal) eens in de nameting, met slechts 4% die neutraal bleef (Figuur 36). Deze resultaten wijzen op een substantiële toename van inhoudelijke kennis bij de deelnemers.

Bevraging Schoolwerkplanning: een hefboom voor onderwijskundig beleid

De mate waarin de deelnemers al kennis hebben over | 27 deelnemers | voormeting

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens

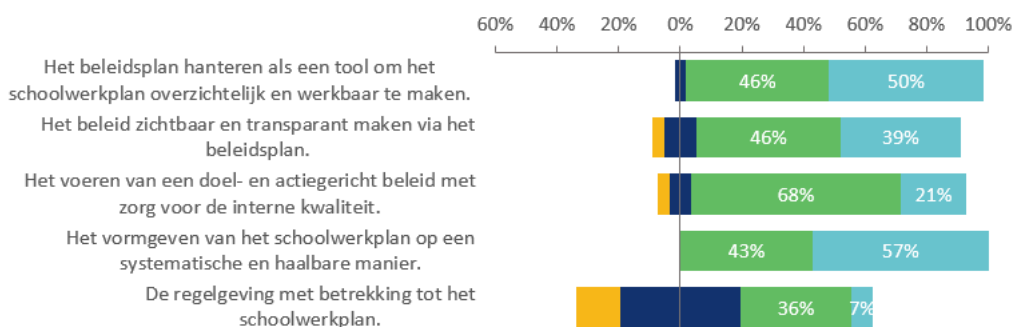


Figuur 35: voorkennis netwerk Schoolwerkplanning

Bevraging Schoolwerkplanning: een hefboom voor onderwijskundig beleid

De mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden over | 28 deelnemers | nameting

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 36: de mate waarin deelnemers nieuwe inhoud verwierven in het netwerk Schoolwerkplanning

Wat de praktische toepassing betreft, heeft vrijwel de gehele groep van deelnemers al een begin gemaakt. Momenteel is 46% net gestart, terwijl 50% al meer ervaring heeft opgedaan met de implementatie van de verkregen kennis (Figuur 37).

Bevraging Schoolwerkplanning: een hefboom voor onderwijskundig beleid

De mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk | 28 deelnemers | nameting



Figuur 37: de mate waarin deelnemers het geleerde toepassen in de praktijk

Bovendien schetsten de kwalitatieve reacties van de deelnemers op de vraag ‘geef een voorbeeld van hoe je anders bent gaan werken als gevolg van de begeleiding’ een hoopvol beeld:

- *Alle beleidsitems kregen een plaats in onze planning.*
- *Ons huidig schoolwerkplan onder de loep nemen, waar zit dode ballast, wat ontbreekt? + koppelingen maken naar een beleidsplan.*
- *Ik ga beleidskaarten maken .i.p.v. een actieplan, en dan ook een beleidsplan voor meerdere jaren*
- *Doelgerichter werken, meer operationele doelen gesteld*
- *Ik ga vooral planmatiger en gestructureerder werken. Door samen focuspunten voorop te stellen en deze ook effectief in te plannen.*
- *Elke week een moment inplannen om aan het beleidsplan te werken.*
- *Andere tijdsindeling: bewust tijd vrij maken om aan de slag te gaan met ons SWP en niet tussendoor eens aan werken.*
- *Voor volgend schooljaar meer bewust klasbezoeken inplannen.*
- *Gericht kijken wat de impact is van onze acties die we ondernemen.*
- *Doelgerichter, minder vanuit het buikgevoel, meer autonomie aan leraren geven*
- *Telkens refereren naar rok kader, afspraken vastzetten in kaart, samen beleid maken*

Het lerend netwerk schoolwerkplanning heeft eveneens de bruikbaarheid, het leereffect, evidence-informed werken en collectieve participatie onder de deelnemers geëvalueerd. De bruikbaarheid werd door 21-36% van de respondenten als ‘eens’ en door 64-79% als ‘helemaal eens’ beoordeeld. Het leereffect werd door 29-44% van de deelnemers als ‘eens’ en door 41-61% als ‘helemaal eens’ ervaren. Wat betreft evidence-informed werken, bleef 33% neutraal, terwijl 37-48% zich hierin kon vinden (‘eens’) en 19-26% hier volledig achter stond (‘helemaal eens’). Collectieve participatie werd door 43-68% van de deelnemers als ‘eens’ en door 21-46% als ‘helemaal eens’ beoordeeld.

De responsgraad bij de voormeting bedroeg 77% (27 van de 35 deelnemers). Bij de nameting was dit percentage 80% (28 van de 35 deelnemers).

5.3 Realisaties deeltijds kunstonderwijs

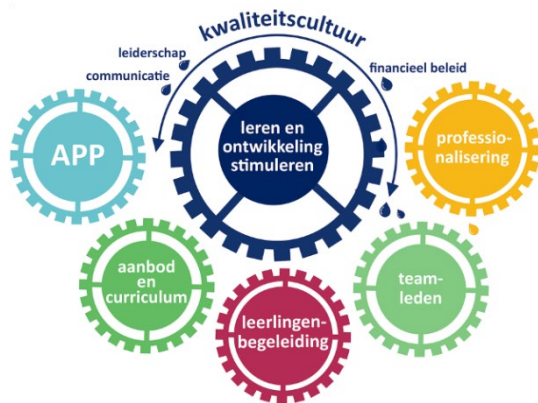
%	OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
	Aantal academies		
	DKO 3.1 De PBD begeleidt academies in het voeren van een eigen kwaliteitsbeleid vanuit een zelfevaluatie.		
	DKO 3.2 De PBD begeleidt de academie als organisatie bij het academie specifiek maken van de leerplandoelen.		
	DKO 3.3 De PBD begeleidt op academieniveau een drempelverlagend beleid voor specifieke doelgroepen, zoals niet-Nederlandstaligen, leerlingen in kansarmoede...	60	139
	DKO 3.4 De PBD begeleidt academies bij het aangaan van samenwerkingsverbanden met externe partners (alternatieve leercontexten, Kunstkuurprojecten...).		

Tabel 22: vooropgesteld en reëel bereik per OD

5.3.1 Kwaliteitsvol vormgeven van het onderwijskundig beleid

Om het onderwijskundig beleid binnen academies te ondersteunen (DKO 3.1), ontwikkelde het dko-team een model dat alle essentiële facetten van dit beleid visualiseert. Dit model biedt academies de mogelijkheid om een breed gedragen en geïntegreerd onderwijskundig beleid te ontwikkelen, mits rekening wordt gehouden met alle relevante aspecten die bijdragen aan leren en ontwikkeling.

M Het model benadrukt het belang van context en het artistiek-pedagogisch project in het vormgeven van dit beleid. Leren en ontwikkeling worden hierbij niet enkel als doel voor de leerlingen gezien, maar ook voor de teamleden en de directie. Het model beoogt daarom ook het stimuleren van de motivatie van leraren en directeurs om zich voortdurend professioneel te blijven ontwikkelen.



Figuur 38: essentiële onderdelen van een kwaliteitsvol onderwijskundig beleid in het dko

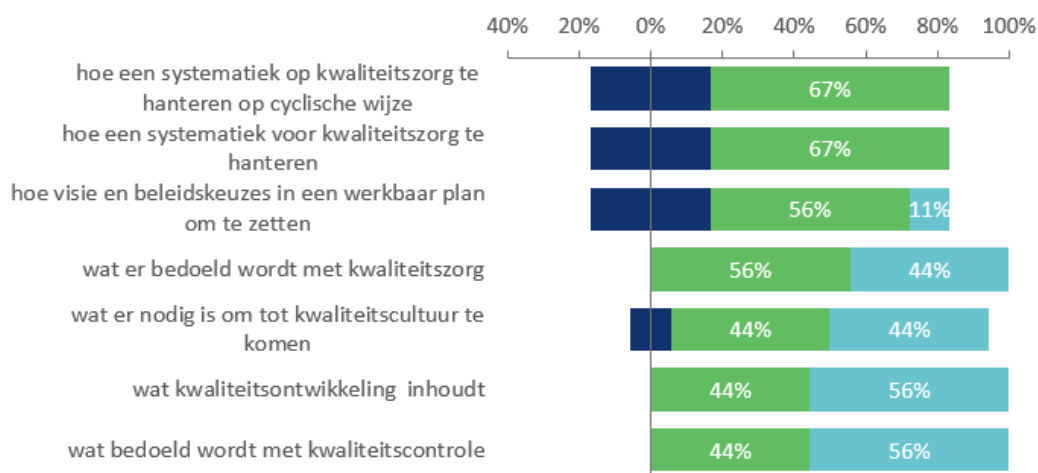
De visuele representatie van het model toont dat alle betrokken factoren constant in beweging moeten blijven om het proces van leren en ontwikkeling te ondersteunen. Het creëren van een kwaliteitscultuur, het opnemen en delen van leiderschap, transparante communicatie en een strategisch financieel beleid fungeren daarbij als 'smeermiddelen' die het proces soepel doen verlopen. Door te investeren in een goed onderbouwd onderwijskundig beleid bouwen academies aan een toekomst waarin elke leerling de kans krijgt om zich te ontplooien, te leren, te experimenteren en een bijdrage te leveren aan een betere (culturele) wereld. Daarenboven werd bovenstaand model ook consequent gekoppeld aan het beschikbaar ondersteunend materiaal (leidraden, sjablonen...) en begeleidingsinitiatieven, die de begeleidingsdienst van het dko ter beschikking heeft.

% In het thematraject kwaliteitscultuur in het dko kwamen deze inhoud en beleidsontwikkeling aan bod. De deelnemers waren(zeer) tevreden over de inhoud. Tussen 67% en 100% van de deelnemers is (helemaal) eens dat ze nieuwe dingen geleerd hebben tijdens dit traject (Figuur 39).

Bevraging kwaliteitcultuur in het dko

De mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden over | 9 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 39: de mate waarin de deelnemers van het thematraject 'Kwaliteitcultuur in het dko' nieuwe inhouden verwierven

5.3.2 Ondersteunen bij het academie-specifiek maken van de leerplandoelen

Ook in het schooljaar 2023-2024 zette de begeleidingsdienst van het deeltijds kunstonderwijs met ruim 46 werkdagen sterk in op de begeleiding van academies in het eigen maken van het leerplan aan de specifieke context (DKO 3.2). Samen met de teams werd er diepgaand nagedacht over de betekenis van elk leerplandoel en wat precies van de leerlingen verwacht werd. Er werd stilgestaan bij de vraag welke kennis en vaardigheden leerlingen volgens de teams moeten beheersen en in welke mate dit het geval dient te zijn. Op die manier kon elk team tot een consensus komen over de invulling van de leerplandoelen.

Tijdens deze begeleidingssessies werd tevens ruimschoots tijd voorzien voor het delen van expertise. Leraren wisselden als groep uit hoe zij de leerplandoelen concreet in hun lessen verwerken, met een focus op de gebruikte opdrachten, rituelen, methodes en werkvormen. Dit zorgde ervoor dat de betrokken leraren niet alleen een beter begrip ontwikkelden van het leerplan en de bijbehorende doelen, maar ook geïnspireerd raakten door de voorbeelden van hun collega's en de begeleiding. Dit moedigde hen aan om nieuwe werkwijzen te verkennen en hun eigen lespraktijk bij te sturen.

Tijdens de terugkommomenten werd gereflecteerd op de ervaringen die leraren hadden opgedaan bij het uitproberen van nieuwe methodieken en opdrachten. Deze reflectiemomenten brachten de academie-specifieke leerplandoelen en hun praktische toepassing regelmatig opnieuw onder de aandacht. Daardoor werd een continue afstemming tussen leerplan en praktijk gewaarborgd.

5.3.3 Drempelverlagende aanpak in het DKO

Om academies te ondersteunen in de ontwikkeling van een drempelverlagend beleid op kansarmoede (DKO 3.3), investeerde de begeleidingsdienst van het deeltijds kunstonderwijs 15 werkdagen in contactmomenten voor pedagogisch coördinatoren, beleidsondersteuners en directies vanuit het thema kansarmoede. Tijdens deze online sessies werden de deelnemende academies geïnformeerd over de impact van kansarmoede op het leervermogen en het welzijn van kinderen die opgroeien in een kansarm milieu. Er werden goede praktijken gedeeld en er was ruimte om uitdagingen en mogelijkheden te bespreken.

Tijdens de ontmoetingsdag voor secretariaatsmedewerkers verzorgden het team een presentatie, waarbij enkele interactieve uitwisselingsmomenten werden ingebouwd over het thema

kansarmoede. Ook hier lag de nadruk op het informeren over de invloed van kansarmoede op de leerlingen, en het delen van getuigenissen en goede praktijken. Specifiek werd besproken hoe academieteams kunnen inspelen op deze problematiek en zorgen voor een warm onthaal. Daarnaast werden methoden besproken om de drempels waarmee kansarme leerlingen worden geconfronteerd, te herkennen en te verlagen of zelfs weg te nemen. Ook werd onderzocht welke initiatieven academies kunnen nemen om deze doelgroep beter te bereiken.

Pedagogisch begeleider deeltijds kunstonderwijs:

E *“De deelnemers gaven aan dat het verkrijgen van meer inzicht in het thema kansarmoede een belangrijke meerwaarde bood. Zij legden hierbij de link met hun eigen rol in het onthaal en de communicatie van de academie, en reflecteerden over hoe zij actief kunnen bijdragen aan een meer inclusieve en ondersteunende omgeving voor kansarme leerlingen.”*

5.4 Realisaties POC

 OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
Aantal centra		
CLB 3.1 De PBD ondersteunt de centra bij de opmaak en evaluatie van het centrumbeleid op leerlingenbegeleiding.	3	3
CLB 3.2 De PBD gaat vanuit kwantitatieve- en kwalitatieve gegevens in gesprek met directie(teams), zodat de centrumwerking kan worden bijgestuurd i.f.v. een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding (zoals weergegeven in het rCLBk), hun eigen missie en begeleidingsproject.	3	3
CLB 3.3 De PBD begeleidt centra in het bereiken van specifieke doelgroepen (leerlingen in kansarmoede, anderstalige nieuwkomers...).	3	3
CLB 3.4 De PBD begeleidt centrubesturen i.f.v. de noden en begeleiding van het CLB.	3	0 ¹⁴

Tabel 23: vooropgesteld en reëel bereik per OD

5.4.1 Begeleiden van centra in het bereiken van specifieke doelgroepen

M De permanente ondersteuningscel van het CLB begeleidde centra het afgelopen schooljaar 19 werkdagen in het faciliteren van het bereiken van specifieke doelgroepen (CLB 3.3). Daarbij werden er voornamelijk materialen ontwikkeld of reeds bestaande materialen aangepast. Zo werd in samenwerking met de andere onderwijsverstrekkers de tekst ‘[CLB voor anderstaligen in 7 vragen](#)’ aangepast aan de huidige opdracht van het CLB. De tekst geeft in zeven vragen een beeld van wat ouders en leerlingen van een CLB-centrum kunnen verwachten. Het Departement Onderwijs en Vorming voert in het eerste trimester van huidig schooljaar de vertalingen door.

Daarnaast werd het cahier radicalisering aangepast op basis van vernieuwde wetenschappelijke inzichten. Waar voorheen de focus lag op radicalisering naar aanleiding van de aanslagen en de werving van jongeren door terreurgroepen, gaat de aandacht nu uit naar de aanpak van polarisering.

¹⁴ CLB 3.4 werd geformuleerd vanuit de ambitie om de banden met centrubesturen te versterken en hen meer actief te betrekken bij de behoeften van de CLB-centra. In de praktijk blijkt dit echter niet vanzelfsprekend. We merken op dat centrubesturen doorgaans enkel aanwezig zijn bij specifieke gelegenheden, zoals feedbackgesprekken of naar aanleiding van een doorlichting. De uitvoering van deze doelstelling wordt voornamelijk opgenomen door onze dienst Koepelwerking.

Referentiepersoon radicalisering OVSG:

G “Ik was onlangs in een klas waar de leerlingen even naar Karrewiet keken terwijl de leerkracht met iets anders bezig was. Ondertussen gaven de kinderen onderling commentaar op beelden uit het Midden-Oosten. Als leraar moet je op zo’n moment alert zijn voor wat leeft onder je leerlingen. Zo geef je kinderen een uitlaatklep voor hun gedachten en heb je de kans om zaken te kaderen. Kortom, de leerkracht doet ertoe!”

Verder werden ook de [‘10 toetsstenen van faire diagnostiek’](#) herwerkt op basis van het handelingsgericht diagnostisch traject. De toetsstenen faire diagnostiek (FD) vormen de basis van kwaliteitsvolle diagnostiek bij kansengroepen en kennen hun uitwerking binnen de fasen van het handelingsgericht diagnostisch traject (HGD-traject). Ze zijn van toepassing op alle cliënten, maar hebben bij kansengroepen een grotere impact. Afgelopen schooljaar vonden er in dat verband netoverstijgende intervisiemomenten plaats, waarbij CLB-medewerkers de kans kregen om hun eigen casus voor te leggen. In het schooljaar 2024-2025 organiseren de onderwijsverstrekkers ook nog een netoverstijgende studiedag.

Om de CLB-centra te ondersteunen bij de opmaak en evaluatie van het centrumbeleid op leerlingenbegeleiding (CLB 3.1), ondersteunde de POC tot slot het beleidsteam van een centrum om een gelijkgerichte aanpak van de kerntaak signaalfunctie te verwezenlijken. De directeur van dat centrum gaf aan dat de signaalfunctie immers ook werd opgenomen binnen de kanalen van het stadsbestuur. Dit bracht onduidelijkheid met zich mee. Samen met beleidsteam werden alle manieren van signaalfunctie in kaart gebracht en afgestemd, om er vervolgens ook telkens een doel en een effect aan te koppelen. Daarnaast werd er ook ingezet op datagedreven signaalfunctie. Dit gebeurt door de verschillende databronnen in kaart brengen. Deze inspanningen leidden tot een eerste versie van een data-onderbouwde schoolfoto die gedragen wordt door het hele team. Huidig schooljaar blijven we de schoolfoto verder verfijnen en monitoren in het centrumoverstijgend lerende netwerk ‘data en kwaliteit’ (zie ook beleidsimpuls 3).

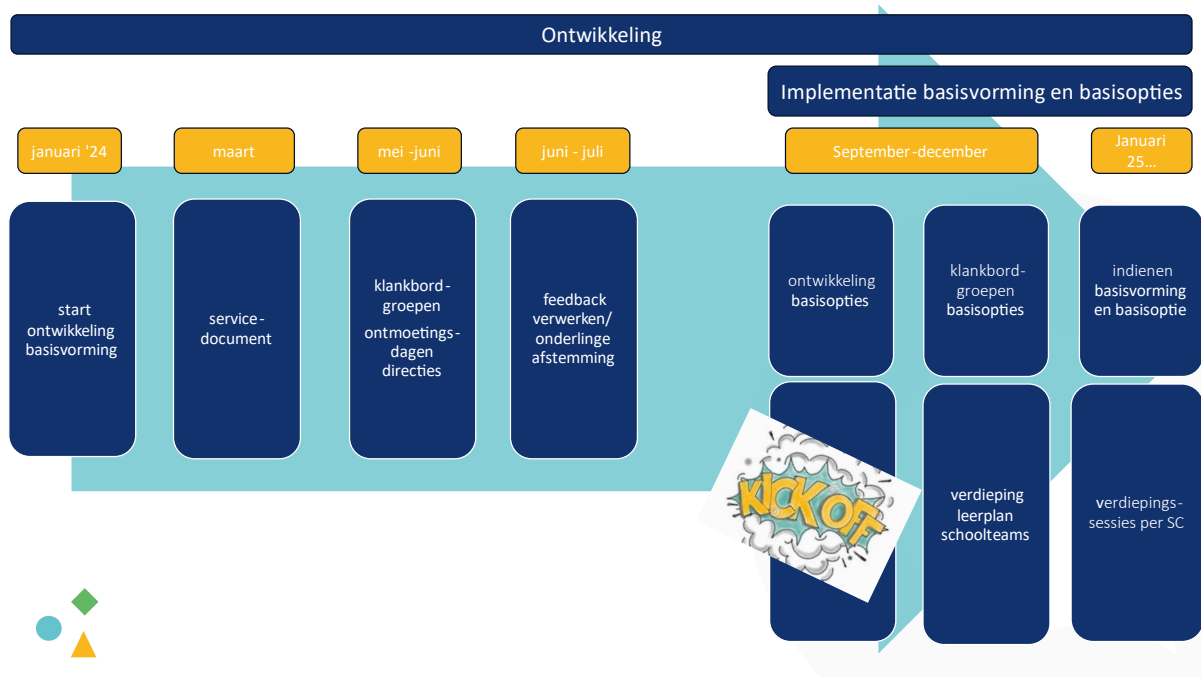
5.5 Leer Lokaal SO vroeg een enorme inspanning

B Januari 2024 betekende de start van een dappere onderneming door het team secundair onderwijs: de ontwikkeling van Leer Lokaal SO, het leerplan voor de eerste graad secundair onderwijs. De sleutelcompetenties werden verdeeld over vijf verschillende leerplanmakers, die vertrokken vanuit de leerlijnen basisonderwijs om deze maximaal te laten aansluiten bij het secundair onderwijs.

Zowel onderwijskundige als maatschappelijke uitdagingen vormden het uitgangspunt voor de leerplanontwikkeling. Hoe kunnen we de neerwaartse trend in leeruitkomsten counteren met ons leerplan? Welke doelen schrijven we en hoe formuleren we de doelen? Daarvoor werken we niet alleen een basisleerlijn uit, maar ook een ondersteuningsleerlijn (zoals in het basisonderwijs). Hoe geven we kritisch denken, mediawijsheid en (zelf) problemen oplossen een plaats? De leerlingenpopulatie wordt diverser en er is nood aan verhoogde aandacht voor gezondheid, digitale competenties en burgerschapscompetenties vanuit de omgevingsanalyse en onderwijsspiegel. Ook de stem van de leerling (i.e. scholierenkoepel) wordt meegenomen en krijgt in Leer Lokaal SO een prominente plaats: mentaal welzijn, manier van lesgeven, racisme in het onderwijs...). En de leraar doet ertoe. We willen vanuit Leer Lokaal ook zorg en ondersteuning geven aan onze leraar en de samenwerking op school versterken tussen de verschillende actoren. Daarnaast vinden we het belangrijk om ook de eigenheid van de OVSG-scholen mee te nemen. De stedelijke context zorgt voor extra uitdagingen en ook dit willen we een plaats geven binnen Leer Lokaal.

Naast de visie ontwikkeling is het inhoudelijk luik ook verder uitgewerkt en werden er heel wat verschillende bronnen gebruikt om de leerplandoelen neer te schrijven. Zowel eigen expertise, eigen (oude) leerplannen, methodes van verschillende uitgeverijen, lesmethodes, raadplegen van experts (al dan niet uit ontwikkelcommissies van de eindtermen) werden geraadpleegd en kritisch

onderzocht. Van februari tot april werd er vooral individueel ontwikkeld. Vervolgens hebben we heel wat zaken samengelegd en ontwikkeld om gelijkgericht te werken, maar ook om overlap te bekijken, consistentie te creëren en er één mooi geheel van te maken.



Figuur 40: de intensieve ontwikkeling van Leer Lokaal SO doorheen de tijd

M In maart werd een servicedocument ontwikkeld voor de scholen, waarin de doorgevoerde veranderingen worden toegelicht. Het document vergelijkt de oude minimumdoelen met de nieuwe voor de eerste graad, met de nadruk op wat is verdwenen, gebleven en aangepast. Dit document bracht vooral rust bij de schoolteams, die na jaren van veranderingen behoefte hadden aan duidelijkheid. Veel leraren ervaren immers veranderingsmoeheid. Dit servicedocument was bedoeld om de eerste zorgen van leraren en schoolteams weg te nemen.

Om de stem van het veld te integreren in de leerplannen, werden in mei en juni diverse klankbordgroepen opgericht. Deze bestonden uit een groep voor de A-stroom, een groep voor de B-stroom en een groep voor de transversale leerplandoelen. Leraren en experts werden uitgenodigd om feedback te geven op zowel het concept als de inhoud van de leerlijnen en leerplandoelen. Op basis van deze input werden de leerlijnen en leerplandoelen verder uitgewerkt en verfijnd.

5.5.1 OVSG-eigen leerplan

Bij de ontwikkeling van de visie voor Leer Lokaal SO is nadrukkelijk rekening gehouden met onderwijskundige en maatschappelijke uitdagingen, de specifieke noden van scholen en de eigenheid van stedelijke en gemeentelijke onderwijsinstellingen. De visie benadrukt wat Leer Lokaal SO uniek maakt.

Een belangrijk uitgangspunt is de kracht van lokaal onderwijs, waarbij de leerling centraal staat binnen de lokale omgeving. Door digitalisering is die omgeving voor leerlingen in de eerste graad van het secundair onderwijs ruimer en meer divers geworden. De lokale context wordt daarom gezien als het vertrekpunt voor het verkennen van de wereld. De visie richt zich op ontwikkelingsgericht onderwijs, waarbij succeservaringen voor leerlingen centraal staan. Er is daarnaast specifieke aandacht voor taalkrchtig leren, met leerlijnen die voor alle leraren gelden, zoals notities nemen in school- en vaktaal en begrijpend lezen.

B De 16 sleutelcompetenties blijven het fundament voor het schrijven van leerlijnen en leerplandoelen. Hierbij wordt uitgegaan van de minimumdoelen en het spiraalcurriculum,

waarbij voorkennis expliciet wordt meegenomen. Dit versterkt de verbinding tussen het basis- en secundair onderwijs en helpt leraren om een goed beeld te vormen van de leerlingen in de klas. De samenhang tussen de verschillende sleutelcompetenties wordt inzichtelijk gemaakt, met een nadruk op metacognitie en ondersteuning voor leraren.

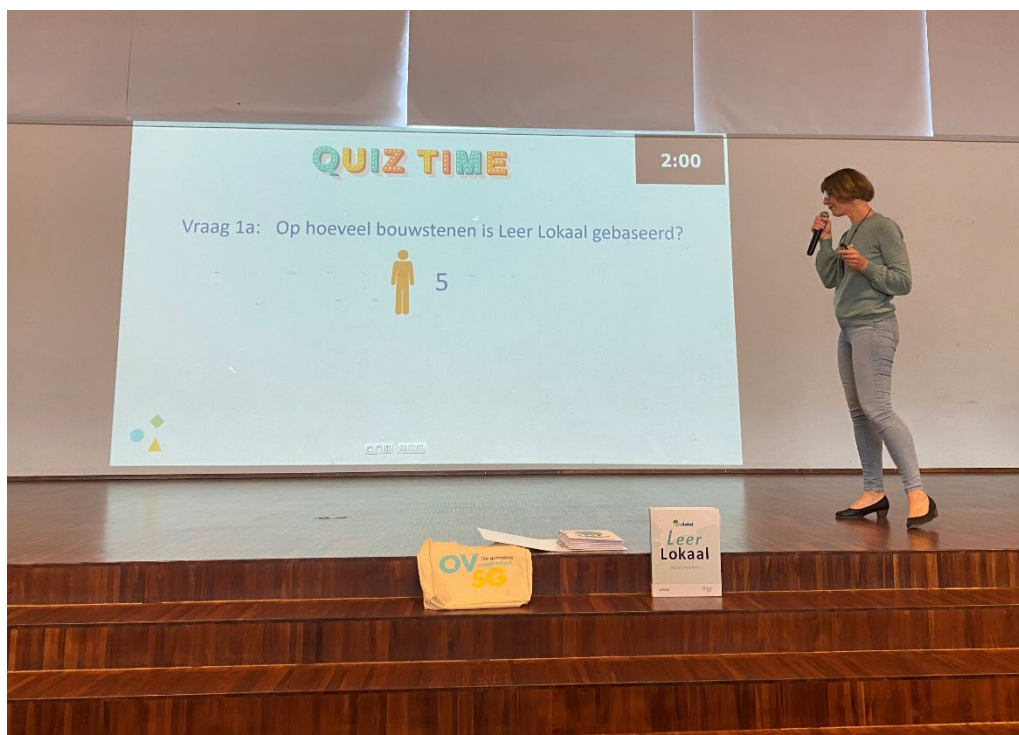
Daarnaast is ook de autonome ruimte voor scholen een belangrijk element. Scholen kunnen hun curriculum afstemmen op hun eigen pedagogisch project en visie. Dit intensieve ontwikkelingsproces heeft geleid tot een aanzienlijke hoeveelheid werk, met als doel dat de leerplannen op 31 januari 2025 worden ingediend. Zo kunnen scholen ze vanaf 1 september 2025 implementeren.

5.5.2 Ontwikkelingen schooljaar 2024-2025

In september werd het proces voortgezet met taalkundige feedback en input van collega's die niet direct betrokken zijn bij het schrijven van de leerplannen. Daarnaast vond de kick-off voor schooldirecties plaats. Scholen krijgen nu een op maat gemaakte kick-off om zich voor te bereiden op de implementatie van Leer Lokaal SO. Deze persoonlijke aanpak is een centraal element. De leerplanontwikkelaars werken verder aan het leerplan met de ontwikkeling van de basisopties.

Het is van belang dat alle collega's in het secundair onderwijs betrokken worden bij dit grondige proces, zodat zij de implementatie van Leer Lokaal SO op maat van hun scholen kunnen ondersteunen. Vanaf januari worden er verdiepingssessies per sleutelcompetentie georganiseerd, waarbij leraren-experts worden meegenomen in de ontwikkeling en de leerlijnen per competentie in detail worden besproken. Tijdens deze sessies wordt ook het concept en de visie van Leer Lokaal verder toegelicht.

Na de paasvakantie vinden sessies specifiek gericht op de basisopties plaats. Ook zijn er verdiepingssessies op maat van individuele scholen. Scholen kunnen via hun pedagogisch adviseur aangeven wat zij nodig hebben voor de succesvolle invoering van Leer Lokaal SO.



6 Beleidsimpuls 1: Brede basiszorg en verhoogde zorg

Zoals zal blijken uit de beschrijving van de volgende pedagogische begeleidingsactiviteiten, vormen de beleidsimpuls eerder een rode draad doorheen de uitvoering van de drie kerntaken dan een opzichzelfstaand doel. De beleidsimpuls zijn derhalve nauw verweven met de overige kerntaken en dienen in samenhang te worden beschouwd.

Dit is zeker ook het geval voor de eerste beleidsimpuls: het verwezenlijken van zowel brede basiszorg als verhoogde zorg is intrinsiek verbonden met aspecten die raken aan de professionele bekwaamheid van personeelsleden (kerntaak 1), het versterken van onderwijsinstellingen als professionele lerende organisaties (kerntaak 2), en de invulling van het (ped)agogisch project (kerntaak 3).

In de vorige hoofdstukken, die de eerste drie kerntaken belichtten, is het belang dat wij hechten aan een geïntegreerde benadering van leerlingenbegeleiding herhaaldelijk benadrukt. Dit geldt ook voor de uitbreiding van de ankerrol, met als doel een geïntegreerd ondersteuningsaanbod in het buitengewoon onderwijs te realiseren.

In dit hoofdstuk wordt gestart met een nadere beschouwing van deze verruimde ankerrol die wij vervolgens op datagedreven wijze analyseren. Daarna zoomen we in op de verwezenlijkingen van begeleidingsdiensten van de verschillende onderwijsniveaus.

6.1 Verruimen ankerrol verzekert geïntegreerd aanbod

Scholen in het buitengewoon onderwijs (en leersteuncentra) hebben niet alleen nood aan ondersteuning met betrekking tot hun specifieke context, maar ook op meer algemene vlakken zoals onderwijskundig leiderschap, evaluatiebeleid en kwaliteitsontwikkeling. Net als in het reguliere onderwijs zijn deze thema's essentieel om de onderwijskwaliteit en de ontwikkeling van zowel leerkrachten als leerlingen te waarborgen.

Daarnaast merkten we intern op dat onze scholen voor buitengewoon onderwijs vaak uit de boot vielen voor ons reguliere aanbod van ondersteuning en professionalisering. Om dit te verhelpen, kozen we ervoor om de ankerrol van onze pedagogisch adviseurs uit te breiden en deze door te trekken naar het buitengewoon onderwijs en de leersteuncentra. Zo kunnen we een geïntegreerd aanbod ontwikkelen dat tegemoetkomt aan de brede ondersteuningsnoden van deze scholen, zowel op specifieke als op algemene domeinen.

Om hen in staat te stellen deze ankerrol optimaal te vervullen kunnen zij beroep doen op de expertise van de pijler Leerlingenbegeleiding (zie ook Deel 2), door bijvoorbeeld specifieke begeleidingen in duo op te nemen. Deze samenwerking zorgt ervoor dat het ontwikkelde materiaal effectief ingezet wordt en aansluit bij de noden van de scholen, waardoor het aanbod sterker en beter geïntegreerd wordt.


6.1.1 De verruiming van de ankerrol in cijfers



Om onze visie op de begeleiding van onze scholen buitengewoon onderwijs en de leersteuncentra te toetsen aan de realiteit, analyseerden we de registratiedata vanuit deze specifieke insteek. De volgende tabel zet per onderwijsniveau het aantal begeleidingseenheden, uitgevoerd door onze reguliere begeleiding, af tegen het aantal begeleidingseenheden vanuit de pijler leerlingenbegeleiding.

Niveau	# begeleidingen door reguliere begeleiding	# begeleidingen door pijler LLB	Totaal
BuSO	4	22	26
BuBaO	128	289	417
Leersteuncentra	63	167	230

Tabel 24: aantal begeleidingseenheden in het buitengewoon onderwijs en de leersteuncentra

 Uit Tabel 24 trekken we twee belangrijke conclusies. Ten eerste constateren we een bevestiging van het verschil in proces tussen het basis- en het secundair onderwijs over de begeleiding van het buitengewoon onderwijs (zie ook kerntaak 3). In het basisonderwijs werd de keuze voor de begeleiding al langere tijd geleden gemaakt, waarbij de helft van de begeleidingen wordt uitgevoerd door de reguliere ankers. Een belangrijke noot daarbij is dat sommige van deze ankers, vanwege hun expertise, tevens lid zijn van de pijler leerlingenbegeleiding wat de resultaten deels beïnvloedt. In het secundair onderwijs verwachten we deze beweging pas vanaf huidig schooljaar in de cijfers terug te vinden.

Ten tweede nemen we een duidelijke disproportie waar tussen het aantal begeleidingseenheden en het aantal instellingen. Hoewel er ongeveer 40 scholen binnen het buitengewoon basisonderwijs lid van OVSG zijn, staan daar slechts 8 leersteuncentra tegenover. Ondanks dit relatief geringe aantal leersteuncentra, nemen deze een onevenredig groot deel van de beschikbare begeleidingscapaciteit in beslag. Dit is te verklaren door het feit dat leersteuncentra nieuwe organisaties zijn met startende beleidsteams, waardoor zij intensievere en meer uitgebreide begeleiding nodig hebben dan de reeds gevestigde BuBaO-scholen. Deze disproportie legt weliswaar druk op de beschikbare begeleiding.

6.2 Het deeltijds kunstonderwijs biedt leerlingenbegeleiding, maar mist overheidssteun

Tabel 24 toont de verhouding op het vlak van investeringstijd voor de eerste beleidsimpuls, tussen de verschillende onderwijsniveaus. Ondanks het feit dat de Vlaamse overheid geen zorgmiddelen voorziet voor het deeltijds kunstonderwijs, maakt OVSG toch expliciet de keuze om het dko te vertegenwoordigen in de pijler leerlingenbegeleiding. Dit vertaalt zich in een aanbod op het vlak van leerlingenbegeleiding in het dko (zie ook kerntaak 1). Indien we de cijfers corrigeren voor het aantal voltijds equivalenten, merken we opnieuw een lage tijdsinvestering op het vlak van leerlingenbegeleiding in de begeleidingsdienst van het secundair onderwijs. De redenen hiervoor zijn dezelfde zoals aangehaald bij kerntaak 1.

	BaO	SO	DKO	Totaal
Investering BI 1	91,37%	1,52%	7,11%	100%

Tabel 25: relatieve investeringstijd beleidsimpuls 1 door de verschillende onderwijsniveaus

Niveau-overstijgende doelstellingen

OD	Vooropgesteld bereik			
	BAO	SO	CLB	LSC
NO BI 1.1 De PBD versterkt de kwaliteit van het beleid op leerlingenbegeleiding door intensief en geïnformeerd samen te werken met de school en zijn partners met het oog op het verbeteren van de brede basiszorg en verhoogde zorg.	500	25	3	8
NO BI 1.2 De PBD versterkt de kwaliteit van ondersteuningstrajecten door het beleid op LLB in scholen te ondersteunen en door de competenties van ondersteuners (ONW/Leersteun) te vergroten.	NVT	NVT	NVT	8
NO BI 1.3 De PBD versterkt de pedagogische en agogische beroepsbekwaamheid van startende zorgcoördinatoren en zorgleraren, leerlingbegeleiders, ondersteuners en leraren BuO met het oog op het voeren van een visiegedreven en kwaliteitsvol schoolbeleid.	75	5	NVT	NVT
NO BI 1.4 De PBD versterkt de rol van leraren/teamleden in functie van het creëren van kansrijke loopbanen en overgangen, zoals een warme overdracht voorschoolse kinderopvang - kleuteronderwijs en lagere school - tienerschool.	250	25	NVT	NVT
NO BI 1.5 De PBD versterkt de didactische bekwaamheid van de leraar in functie van lesgeven aan anderstalige nieuwkomers.	60	4	NVT	NVT

Tabel 26: vooropgesteld bereik per OD



OD	Reëel bereik					
	BAO		SO		CLB	LSC
	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A	Aantal S/C/A
NO BI 1.1	514	33	21	1	3	8
NO BI 1.2	NVT	NVT	NVT	NVT	NVT	8
NO BI 1.3	200	9	3	1	NVT	NVT
NO BI 1.4	243	6	40	2	NVT	NVT
NO BI 1.5	76	10	7	0	NVT	NVT

Tabel 27: reëel bereik per OD

6.3 Zorgcontactdagen benaderen leerlingenbegeleiding geïntegreerd

Ook in het schooljaar 2023-2024 versterkte de pedagogische begeleidingsdienst de kwaliteit van het beleid op leerlingenbegeleiding door intensief en geïnformeerd samen te werken met de school en zijn partners met het oog op het verbeteren van de brede basiszorg en verhoogde zorg (NO BI 1.1). De niveau-overstijgende tijdsinvestering van 446 werkdagen zet het urgentiebesef van een geïntegreerde benadering van leerlingenbegeleiding onder onze begeleiders in de verf. De zorgcontactdagen gaven hier een concrete invulling aan. Zorgcontactdagen benaderen leerlingenbegeleiding geïntegreerd en nemen samenwerking tussen de school, het leersteuncentrum, het CLB en de pedagogische begeleiding als uitgangspunt om elke leerling de beste kansen te geven. Het belang dat gehecht wordt aan de integrale benadering blijkt ook uit het aantal inschrijvingen. We telden maar liefst 1778 deelnemers over de verschillende contactdagen heen.

Binnen het kader van de zorgcontactdagen reflecteerden de professionals samen over het realiseren van inclusief onderwijs om zo inzichten te verwerven over hoe de partners binnen leerlingenbegeleiding elkaar kunnen ondersteunen en versterken. Daarenboven werd er stil gestaan bij methodieken om leerkrachten te ondersteunen bij het formuleren van de leervraag. Ook reflectie over hoe structureel overleg met de decretale partners kan bijdragen tot een kwaliteitsvol beleid op leerlingenbegeleiding mocht niet ontbreken. Het kaartje structureel overleg ondersteunt scholen daarbij.



SAMENWERKING TUSSEN SCHOOL EN HAAR PARTNERS IN LEERLINGENBEGELEIDING STRUCTUREEL OVERLEG

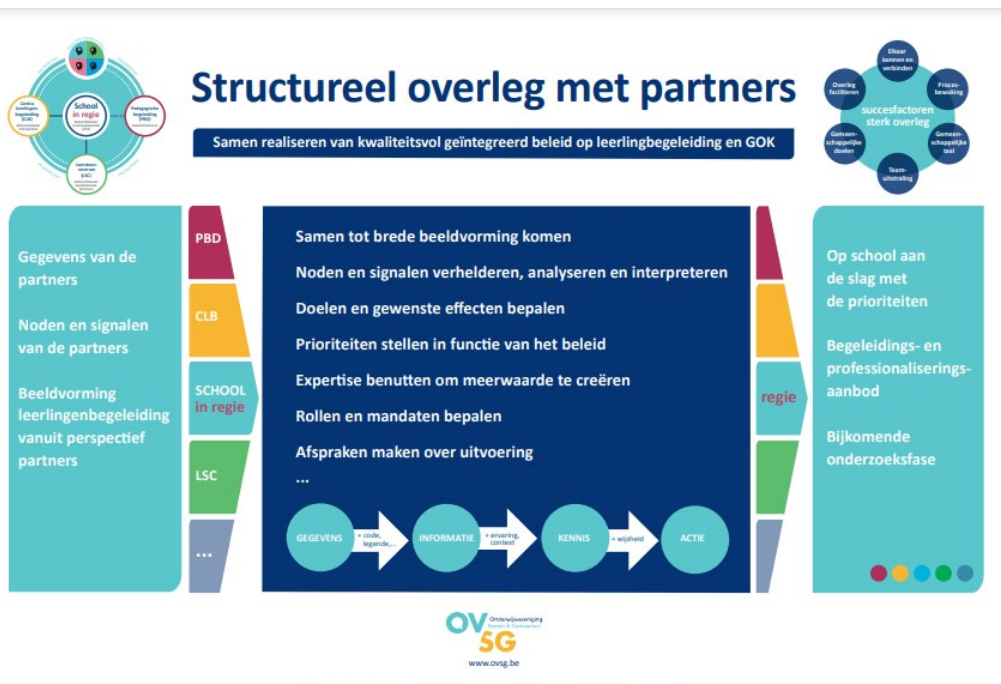


VRAGEN TER VOORBEREIDING	BIJKOMENDE INFO
Wat is de aanleiding voor dit overleg? Hoe kunnen we de samenwerking versterken?	Maak dit duidelijk voor alle partners. <ul style="list-style-type: none"> • Data verkregen van de signaalfunctie CLB • Kwaliteit van de leersteuntrajecten • Leervraag van het schoolteam • Samenwerkingsovereenkomst • ...
Welke partner(s) nodigen we dan uit?	Denk hierbij aan de rollen en mandaten van de verschillende (decretale) partners. Laat partners deelnemen vanuit een gelijkwaardig perspectief.
Wat hebben partners nodig om doelgericht deel te nemen aan dit gesprek?	Door helder en transparant te communiceren over het doel zorg je als school voor openheid om constructief en reflectief te overleggen.
Wat willen we als school bereiken met dit overleg? Met welk resultaat zijn we tevreden?	Maak het concreet en realistisch. Heb oog voor korte en lange termijnen effecten.
Hoe willen we als school dit overleg coördineren? Hoe behouden we de regie?	Zorg voor een verdere communicatie en het borgen van de afspraken en de informatie. Geef dit overleg plaats binnen het schoolbeleid en de kwaliteitsontwikkeling.
...	...

Elke school organiseert op structurele basis overleg met haar CLB, PBD en LSC (indien van toepassing) om gezamenlijk de begeleidings- en professionaliseringsnoden te bepalen op vlak van het beleid op LLB. In overleg wordt bepaald wie welke rol opneemt om de school te versterken.

Figuur 41: het kaartje structureel overleg helpt de school om het structureel overleg, voor te bereiden

Verder werd tijdens de contactmomenten ook het schooleigen beleid op leerlingenbegeleiding onder de aandacht gebracht. In dat verband werd er onder meer ingezoomd op de decretale verwachtingen van een geïntegreerd SES-/GOK-beleid. Daarnaast passeerde ook het erkenningsonderzoek leerlingenbegeleiding en GOK tijdens doorlichtingen de revue. Om het kwaliteitszorgperspectief daarbij niet uit het oog te verliezen werd er ook gebruik gemaakt van de relevante data uit de DataWijzer, in combinatie met het kwaliteitskader van OVSG (zie eerder) en Leer Lokaal.



Figuur 42: de school behoudt de regie in het structureel overleg met decretale partners

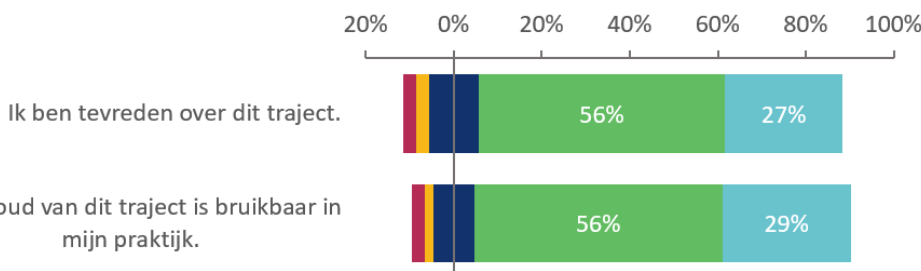


De evaluatie van deze zorgcontactmomenten bevestigt het succes voor onze schoolteams. Van de 1778 deelnemers vulden 859 de bevraging in. 83% van de respondenten was tevreden tot zeer tevreden over de zorgcontactdag. Wat de bruikbaarheid van de inhoud betreft, was zelfs 85% tevreden tot zeer tevreden (Figuur 43).

Bevraging zorgcontactdag de school en haar decretale partners binnen leerlingenbegeleiding

De mate van tevredenheid van de deelnemer | 859 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



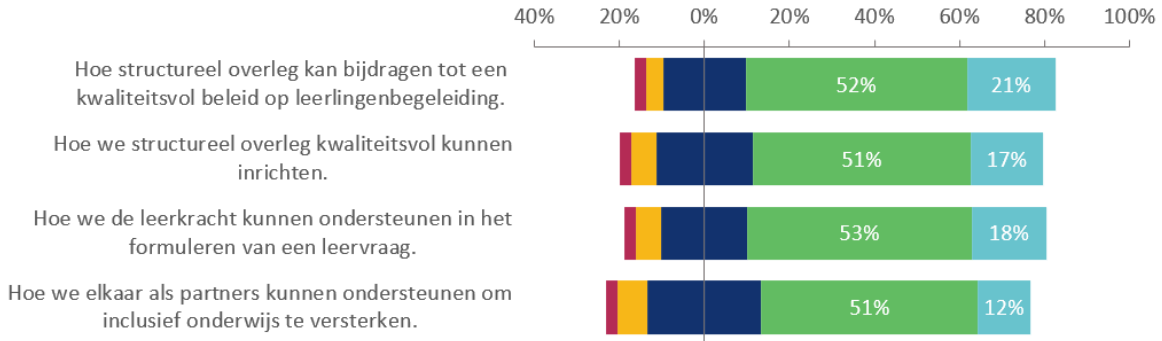
Figuur 43: tevredenheid deelnemers zorgcontactdagen

Tussen de 63% en 73% is (helemaal) eens dat de doelen van de contactdagen zijn behaald, terwijl 20-26% hierover neutraal bleef (Figuur 44).

Bevraging zorgcontactdag de school en haar decretale partners binnen leerlingenbegeleiding

De mate waarin de deelnemer nieuwe dingen leerde over | 859 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 44: de mate waarin de deelnemers van de zorgcontactdagen nieuwe inhouden verwierven

20% is net gestart om het geleerde in de praktijk te brengen en 64% is daar al even mee bezig. 10% vindt zelfs dat ze het geleerde voldoende in de vingers hebben om collega's te inspireren (Figuur 45).

Bevraging zorgcontactdag de school en haar decretale partners binnen leerlingenbegeleiding

De mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk | 859 deelnemers



Figuur 45: de mate waarin de deelnemers van de zorgcontactdagen de inhouden toepassen in hun praktijk

De pedagogische begeleidingsdienst onderscheidt zich op dit vlak duidelijk van de andere onderwijsverstrekkers door het structureel overleg met decretale partners expliciet schoolspecifiek op te nemen. Afgelopen schooljaar focusten we daartoe met de zorgcontactdagen op de regierol van de school in het overleg met de decretale partners. In het schooljaar 2024-2025 gaan we op dat elan verder en trachten we dit uit te rollen door de ontwikkelde materialen schoolspecifiek te implementeren. We hopen daarmee een urgentiebesef te bewerkstelligen, om een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding de plaats te geven die het verdient.

De expliciete keuze voor een schoolspecifieke benadering vraagt tegelijkertijd een intensieve investering van onze begeleidingsdienst, die draagvlak en interne professionalisering vereist. We plannen om huidig schooljaar op verschillende niveaus te monitoren. Zo proberen we intern de haalbaarheid op het vlak van begeleidingsdruk in het kader van leerlingenbegeleiding in kaart te brengen. Op schoolniveau gaan we de effecten na op het vlak van het beleid op leerlingenbegeleiding, met aandacht voor het aantal negatieve doorlichtingen op dat gebied.

6.3.1 Bijsturing inhoud zorgcontactdagen, op vraag vanuit het veld

De pedagogische begeleiding van het basisonderwijs plande om in het schooljaar 2023-2024 de inzichten en didactische suggesties van Leer Lokaal met specifieke aandacht voor de ondersteunende leerlijnen in functie van zorgnoden in het regulier en buitengewoon onderwijs te implementeren aan de hand van de zorgcontactdagen (BAO BI 1.1). Naar aanleiding van de grote nood vanuit het veld om het beleid op leerlingenbegeleiding en SES-middelen nogmaals op de agenda te plaatsen, dienden we deze ambitie echter te verschuiven naar volgend schooljaar. Vandaar het grote verschil tussen het geplande en reële bereik. Niettemin werd er, in voorbereiding en als leidraad, reeds een didactische wijzer ontwikkeld met betrekking tot de bouwsteen '[leerlingen krachtig begeleiden vanuit Leer Lokaal](#)'.

6.4 Gerichte ondersteuning voor de leersteuncentra

Vanuit de doelstelling om de competenties van leerondersteuners te vergroten (NO BI 1.2), werden er op vraag van de leersteuncentra zelf teamsessies georganiseerd met als focus het referentiekader leersteun en de samenwerking met partners (zie ook poster structureel overleg hierboven). Bovendien werden er leergemeenschappen opgericht met deelnemers uit de verschillende leersteuncentra voor het basis- en secundair onderwijs. Deze leergemeenschappen blijven we overigens continueren om zo de samenwerking, uitwisseling en gelijkgerichtheid te blijven bewaken.

Daarnaast bleef de pedagogische begeleiding onder het mom van diezelfde doelstelling sterk inzetten op het informeren en begeleiden van personeelsleden die betrokken zijn bij IAC-trajecten. De snelcursus die inzoomt op kennisdeling zal vanaf huidig schooljaar door de dienst Vorming aangeboden worden. Zo kan de begeleiding meer de nadruk leggen op de implementatie van deze inclusieve trajecten tot op de klasvloer.

In het zog daarvan werd bovendien de schrijfwijzer en het sjabloon individueel aangepast curriculum voor het basis-, secundair en deeltijds kunstonderwijs en het sjabloon individueel aangepast curriculum, geüpdatet. De schrijfwijzer vormt daarbij de leidraad voor scholen en academies om het sjabloon autonoom in te vullen en tot een concreet individueel aangepast curriculum te komen. De fases van de cyclus van handelingsplanning vormt het uitgangspunt van het sjabloon en ondersteunt de transparantie naar alle betrokken partijen.



Figuur 46: een greep uit de schrijfwijzer en het sjabloon IAC

6.5 Ondersteuning van beginnende zorgprofielen blijft essentieel

Het vormingsaanbod voor zorgprofielen is het afgelopen jaar zowel in omvang als in kwaliteit toegenomen, met specifieke functietrajecten voor starters en ervaren teamleden. We moedigen alle scholen aan om startende zorgmedewerkers te laten deelnemen aan dit aanbod. Zo kunnen we een stevige basis leggen voor hun verdere ontwikkeling. Het inhoudelijke programma dekt alle thema's die aan bod komen tijdens zorgcontactdagen en zorggerelateerde netwerken (zie ook eerder). Onderwerpen zoals beleidsvoering, het bepalen van de beginsituatie, het rad van kansenbevordering, ondersteuning voor cognitief sterk functionerende leerlingen en samenwerking met externe partners worden behandeld.

Ondanks het uitgebreide vormingsaanbod blijft het noodzakelijk om startende zorgprofielen schoolspecifiek en van nabij te begeleiden (NO BI 1.3). Dit blijkt uit de geregistreerde begeleidingstijd, die het afgelopen schooljaar 56 werkdagen bedroeg. Afhankelijk van de regionale of lokale noden worden starters soms ook individueel in een netwerk begeleid, waarbij hun eigen zorgen, vragen en behoeften centraal staan.

6.6 Versterken van leraren basisonderwijs in lesgeven aan kinderen in schaarste

OD	Vooropgesteld bereik
	BAO
BAO BI 1.1 De PBD implementeert de inzichten en didactische suggesties van de vernieuwde leerplannen met specifieke aandacht voor de ondersteunende leerlijnen i.f.v. zorgnoden in het regulier en buitengewoon onderwijs binnen het zorgcontinuüm en binnen de verschillende leergebieden.	500
BAO BI 1.2 De PBD versterkt de inclusieve mindset van leraren en begeleidt scholen bij het creëren van een inclusieve krachtige (taal)leeromgeving.	50
BAO BI 1.3 PBD begeleidt scholen om sterk onderwijs te organiseren voor kinderen die opgroeien in schaarste/kansarmoede.	150

Tabel 28: vooropgesteld bereik per OD

%	OD	Reëel bereik	
		Aantal scholen	Aantal SG
		BAO	
	BAO BI 1.1	19 ¹⁵	1
	BAO BI 1.2	231	6
	BAO BI 1.3	147	6

Tabel 29: reëel bereik per OD

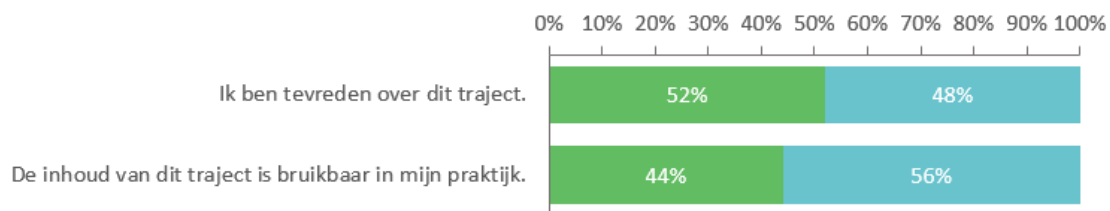
¹⁵ Zie bijsturing inhoud zorgcontactdagen

Samen reflecteren over kansarmoede en wat dit betekent voor de ontwikkeling van kleuters, leerlingen en jongeren vormde de focus in het netwerk 'effectiever lesgeven aan kinderen die opgroeien in schaarste' (BAO BI 1.3). Tijdens deze sessies kregen leraren inzichten aangereikt over de gevolgen van opgroeien in armoede op de ontwikkeling van het brein en de rol die de leraar daarin kan opnemen.

E De deelnemers waren zeer positief over het netwerk: 100% was tevreden en 50% zelfs heel tevreden over de inhoud (Figuur 47).

Bevraging op weg naar executief functioneren. Effectief lesgeven aan kinderen die opgroeien in schaarste

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 25 deelnemers | nameting
helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens

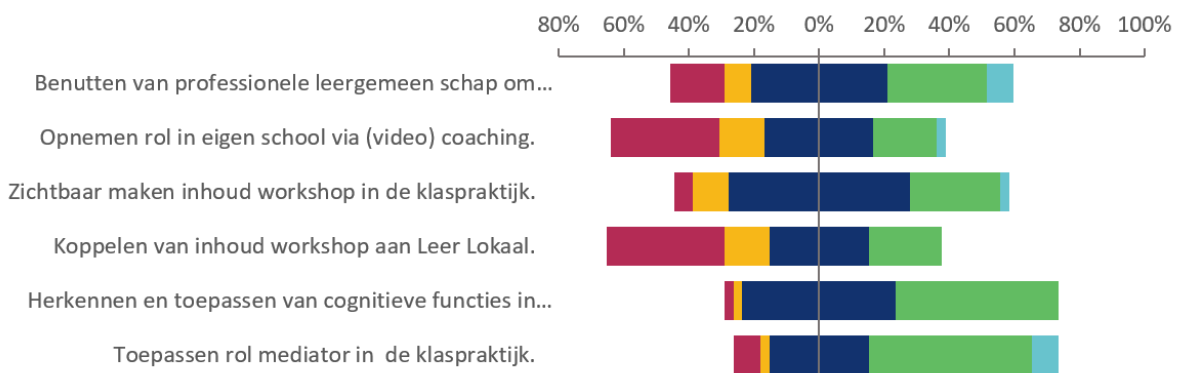


Figuur 47: tevredenheid deelnemers netwerk executief functioneren

Voor de effectmeting werd een voor- en nameting gebruikt. In de voormeting werd gemeten hoeveel kennis deelnemers al hadden over de besproken onderwerpen. De nameting toonde hoeveel hun kennis toenam. Voor alle onderwerpen ging de beoordeling van 40-70% (helemaal) oneens in de voormeting (Figuur 48) naar 68-96% (helemaal) eens in de nameting (Figuur 49). Dit wijst op een sterke toename.

Bevraging op weg naar executief functioneren. Effectief lesgeven aan kinderen die opgroeien in schaarste

De mate waarin de deelnemer al kennis hebben over | 38 deelnemers | voormeting
helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



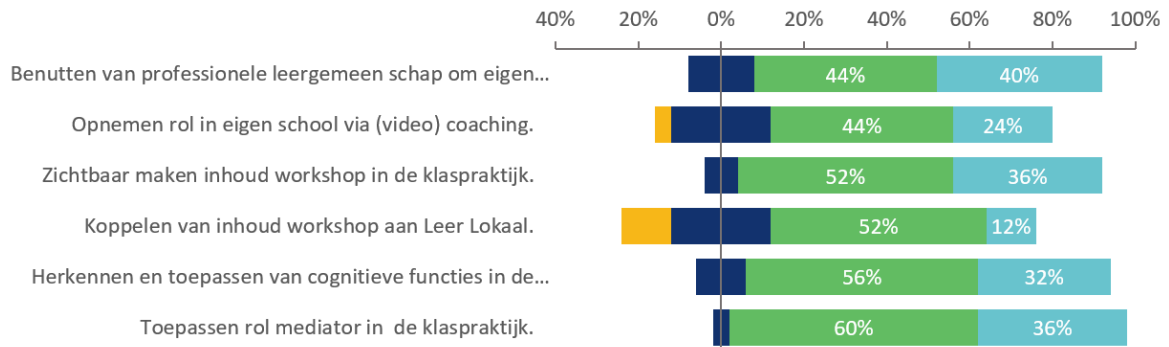
Figuur 48: voorkennis deelnemers netwerk executief functioneren

Bevraging op weg naar executief functioneren.

Effectief lesgeven aan kinderen die opgroeien in schaarste

De mate waarin de deelnemer nieuwe dingen leerde over | 25 deelnemers | nameting

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



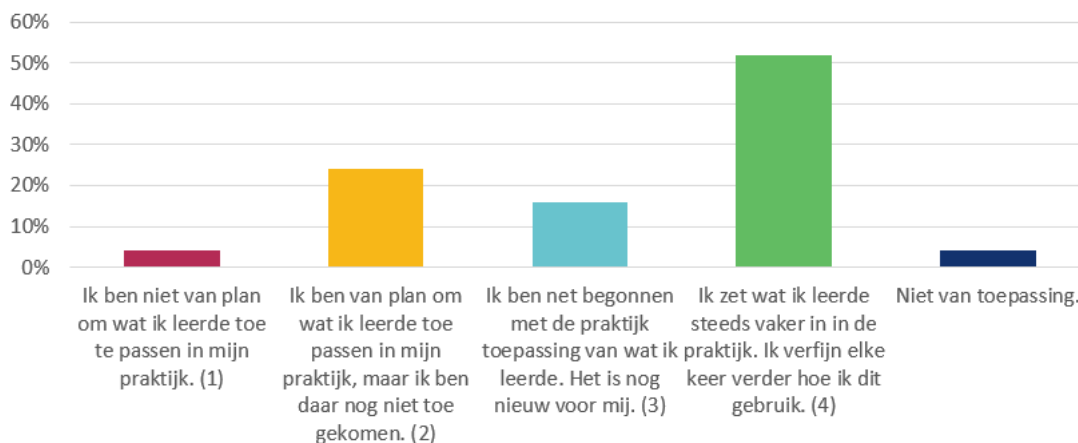
Figuur 49: de mate waarin de deelnemers van het netwerk executief functioneren nieuwe inhoud verwierven

Een vierde van de deelnemers is net gestart met het toepassen van het geleerde. 16% is er al langer mee bezig en 53% voelt zich zeker genoeg om collega's te inspireren (Figuur 50).

Bevraging op weg naar executief functioneren.

Effectief lesgeven aan kinderen die opgroeien in schaarste

De mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk | 25 deelnemers | nameting



Figuur 50: de mate waarin de deelnemers van het netwerk executief functioneren nieuwe inhoud toepassen in hun praktijk

6.7 Onderwijsloopbaanbegeleiding: niveau-overstijgende aanpak

Onderwijsloopbaanbegeleiding is bij uitstek een thema dat niveau-overstijgend werd aangepakt, in nauwe samenwerking tussen de pijler leerlingenbegeleiding en de begeleidingsdiensten van het basisonderwijs, secundair onderwijs en de permanente ondersteuningscel van het CLB (NO BI 1.4). Wat bijzonder opvalt, is de grote interesse en behoefte vanuit het secundair onderwijs met betrekking tot dit thema. Dit blijkt duidelijk uit de verhouding van 39 werkdagen in het basisonderwijs tegenover 14 werkdagen in het secundair onderwijs. Deze verdeling weegt vooral door in vergelijking met de andere operationele doelstellingen binnen deze beleidsimpuls, waar de focus doorgaans minder sterk op het secundair onderwijs ligt (zie ook eerder).

De poster over overgangen (zie ook kerntaak 2) en de visietekst 'Krachtlijnen voor een sterke onderwijsloopbaanbegeleiding' zijn twee belangrijke resultaten van het ontwikkelwerk dat plaatsvond. Deze materialen werden verspreid naar alle scholen tijdens de regionale ontmoetingsdagen en werden gebruikt als ondersteunend materiaal voor workshops, netwerken en begeleidingsinterventies.



Figuur 51: de visietekst kansrijke overgangen groeide uit een niveau-overstijgende samenwerking

6.7.1 Kansen voor aansluiting tussen BaO en SO

Dit thema zal in het huidige schooljaar verder worden uitgewerkt binnen de implementatie van Leer Lokaal, zowel in het basis- als secundair onderwijs. Deze ontwikkeling biedt veel kansen voor leraren in het kader van onderwijsloopbaanbegeleiding van hun leerlingen. Daarnaast blijkt uit het werk van het afgelopen schooljaar dat de pedagogische begeleiding van het basisonderwijs opnieuw moet inzetten op een vernieuwde visietekst over zittenblijven en het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs, waarbij de koppeling met Leer Lokaal extra aandacht krijgt.

6.8 Visieontwikkeling en inclusief onderwijs: een organisatiebrede aanpak



Een belangrijke mijlpaal in het afgelopen schooljaar was de gemeenschappelijke bijeenkomst met Beno Schraepen en Peter Adriaensen (zie ook Deel 2), waar een visieontwikkelingsoefening met betrekking tot inclusie met de volledige organisatie plaatsvond. Dit proces is opgetild naar een organisatiebreed niveau binnen OVSG, en is niet langer enkel een verantwoordelijkheid van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD). Het resultaat van dit traject is terug te vinden in de visietekst [Krachtig Lokaal Onderwijs](#). Dit wordt de basis om vanuit de pijler Leerlingenbegeleiding werk te maken van een visietekst op inclusief onderwijs, [de visietekst Leer Lokaal voor leerlingen met IAC](#) voort te zetten en de didactische wijzer ‘[leerlingen krachtig begeleiden](#)’ verder door te ontwikkelen (BAO BI 1.2 en 1.3).

In een pilootproject werd bovendien een teamsessie over inclusie ontwikkeld. Die zal in het schooljaar 2024-2025 worden uitgetest in onze leersteuncentra.

6.9 Basis- en secundair onderwijs ondersteunen leraren anderstalige nieuwkomers

Om profielen die werken met anderstalige nieuwkomers (AN) te ondersteunen (NO BI 1.5), spendeerde de pedagogische begeleidingsdienst niveau-overstijgend 25 werkdagen aan onder meer digitale collegagroepen. Deze Vlaanderen brede groepen brachten in totaal 47 leraren, zorgcoördinatoren en beleidsteams samen om expertise over anderstalige nieuwkomers op school uit te wisselen in een veilige omgeving. Om aansluiting te maken bij de noden van het veld vertrok de pedagogische begeleiding vanuit de leervragen van de deelnemers. Concreet werd de focus gelegd op het bepalen van de beginsituatie en daarbij aansluitend het formuleren van doelen, het aanleren van specifieke Nederlandse klanken die vreemd zijn voor bepaalde nationaliteiten, het inzetten op de thuistaal met behulp vertaalapps en de participatie aan het klasgebeuren.

Deelnemer collegagroep Anderstalige nieuwkomers:



“Er is een blijvende zorg over AN en meertalige leerlingen die het Nederlands onvoldoende beheersen. Zij krijgen een taalbad Nederlands en we investeren de nodige zorguren voor de begeleiding van deze kinderen (inzet op Nederlandse taal en wiskunde). Toch zullen zij op het einde van het schooljaar de doelen van de verschillende leergebieden niet bereikt hebben. Wat met de doorstroming en aanpak naar het volgende leerjaar?”

Verder hielp de begeleidingsdienst de deelnemende scholen ook individueel via digitale vragenuurtjes. Daarbij passeerden onder meer vragen over het werkplan AN na brede beeldvorming, inhouden over tweede taalverwerving en wetgeving de revue.

6.10 De POC zet in op consultatieve leerlingenbegeleiding



OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
Aantal centra		
CLB BI 1.1 ¹⁶ POC/PBD CLB begeleidt medewerkers om vanuit kwantitatieve en kwalitatieve data binnen hun kernactiviteit 'signaalfunctie' in gesprek te gaan met scholen rond kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding en de rol en afstemming tussen de verschillende partners.	3	3
CLB BI 1.2 POC/PBD CLB begeleidt medewerkers en teams zodat ze hun consultatieve leerlingenbegeleiding kwaliteitsvol kunnen uitvoeren.	3	1

Tabel 30: vooropgesteld en reëel bereik per OD

Om CLB-medewerkers te professionaliseren in het opnemen van hun consultatieve leerlingenbegeleiding (CLB BI 1.2), nam de POC deel aan de netoverstijgende projectgroep Leersteun. In het kader hiervan werd er een klankbordgroep opgericht die bestond uit de projectverantwoordelijke, een afgevaardigde van elke POC, de projectverantwoordelijke van Prodia, een afgevaardigde van elk geselecteerd CLB en twee afgevaardigden vanuit de subsidiërende overheid.

Deze projectgroep creëerde een meerwaarde door goede praktijken over consultatieve leerlingenbegeleiding uit te werken en te verspreiden via de website van [Prodia](#). Anderzijds organiseerde de projectgroep een studiedag, waarin verschillende workshops werden aangeboden, gebaseerd op deze goede praktijken. Daarbij kregen CLB-medewerkers en beleidsteams de kans om netoverstijgend met elkaar en de sprekers in dialoog te gaan. De inhoud focust zich onder meer op de rol van de CLB-medewerker in het versterken van leerkrachten in hun klaspraktijk, het in kaart brengen van de ondersteuningsbehoeften van leraren en het handelingsgericht samenwerken met de verschillende decretale partners.

¹⁶ De realisaties van deze operationele doelstelling werden beschreven onder BI 3 Datageletterdheid.

7 Beleidsimpuls 2: Effectieve didactiek

Binnen de tweede beleidsimpuls stelden we onder meer onderstaande operationele doelen voorop.

OD	Vooropgesteld bereik	
	BAO	SO
NO BI 2.1 De PBD begeleidt scholen/centra/academies in het doelgericht inzetten van (digitale) leermiddelen met het oog op het versterken van hun pedagogisch- didactisch handelen.	300	10
SO BI 2.1 De PBD begeleidt teamleden, met bijzondere aandacht voor vakken met inhoud en uit beroepskwalificaties om het onderwijsaanbod te versterken met het oog op de ontwikkeling van de lerenden.	NVT	30

Tabel 31: vooropgesteld bereik per OD



OD	Reëel bereik			
	BAO		SO	
	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A	Aantal SG
NO BI 2.1	71 ¹⁷	3	16	0
SO BI 2.1		NVT	30	1

Tabel 32: reëel bereik per OD

7.1 Secundair onderwijs versterkt de vakgroepwerking

Om het pedagogisch-didactisch handelen van teamleden te versterken (NO BI 2.1, SO BI 2.1), zette de begeleidingsdienst van het secundair onderwijs afgelopen schooljaar 53 werkdagen in op de ondersteuning van verschillende vakgroepen. Secundaire scholen worstelden door de modernisering van het secundair onderwijs bijvoorbeeld met de overlap tussen de dubbele en arbeidsmarktgerichte finaliteit. Bovendien zorgde ook de vrije verdeling van de sleutelcompetenties binnen het vakkenpakket vaak voor verwarring in de teams. De pedagogische begeleiding trok daartoe de kaart van de leerplanstudies om doelen, inhoud en vakken op elkaar af te stemmen aan de hand van leerlijnen over de leerjaren en graden heen. Het effect van de ondersteuning werd meteen tastbaar in de volgende (voorlopige) planning die nu actief gebruikt wordt door een secundaire school.

¹⁷ Verschil tussen vooropgesteld en effectief bereikt aantal scholen kan opnieuw verklaard worden vanuit de formulering van de doelstelling: onrechtstreeks kwam deze doelstelling vaak aan bod (bv. bij de implementatie van Leer Lokaal), maar vormt meestal niet de vraag of de expliciete verwachting bij een begeleiding.

VAKKEN - Onderdelen	Opmerking	Leerplan	Weekplanning
Hoofdstukken & Projecten		Doelnr.	START DUU
TV Mechanica : Auto	5AuT - RAW		4u/wk
1.Motormechanische delen 1: Opbouw van de motor.	Basisopbouw van de motor. Onderdelen. Herkenningspunten.	BK3_02.03.01	
2.Banden en wielen 1	Opbouw, eigenschappen, codering. Banden en velgen. Bandenspanningsbewaking	BK3_02.01.02; BK3_02.01.03; BK3_02.03.01	
3.Motormechanische delen 2: 4takt- 2takt werking	4takt- en 2takt- werking compressieverhouding, kleppendiagram. Uitbreiding wankelmotor.	WD3_11.20.01 t.e.m. WD3_11.20.01.05 BK3_02.01.02; BK3_02.03.01	
4.Remmen 1: basisprincipes hydraulica	Wet van Pascal, hydraulica, eigenschappen remvloeistof. Werkwijze ontluichten/ verversen remvloeistof.	WD3_11.20.02 t.e.m. WD3_11.20.02.04 BK3_02.01.03; BK3_02.03.01	
5.Remmen 2: trommelremmen en schijfremmen	Opbouw, werking trommel- en schijfremmen. Handremsystemen	BK3_02.03.01	
6.Remmen 3 hoofdremlinder en rembekrachtiging.	Opbouw, werking remdrukregeling, hoofdremlinder, rembekrachtiger	BK3_02.03.01	
7.Motormechanische delen 3: motortechnische principes	Motortechnische principes. Krachten in een motor. Pv- diagram. Gaswet	WD3_11.20.01 t.e.m. WD3_11.20.01.03 WD3_11.20.04 t.e.m. WD3_11.20.04.03 BK3_02.03.01	
8.De koppeling	Opbouw, werking koppeling. Verschillende soorten koppelingen met werking.	BK3_02.01.03; BK3_02.03.01	
9.Koeling	Opbouw, werking van koelsystemen.	BK3_02.01.02; BK3_02.01.03; BK3_02.03.01	
10.Smering	Opbouw, werking smeersystemen. Eigenschappen en classificatie van motorolie.	BK3_02.01.02; BK3_02.01.03; BK3_02.03.01	

Figuur 52: team SO versterkt vakgroepen in het plannen van leerplandoelen binnen de verschillende vakken

De Antwerpse secundaire scholen die lid zijn van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs werken al heel lang met hun eigen methodiek van zelfevaluatie. Deze zelfevaluatie houdt op het niveau van een vakgroep onder meer de uitvoering van het curriculum, het evaluatiebeleid, instructie en differentiatie tegen het licht.

De begeleidingsdienst van het secundair onderwijs vormt samen met de stedelijke ondersteuningsdienst AGSO een belangrijke partner bij de uitvoering van deze zelfevaluatie en de ondersteuning die volgt op de aandachtspunten. De Antwerpse secundaire scholen benoemen samen met de begeleidingsdienst verbeterpunten en plannen deze in de tijd.

Parameters	Zelfevaluatie	Verbeteracties	Zelfevaluatie	Verbeteracties
	schooljaar 23/24	schooljaar 24/25	schooljaar 24/25	25/26

Planningsinstrument	Zelfevaluatie	Verbeteracties	Zelfevaluatie	Verbeteracties
Op basis correcte leerplan? Voor curriculum? Voor evaluatie? Naast planning ook opvolging?	Eigen website voor planning jaar in 1 ^{ste} jaar. Lessen worden gepland i.v.m. werkboek (Delta Nova) => gevaar, niet voldoende herhaling om onderdelen te verankeren (consolideren) bij ln. Leerplan wordt gevolgd, evaluaties worden gepland in overleg en er is voldoende opvolging.	Scherp de website wel af voor leerlingen. Schenk bij de planning meer aandacht aan: • Actief verwerken van de leerstof • Spreiden van de leerstof in de tijd		

Curriculum	Zelfevaluatie	Verbeteracties	Zelfevaluatie	Verbeteracties
Alle leerplandoelen komen voldoende aan bod? Evenwichtig aan bod? Op niveau leerplan?	De leerplandoelen komen voldoende aan bod, op niveau van het leerplan. Enkele doelen vragen meer cyclische aandacht voor verankering.	Werkboek kritisch gebruiken: • Selectie basisleerstof • Consolidatie-oefeningen • Aanvullen, uitdiepen waar nodig. Herhaling van onderdelen om ze te verankeren bij ln.		

Figuur 53: de pedagogische begeleiding helpt de Antwerpse secundaire scholen om verbeterpunten te benoemen en in de tijd te plannen

7.2 Realisaties basisonderwijs

OD	Vooropgesteld bereik
	BAO
BAO BI 2.1 De PBD begeleidt - via netwerken - leraren om nieuwe leerlijnen te vertalen in onderbouwde en effectieve didactiek.	Geen bereik in BP
BAO BI 2.2 De PBD versterkt, via netwerken voor kernteams, het pedagogisch en didactisch handelen van leraren om uitdagend onderwijs te realiseren voor cognitief sterk functionerende leerlingen.	75
BAO BI 2.3 De PBD versterkt de didactiek m.b.t. het wiskundeonderwijs met effecten op de lerende in de domeinen getallen, meetkunde, meten, door het gebruiken en implementeren van wetenschappelijke inzichten.	50
BAO BI 2.4 De PBD versterkt de didactiek m.b.t. het leesonderwijs met effecten op de lees- en spreekvaardigheid van de lerende door het gebruiken en implementeren van wetenschappelijke inzichten.	60

Tabel 33: vooropgesteld bereik per OD

OD	Reëel bereik	
	BAO	
	Aantal scholen	Aantal SG
BAO BI 2.1	89	2
BAO BI 2.2	78	7
BAO BI 2.3	66	1
BAO BI 2.4	230	6

Tabel 34: reëel bereik per OD

7.3 Evidence-based werken staat voorop

Om didactiek effectief vorm te geven, ontwikkelt de pedagogische begeleidingsdienst van OVSG de inhoud van haar vormingen en lerende werken op basis van wetenschappelijke inzichten. Aan de hand van schoolspecifieke begeleidingen worden deze inzichten vervolgens samen met de school vertaald naar de eigen context.

Zo stoelen de netwerken begrijpend lezen en begrijpend luisteren in de basisschool op de twaalf kenmerken van begrijpend lezen en luisteren, zoals beschreven in de publicatie [‘de beste lezers zitten in mijn klas!’](#) (BAO BI 2.4). Concrete voorbeelden en actieve werkvormen stelden de kleuterleerkrachten en leerkrachten lager onderwijs in staat om de lessen begrijpend lezen en luisteren naar een hoger niveau te tillen.

Pedagogisch begeleider basisonderwijs:



“Na ons ingrijpen liggen de kansen om tot leren te komen voor alle kleuters hoger. Teams denken nu meer na over het meten van effecten en werken met doelen waarvan ze onmiddellijk het effect in kaart brengen.”

Binnen de opleiding cognitief sterk functionerende leerlingen (CSF) leerden de zorgcoördinatoren en -leraren enkele begaafdheidsmodellen kennen en hoe ze deze kunnen integreren in hun schooleigen visie (BAO BI 2.2). Daarnaast staat ook het signaleren van CSF-leerlingen binnen de brede basiszorg

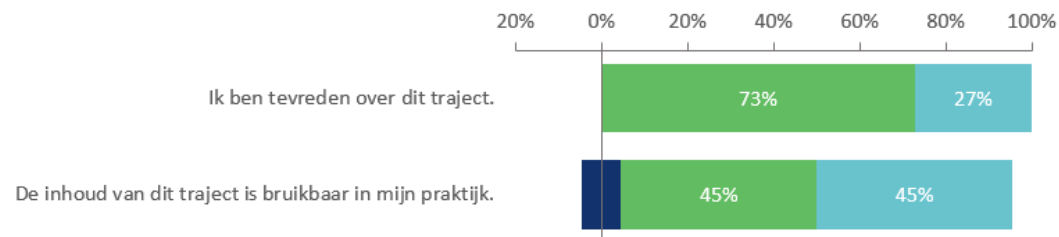
en de verhoogde zorg op school, aan de hand van signaleringsinstrumenten, centraal. Verder werd er ook stilgestaan bij de ondersteuning van leraren binnen de methodiek van compacten en verrijken en hoe de CSF-leerling versterkt konden worden op het vlak van leercompetenties en sociaal- en relationele competenties vanuit de onderwijsbehoeften.

E De deelnemers gaven een positief oordeel over het netwerk. 100% van hen gaf aan (zeer) tevreden te zijn en 90% beoordeelde de inhoud als (zeer) bruikbaar voor de eigen praktijk (Figuur 54).

Bevraging cognitief sterk functionerende leerlingen

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 11 deelnemers | nameting

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



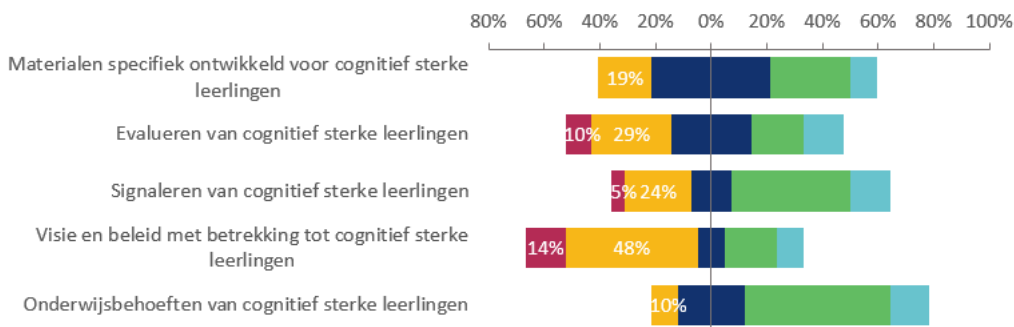
Figuur 54: tevredenheid netwerk cognitief sterk functionerende leerlingen

Voor de effectmeting werd gebruikgemaakt van een voor- en nameting. In de voormeting werd de initiële kennis van de deelnemers over de besproken thema's gemeten. De nameting toonde de mate waarin hun kennis was toegenomen. Bij alle onderwerpen nam het percentage respondenten dat het eens was met de stellingen toe van een initiële 10-62% (geheel) oneens in de voormeting (Figuur 55) tot een 73-91% (geheel) eens in de nameting (Figuur 56).

Bevraging cognitief sterk functionerende leerlingen

De mate waarin de deelnemers al kennis hebben over | 21 deelnemers | voormeting

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens

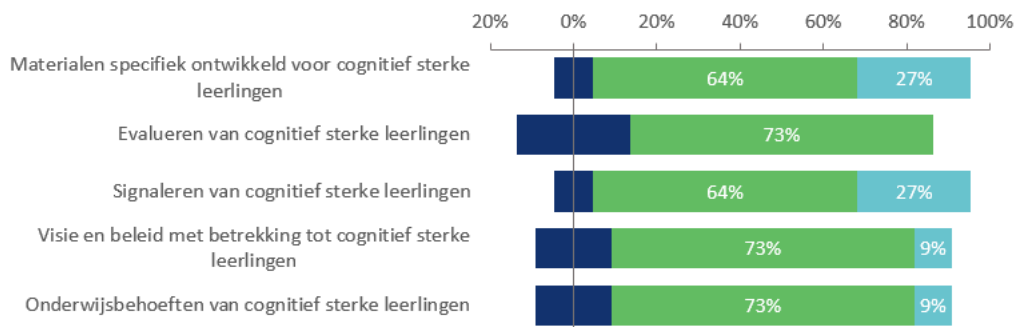


Figuur 55: voorkennis inhouden netwerk cognitief sterk functionerende leerlingen

Bevraging cognitief sterk functionerende leerlingen

De mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden over | 11 deelnemers | nameting

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens

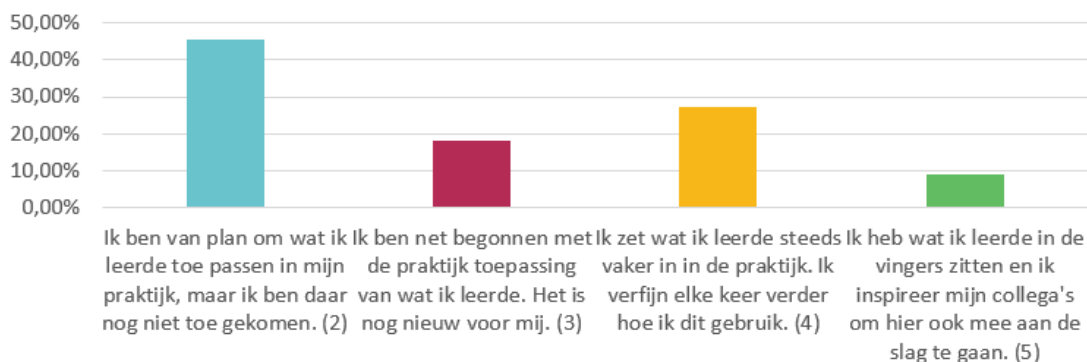


Figuur 56: de mate waarin deelnemers nieuwe inhoud verwierven met betrekking tot het netwerk cognitief sterk functionerende leerlingen

Wat de toepassing van de opgedane kennis in de praktijk betreft is 45% van de deelnemers nog niet gestart. 18% is net begonnen en 27% werkt reeds enige tijd actief aan de implementatie. Een kleine minderheid van bijna 10% heeft inmiddels voldoende ervaring om te kunnen spreken van beheersing van de vaardigheden (Figuur 57). De responsgraad bedroeg 100% bij de voormeting (21 van de 21 deelnemers) en daalde tot 50% bij de nameting (11 van de 21 deelnemers). De evaluaties tonen jaarlijks een consistente positieve reactie van de deelnemers op dit netwerk.

Bevraging cognitief sterk functionerende leerlingen

De mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk | 11 deelnemers | nameting



Figuur 57: mate waarin de deelnemers de inhoud van het netwerk cognitief sterk functionerende leerlingen toepassen in de praktijk

In het kader van 'Sterke kleuteractiviteiten in je klas' werden schoolteams dan weer geïntroduceerd in de principes van expliciete directe instructie (EDI) (NO BI 2.1). Hierbij kwamen verschillende aspecten aan bod, zoals het activeren van voorkennis, het formuleren van lesdoelen, het geven van instructie, begeleide inoefening en de afronding van de les. Daarnaast werd er aandacht besteed aan de zelfstandige verwerking van de leerstof en de mogelijkheid tot verlengde instructie.

Leerkracht tweede kleuterklas:



"Het doel van de activiteit bespreken met mijn kleuters en hen dat tijdens het handelen echt laten verwoorden. Dat was een opsteker!"

8 Beleidsimpuls 3: Datageletterdheid

8.1 Werken aan datageletterdheid vormt een uitdaging

Scholen, academies en centra beschikken steeds over meer informatie. Omgaan met de veelheid aan complexe informatiebronnen vormt een uitdaging. Daarnaast is het noodzakelijk om data niet als doel op zich te beschouwen, maar als een middel om kwaliteitsprocessen te informeren en ondersteunen. Bijgevolg zijn de tijdsaanduidingen in tabel 34 louter indicatief en een onderschatting van de werkelijke tijdsinvestering aangaande begeleidingen met een datageletterde insteek.

%	OD	Vooropgesteld bereik		Reëel bereik	
		BAO		BAO	
		Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal SG	
	BAO BI 3.1 De PBD begeleidt scholen bij het begrijpen en omzetten van data uit de OVSG-toets via een schoolfeedbackrapport naar concrete acties om de schoolwerking te optimaliseren.	200	259	13	
	BAO BI 3.2 ¹⁸ De PBD begeleidt scholen bij het begrijpen en omzetten van data uit de Koala-screening en andere schooleigen data naar concrete acties om de school- en klaswerking te optimaliseren met effecten op de lerende.	100	154	4	
	BAO BI 3.3 De PBD begeleidt scholen bij het begrijpen en omzetten van data verkregen via haar CLB en vertaalt dit naar concrete acties om de school- en klaswerking te optimaliseren in kader van een optimale leerlingenbegeleiding en samenwerking met het CLB.	50	5 ¹⁹	2	

Tabel 35: vooropgesteld en reëel bereik per OD

8.2 OVSG-toets en schoolfeedbackrapport motor van kwaliteitsontwikkeling

Bijna alle basisscholen in het stedelijk en gemeentelijk onderwijs namen in juni 2024 deel aan de OVSG-toetsen. Deze scholen krijgen hun eigen definitieve resultaten, de Vlaamse gemiddelden en vergelijkingsscores met een gelijkaardig publiek. Daarbovenop nemen ook bijna alle scholen uit het gemeenschapsonderwijs en de basisscholen van de kleine onderwijsverstrekkers deze OVSG-toetsen

¹⁸ Zie BAO 1.1 voor realisatie.

¹⁹ BAO BI 3.3 werd gezien als een subdoel van NO BI 3.1 en ook als dusdanig geregistreerd, vandaar het verschil tussen het vooropgestelde bereik en gerealiseerde bereik.

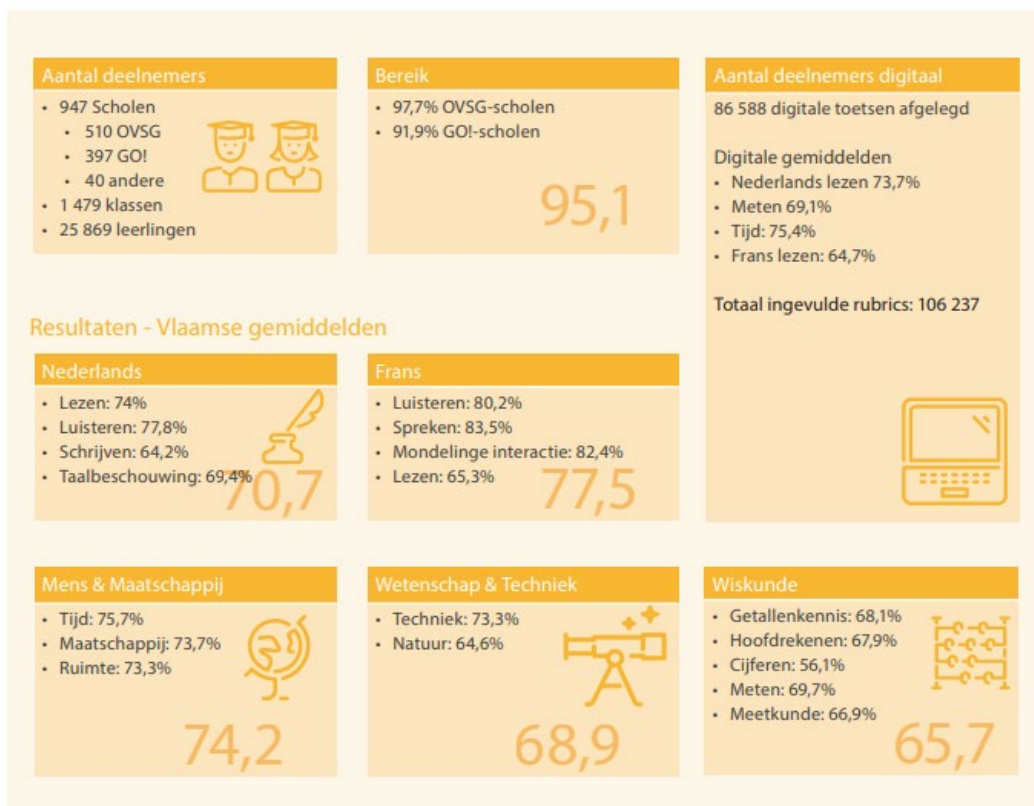
af. In totaal 947 scholen. 40% van de OVSG-scholen bestelde opnieuw of voor de eerste keer een aanvullend schoolfeedbackrapport om meer verfijnde analyses van de resultaten te verkrijgen. De pedagogische begeleidingsdienst van het basisonderwijs investeerde ruim 109 werkdagen in de ondersteuning van scholen bij het begrijpen en omzetten van data uit de OVSG-toets naar concrete acties om de schoolwerking te optimaliseren (BAO BI 3.1).

E De impact van deze ondersteuning zien we ook terugkomen in Vlaams gebruikersonderzoek. In een grootschalige surveybevraging in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming bij leraren en schoolleiders over feedbackgebruik uit centrale toetsen in januari 2023, werd door onze basisscholen 4.6/5 ingeschaald voor het gebruik van resultaten uit OVSG-toetsen. Sterker nog, op de vraag in welke mate onze scholen intensief werken met feedback en resultaten uit de OVSG-toets, scoorden onze scholen met 4.1/5 een significant hoger dan leraren en schoolleiders van andere onderwijsverstrekkers die aan de slag gingen met hun eigen netgebonden gestandaardiseerde toetsen (Molenberghs et al., 2023).

Trends en bevindingen OVSG-toets 2024



De OVSG-toets zet scholen aan tot reflecties en acties bij de behaalde resultaten.
Welke feiten en cijfers halen we uit de editie van 2024?



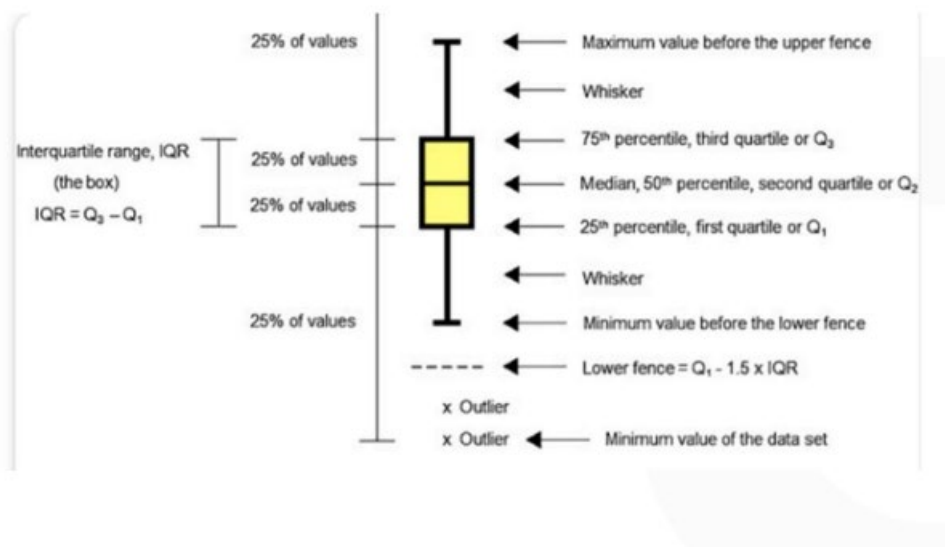
Figuur 58: trends en bevindingen OVSG-toets 2024

8.3 Directeurs basisonderwijs zoomen in op de DataWijzer

De toelichting over de DataWijzer tijdens de ontmoetingsdag voor directies basisonderwijs (zie kerntaak 2) prikkelde het enthousiasme van menig deelnemers. Vanuit deze brede interesse besloot de begeleidingsdienst van het basisonderwijs om aan de hand van een lerend netwerk voor directies meer diepgang te voorzien bij het gebruik ervan. Na een korte demo door de begeleider probeerden de directeurs zelf een aantal analyses uit en gingen ze met elkaar in gesprek over wat deze data voor hun interne kwaliteitszorg zou kunnen betekenen. Daarbij werd expliciet de link gelegd met het OK-kader en het OVSG-eigen kwaliteitskader (zie kerntaak 2). In de marge daarvan werd verder ook het stellen van goede onderzoeksvragen nogmaals onder de aandacht gebracht.



▲ Verduidelijking boxplot



Figuur 59: aan de slag met een boxplot in het kader van de DataWijzer

8.4 Secundair onderwijs trekt de kaart van datageletterdheid

Tijdens de netwerkdag Datageletterdheid voor schoolexterne begeleidingsactoren, georganiseerd door het Departement Onderwijs, vervulde OVSG een actieve rol. Concreet verzorgden we een vormingssessie waarin methodieken werden toegelicht die scholen ondersteunen in het bevorderen van een onderzoekende houding bij beleids- en schoolteams, met als doel de onderwijskwaliteit te versterken. Gedurende deze sessie werd aandacht besteed aan verschillende strategieën om beleids- en schoolteams te motiveren tot een evidence-informed werkwijze. Enkele praktijkvoorbeelden uit diverse scholen dienden hierbij als illustratie en belichtten essentiële randvoorwaarden, sterktes, kansen en potentiële valkuilen.

Daarnaast nam OVSG deel aan het expertenpanel over relevant datagebruik in scholen, georganiseerd vanuit de initiatieven DataWijzer en Dataloep. In deze sessie deelde OVSG inzichten over hun aanpak rond de implementatie van datawijzer- en dataloep-instrumenten binnen scholen.

8.5 Realisaties POC



OD	Vooropgesteld bereik	Reël bereik
Aantal centra		
CLB BI 3.1 De PBD zorgt ervoor dat medewerkers over een basiskennis informatiegeletterdheid beschikken, met focus op LARS-gegevens, zodat ze deze kunnen lezen, analyseren en interpreteren om zo op een kwaliteitsvolle manier met het team in gesprek te kunnen gaan i.f.v. hun 'signaalfunctie'.	3	2 ²⁰
CLB BI 3.2 De PBD begeleidt teams om op basis van kwantitatieve- en kwalitatieve data te reflecteren en in gesprek te gaan rond de noden van de scholen en de mogelijke aanpak en bijsturing op teamniveau.	3	1
CLB BI 3.3 De PBD versterkt de kwaliteitscultuur van de CLB' s door instrumenten en methodieken aan te bieden die de eigen werking in beeld brengen en de kans bieden om hierop te reflecteren en feedback te verwerken, te borgen en bij te sturen.	3	3

Tabel 36: vooropgesteld en reël bereik per OD

8.5.1 POC bouwt voort op het lerend netwerk 'data en kwaliteit'

Het lerend netwerk 'data en kwaliteit' typeert zich door in te spelen op de actuele noden van de CLB-centra (CLB BI 3.3). Vorig schooljaar bevonden deze zich op het vlak van de kerntaken 'signaalfunctie' en 'beeldvorming' en de bijhorende rapportage in het jaarverslag van de centra.

In de eerste plaats werd er stilgestaan bij de verschillende soorten gegevens die voorhanden zijn om het jaarverslag vorm te geven. De deelnemers gingen in gesprek over de relevantie van de betreffende data en de wijze waarop ook kwalitatieve gegevens hun plaats konden krijgen. Daarna werd er ingezoomd op de concrete documenten zelf. Enkele kritische bedenkingen bij bepaalde cijfers gaven aanleiding om het registratiegedrag in LARS verder onder de loep te nemen.

LARS-coach CLB-centrum:



"Al gauw bleek dat een deel van onze data niet betrouwbaar waren door foute registraties, waarna we samen met de pedagogische begeleidingsdienst tot actie overgingen. Zo startten we vorig jaar met een verbeterplan, dat heeft geleid tot de formulering van centrumafspraken en de organisatie van diverse interne vormingsmomenten. Tijdens het afgelopen schooljaar ontvingen medewerkers die minder dan twee jaar in dienst waren een intensieve LARS-opleiding, gekoppeld aan individuele gesprekken. De meest voorkomende vragen binnen deze doelgroep werden vervolgens onder de aandacht gebracht van het gehele centrum. Dit schooljaar krijgen alle medewerkers een hernieuwd LARS-traject, waarin de centrumafspraken centraal staan. Daarnaast wordt er maandelijks een intervisiemoment georganiseerd voor medewerkers met vragen, of voor medewerkers waarbij de teamcoach opmerkt dat er regelmatig fouten worden gemaakt."

²⁰ CLB BI 3.1 en CLB BI 3.2 werden vorig schooljaar enkel georganiseerd voor de medewerkers die de sessies daaraan voorafgaand niet konden bijwonen. Ondertussen bereikten we alle medewerkers met deze opleiding.



We stellen echter vast dat nog niet alle CLB-centra het belang van datageletterdheid erkennen. CLB-medewerkers zijn in eerste instantie hulpverleners en willen er zijn voor de leerlingen. De begeleiding van leerlingen staat voor deze medewerkers dan ook op een hoger schavot dan de signaalfunctie. Het effect van de leerlingbegeleiding is namelijk sneller zichtbaar en scholen geven ook meer voorrang aan deze begeleiding. Huidig schooljaar plaatsen we deze bevinding expliciet in de kijker aan de hand van een traject dat tracht om meer duidelijkheid te scheppen over de verwachtingen van alle kerntaken en de grenzen ervan. We plannen om daarbij te vertrekken van data die nauw aansluiten bij de praktijk van artsen en verpleegkundigen om hun betrokkenheid te verhogen.

8.5.2 Versterken basisgeletterdheid van CLB-medewerkers

Om de informatiegeletterdheid van CLB-medewerkers te versterken, met het oog op het voeren van gesprekken in het kader van de signaalfunctie van de centra en de specifieke noden van scholen (CLB BI 3.1 en CLB BI 3.2), organiseerde de permanente ondersteuningscel van het CLB de opleiding basisvorming datageletterdheid. Tijdens deze opleidingssessies kregen CLB-medewerkers onder andere de gelegenheid om datagesprekken te oefenen met behulp van een gestructureerd raamwerk. Hierbij werd nadruk gelegd op motiverende gespreksvoering met als doel signalen effectief over te brengen binnen een gelijkwaardige relatie tussen het CLB en de scholen.



Raamwerk voor een datagesprek

Data-analyse': het gaat niet om de 'best practice', maar om de 'next practice' en borgen van wat goed loopt.

Stap 1: bereid je datagegevens voor op het gesprek

Bestudeer de 'schoolfoto' en analyseer/ bespreek op het teamoverleg

1. **Beeldvorming: bestudeer de data (kwalitatief en kwantitatief)**
 - Welke gegevens trekken je aandacht? Waarom? Wat stel je vast?
 - Kan jij je 'subjectieve' bevindingen objectiveren aan de hand van deze data? (Of net niet)
2. **Rond welke data wil je met de school graag in gesprek? (= signaalfunctie)**
 - Gebruik een eenvoudige manier (beeld) om de gegevens expliciet te maken.
3. Vroeg je aan de school om ook zelf data te bezorgen? Dat kan ook! (Alleen is dit hier niet de focus).

Stap 2: bereid je mentaal voor

Open instelling, houding

Het bestuderen van data wordt lastig als vooroordelen over jezelf, leerkrachten, directies, collega's en de onderwijspraktijk een rol kunnen spelen. *We gaan niet op zoek naar bevestiging van meningen en persoonlijke gedachten, maar naar patronen en trends in de leerlingenresultaten.*

Figuur 60: een greep uit het raamwerk voor een datagesprek, ontwikkeld door de POC-CLB

8.6 De rOK-tool staat klaar om uit te rollen

%	OD	Vooropgesteld bereik		Reëel bereik	
		BAO	SO	BAO	SO
		Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal scholen
	NO BI 3.1 De PBD begeleidt scholen bij het in kaart brengen en interpreteren van data verkregen uit een interne bevraging op basis van het OK-kader.	50	10	3 ²¹	4

Tabel 37: vooropgesteld en reëel bereik per OD

8.6.1 Waartoe dient de rOK-tool?

De reflectietool onderwijskwaliteit (rOK-tool) is een zelfreflectie-instrument dat vertrekt van een stellingenlijst, gebaseerd op het OK-kader (NO BI 3.1). Deze stellingenlijst wordt via een online bevragingstool beantwoord door een volledig schoolteam. Het voorname doel van de rOK-tool is het stimuleren van een professionele dialoog onder schoolteams over onderwijskwaliteit in de schoolpraktijk, binnen de contouren van het OK-kader.

De resultaten van de rOK-tool stellen scholen in staat om vanuit de perceptie van hun eigen team een zicht te krijgen op sterktes, werkpunten, onzekerheden en urgenties inzake onderwijskwaliteit. Zo vormt het gebruik van de tool de uitgelezen kans om zowel kwantitatieve als kwalitatieve data gericht in te zetten om het kwaliteitszorgproces op school te informeren. Bovendien biedt de afname van de tool kansen voor het team om zich de taal van het OK-kader eigen te maken.

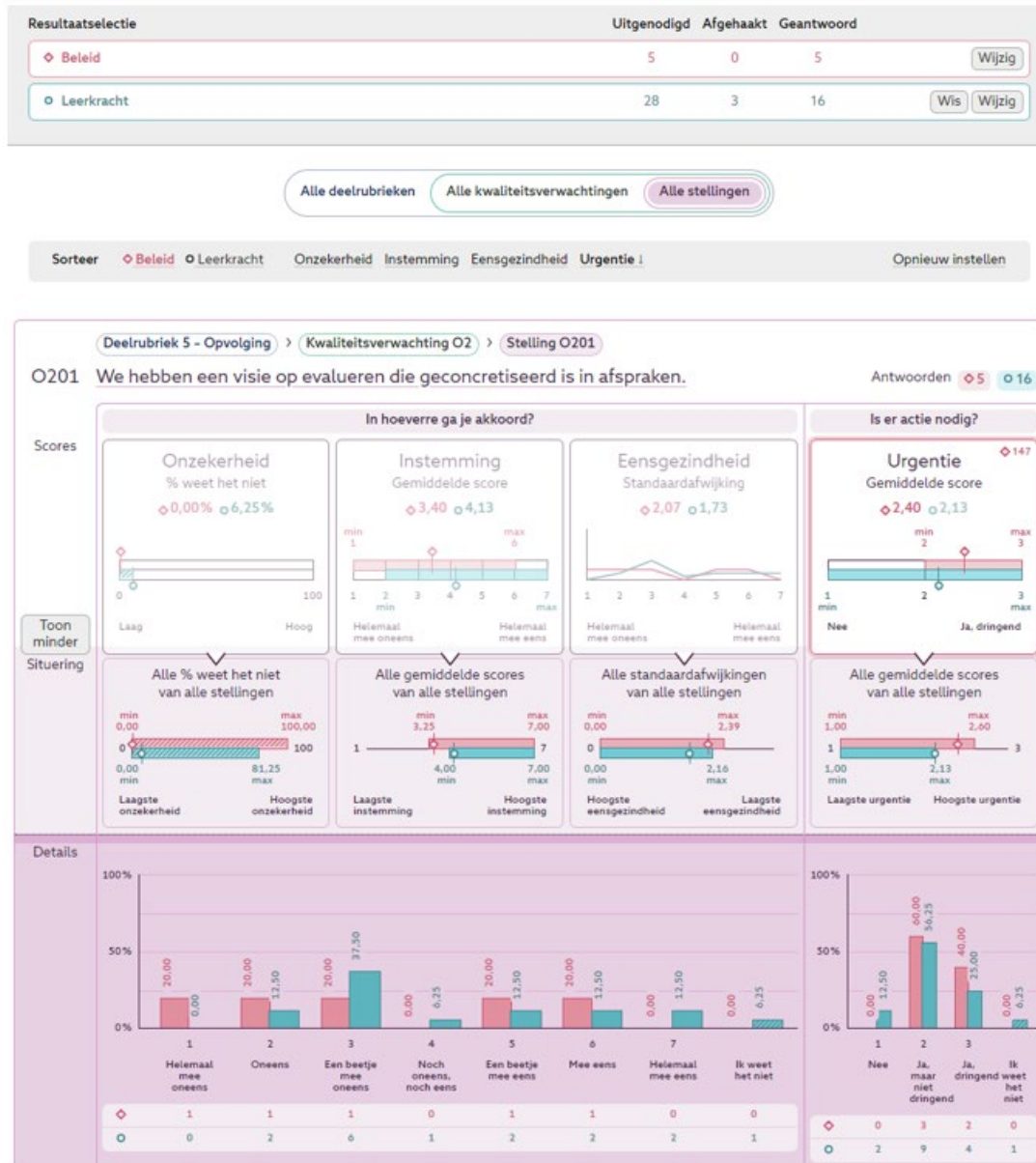
	In hoeverre ga je akkoord?							Is er actie nodig?				
	Helemaal mee on- eens	On- eens	Een beetje mee on- eens	Noch on- eens, noch eens	Een beetje mee eens	Mee eens	Hele- maal mee eens	Ik weet het niet	Nee	Ja, maar niet drin- gend	Ja, drin- gend	Ik weet het niet
Wij beschouwen di- versiteit als een meerwaarde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wij gaan positief om met de diversiteit in onze school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wij maken gebruik van de diversiteit om het leren te versterken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wij werken mee aan een inclusieve cul- tuur in de klas en de school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figuur 61: de rOK-tool vertrekt vanuit een stellingenlijst die gebaseerd is op het OK-kader

²¹ Afgelopen schooljaar werden er enkel S/C/A bereikt vanuit het proefproject. Vanaf huidig schooljaar hopen we de eerste trajecten met de rOK-tool te lopen. Door de intensieve tijdsinvestering die een rOK-tool traject met zich meebrengt voor de begeleiders, moet het vooropgestelde bereik naar beneden worden bijgesteld en bovendien ook uitgebreid worden naar het deeltijds kunstonderwijs en potentieel het volwassenenonderwijs.

8.6.2 Voor wie is de rOK-tool?

De rOK-tool werd ontwikkeld voor het basis-, secundair en deeltijds kunstonderwijs. Bovendien onderzoeken we actueel de mogelijkheid om ook de doorvertaling naar het volwassenenonderwijs te maken. De wijze waarop de tool resultaten ontsluit is voor alle niveaus dezelfde en volgt de logica van het OK-kader (rubrieken, kwaliteitsverwachtingen en -beelden). De stellingen werden specifiek voor elk onderwijsniveau apart geformuleerd.



Figuur 62: de resultaten zetten aan tot professionele dialoog

8.6.3 Proefproject

Om het ontwikkelingsproces van de tool gericht vorm te geven, organiseerde de Stafdienst Kwaliteit en Innovatie, in tandem met de werkgroep Duurzaam Begeleiden (zie ook Deel 2) een proefproject met acht scholen en academies. Dit proefproject beoogde de functionaliteiten van het resultatendashboard te optimaliseren en maximaal af te stemmen op de noden van het veld. Verder stond ook de ontwikkeling van een traject rond de tool centraal om zicht te krijgen op de ondersteuningsnoden van de school om gericht de resultaten te gebruiken. Naast de individuele feedback die we ontvingen van de afzonderlijke deelnemers, organiseerden we eind schooljaar 2023-2024 ook een niveau-overstijgende klankbordgroep met alle deelnemers. Tijdens deze sessie

reflecteerden de inhoudelijke en technische ontwikkelaars met de deelnemers van het proefproject over de kansen en valkuilen van het dashboard en het traject.

instelling	onderwijsniveau	n	deels	volledig	responsgraad	gemiddelde afnameduur
School 1	SO	59	11	35	59%	39 min.
School 2	SO	135	1	123	91%	44 min.
School 3	BuBaO	42	2	36	86%	39 min.
School 4	BaO	30	6	16	53%	45 min.
School 5	OKAN	48	3	35	73%	48 min.
School 6	BuSO	58	0	50	86%	39 min.
School 7	BuBaO	21	0	19	90%	33 min.
Academie 1	DKO	74	8	48	65%	64 min.

Tabel 38: overzicht deelnemers proefproject

8.6.4 Wat we leren uit het proefproject



Het proefproject en de klakbordgroep stelden ons in staat om enkele lessen te trekken die de finale ontwikkelingen van de tool verder richting geven. We deden twee belangrijke vaststellingen.

Eerst en vooral kozen we er als pedagogische begeleidingsdienst voor om de tool te enten op het OK-kader. De taal van de stellingen zo dicht mogelijk laten aansluiten bij het referentiekader was dan ook een bewuste keuze. Uit de feedback die we verzamelden bleek echter dat de taal van het OK-kader nog steeds een uitdaging blijft voor het onderwijspersoneel van de verschillende onderwijsniveaus. Deze vaststelling ligt ook in lijn met de bevindingen van recent wetenschappelijk onderzoek (Vanhoof et al., 2023). Verschillende deelnemers gaven aan dat ze het taalgebruik in het OK-kader niet altijd even duidelijk vonden, waardoor zij soms moeite ervaarden om bepaalde stellingen te beantwoorden. Als pedagogische begeleidingsdienst blijven we echter streven naar een gemeenschappelijke taal om uiting te geven aan onderwijskwaliteit. We zien de rOK-tool dan ook als een kans om hier blijvend op in te zetten. Betekenis en context geven aan de resultaten is een noodzakelijke stap om zinvol met de resultaten om te gaan.

Ten tweede is de rOK-tool meer dan louter het afnemen van een bevraging. Uit het proefproject bleek duidelijk dat scholen nood hebben aan ondersteuning om de mogelijkheden van de tool ten volle te benutten. Het ging daarbij bijvoorbeeld over het stimuleren van een onderzoekende houding, door reeds voor het afnemen van de bevraging onderzoeksvragen te formuleren. Het ging ook over het motiveren van een team om een volledige bevraging in te vullen, het lezen en analyseren van de resultaten, datatriangulatie, het stellen van prioriteiten, terugkoppeling van de resultaten naar het team, de plaats van de tool in een breder kwaliteitszorgproces... Bij al deze stappen gaven de deelnemers aan het waardevol te vinden dat de begeleidingsdienst minstens als kritische vriend optrad.

Voorts was er veel waardering voor de wijze waarop het resultatendashboard werd ontwikkeld. Zowel visueel als functioneel (Figuur 62). Het OK-kader is omvattend. Dat brengt een omvangrijke dataset met zich mee. Scholen vinden door de verschillende indicatoren (onzekerheid, instemming, eensgezindheid, urgentie) en mogelijkheden tot segmenteren hun weg in deze rijke data. Niettemin gaven de deelnemers nog enkele mogelijkheden aan voor verbetering, zoals het toevoegen van een beknopte legende.

8.6.5 In gesprek met Jan Vanhoof

Om de meerwaarde van de tool in een breder kader te plaatsen en te beoordelen vanuit een wetenschappelijke bril, ging SKI in dialoog met Prof. Dr. Jan Vanhoof (UAntwerpen). Uit het gesprek leerden we onder meer dat de keuze om te vertrekken vanuit het OK-kader de juiste was. Zo stellen we scholen immers in staat om te reflecteren op hun eigen werking op basis van indicatoren waarvan werd aangetoond dat ze de onderwijskwaliteit beïnvloeden. Bovendien werd ook de visualisatie van de resultaten in het dashboard en het proefproject gewaardeerd. Verder werd ook de zin en onzin van het streven naar een maximale responsgraad onder de loep genomen. Tot slot kregen we enkele suggesties om de tool verder te versterken door bijvoorbeeld de toevoeging van een kwalitatieve component in de bevraging zelf.

8.6.6 Lancering van de tool

De feedback die we ontvingen vanuit het proefproject, de bijhorende klankbordgroep en het gesprek met Jan Vanhoof wendde we in het eerste trimester van huidig schooljaar aan om zowel de tool an sich als het traject te versterken. Zo ontwikkelt SKI verder door aan een wizard die scholen in staat stelt om de tool volledig zelfstandig op te starten. Er staan ook nog minimale ingrepen op het vlak van de resultatenvisualisatie gepland. Tegelijkertijd focust de werkgroep Duurzaam Begeleiden op het verder vormgeven van een minimumtraject dat elke school moet doorlopen om succesvol van de rOK-tool gebruik te maken. Om gelijkgericht met de tool naar de scholen te trekken, organiseren we interne professionalisering voor begeleiders. Een eerste uitrol van de tool in al zijn facetten voorzien we in het tweede semester van schooljaar 2024-2025.

9 Beleidsimpuls 4 Samenwerking met Leerpunt

Vanaf schooljaar 2023-2024 werden er impulsmiddelen vrijgemaakt voor de implementatie van het nieuwe Leerpunt. Aan de pedagogisch begeleidingsdiensten is gevraagd om toe te lichten hoe zij de samenwerking met Leerpunt in hun werking inpassen.

9.1 Netoverstijgende aanpak

De pedagogische begeleidingsdiensten zien een meerwaarde in de samenwerking met Leerpunt. Mits een vruchtbare beleidsmatige samenwerking tussen de hoofden van de PBD en de beleidsverantwoordelijken van Leerpunt en via de structurele vertegenwoordiging van de afvaardiging van de PBD in de gebruikerscommissie, kan Leerpunt de PBD's versterken in hun eigen professionalisering en die van het werkveld. De evaluatie van effecten van de werking van Leerpunt gebeurt daarom best ook in samenspraak. De PBD's legden onderling de volgende operationele doelstellingen vast over hun samenwerking met Leerpunt:

- OD 1: De pedagogische begeleidingsdiensten bouwen een prioritair en structureel partnerschap uit met Leerpunt.
- OD 2: De pedagogische begeleidingsdiensten nemen ex officio deel aan de gebruikerscommissie van Leerpunt.
- OD 3: De pedagogische begeleidingsdiensten dragen bij tot het identificeren van de kennisnoden voor de onderwijspraktijk.
- OD 4: De pedagogische begeleidingsdiensten versterken middels een samenwerking met Leerpunt hun evidence-informed werking.
- OD 5: De pedagogische begeleidingsdiensten benutten de samenwerking met Leerpunt om de eigen professionalisering te versterken.
- OD 6: De pedagogische begeleidingsdiensten benutten de samenwerking met Leerpunt om hun capaciteit in het realiseren van hun decretale kernopdracht te versterken en uit te breiden.

Gedurende het ondersteuningsjaar 2023-2024 versterkten de pedagogische begeleidingsdiensten hun structurele samenwerking met Leerpunt. De gebruikerscommissie, met vertegenwoordiging van elke PBD, kwam zes keer samen en Leerpunt overlegde drie keer met de D4 over de vormgeving van die samenwerking. De rijzende vraag van Leerpunt om ook deel uit te maken van beoordelingscommissies lag deontologisch soms moeilijk en legt bovendien een bijkomende claim op de beschikbare begeleidingstijd. We tasten samen de mogelijkheden af hoe we de samenwerking ook op dit vlak verder vorm kunnen geven zonder de schijn van belangenvermenging te wekken. Eventueel moeten we deze rol beperken tot de beoordeling van louter onderzoeksmatige projecten.

Er kwam verder een samenwerking tot stand over het capteren en delen van vragen uit het werkveld die kunnen bijdragen tot het samenstellen van de Leerpunt Kennisagenda. Vaak bleken die vragen, eerder dan zuivere kennisvragen, te gaan om concrete ondersteuningsnoden die verdere analyse door Leerpunt vergen om aanleiding te kunnen geven tot onderzoeksprojecten. Om die manier van werken te ondersteunen delen de PBD's de resultaten van in het verleden uitgevoerde behoeftebevestigingen met Leerpunt. Ze stellen voor samen met de D4 te werken aan een gezamenlijke, structurele manier om eventuele onderzoeksvragen uit te wisselen om de Kennisagenda te versterken.

De projectoproep voor de ondersteuning van brede basiszorg en verhoogde zorg op school zette spanning op de rol die de PBD's willen opnemen in de samenwerking met Leerpunt. We ontvangen al impulsfinanciering over brede basiszorg en rolden daarvoor gedurende de looptijd van het huidige begeleidingsplan de ondersteuning uit. We engageren ons bovendien om het volledige net of koepel daarin te ondersteunen. Door de verkaveling van de projectmiddelen via Leerpunt zou deelname ons hooguit in staat stellen voor een piloot-concept in een beperkt aantal scholen. Veel partners van de

hogescholen en universiteiten, waarmee we normaliter zouden samenwerken in de opzet van een pilootproject, dienden zelf projecten in en waren daardoor niet beschikbaar voor samenwerking. In die zin was deze specifieke projectoproep eerder een belemmering dan een meerwaarde voor de wetenschappelijke onderbouwing van structurele pedagogische begeleiding. We hopen dan ook dat dergelijke uitbreiding van de werking en opdracht van Leerpunt vanuit de overheid in de toekomst op zijn minst voldoende rekening houdt met de impact op ieders rol en decretale opdracht, en met de gevolgen voor een gelijkwaardige samenwerking tussen de betrokken partners. Onderzoek naar de effectiviteit van de methodieken die de indieners willen testen gedurende de looptijd van dit project, kan wel interessante input leveren om de ondersteuning door de PBD's verder te onderbouwen en verrijken.

Verder werkten de PBD's gedurende het schooljaar 2023-2014 loyaal en enthousiast mee aan de initiatieven van Leerpunt. De hertaalde toolkits van EEF/NRO werden voorgesteld aan de pedagogisch begeleiders en kregen een plaats in hun begeleidingspraktijk. Dat het oorspronkelijke werk van EEF/NRO mee aan de basis lag van het lopende begeleidingsplan zorgde voor een naadloze integratie van de toolkits. Tijdens Leerstart stelden een aantal scholen goede praktijken voor die mee door de ondersteuning van de PBD's tot stand kwamen. Ook de communicatie van Leerpunt over materialen en projectoproepen werd versterkt via de kanalen van netten en koepels.

9.2 Interne systematiek voor opvolging Leerpunt

We volgen Leerpunt systematisch op door zowel interne als externe communicatiekanalen in te zetten. Intern delen we updates en informatie met collega's via onze eigen kanalen. Extern informeren we onze leden via onze publieke communicatiekanalen.

Interne implementatie en communicatie

We stimuleren alle begeleiders om de website van Leerpunt te verkennen en zich in te schrijven op de nieuwsbrief om voortdurend op de hoogte te blijven van relevante ontwikkelingen. De nieuwsbrief wordt centraal opgevolgd en nieuwe publicaties worden systematisch onder de aandacht gebracht via een vaste rubriek in ons tweewekelijks e-zine 'Flash' en in de 'Gids voor begeleiders'. Daarnaast monitoren expertgroepen inhoudelijke publicaties en leidraden, gericht op specifieke thema's die relevant zijn voor hun vakgebied. Besluiten die binnen de gebruikerscommissie worden overeengekomen, worden intern geëvalueerd en opgevolgd om consistentie en afstemming te waarborgen.

Externe implementatie en communicatie

Voor de externe implementatie maken we het onderscheid tussen informatie voor scholen (materialen) en informatie voor besturen (oproepen). We zetten meer bepaald in op een brede communicatie via onze [E-zines](#) en [website](#).

9.3 PDB introduceert Leerpunt breed en zet scholen aan tot reflectie

Afgelopen schooljaar introduceerde de pedagogische begeleidingsdienst de werking en materialen van Leerpunt tijdens de ontmoetingsdagen voor directies. Naast duiding over de relevantie van Leerpunt en de manier waarop materialen geraadpleegd kunnen worden, zetten we directies ook aan tot reflectie. De evidentie naar de schooleigen aanpak en de balans tussen onderwijsonderzoek en -praktijk vormden het onderwerp voor de discussies.



Genuanceerd kijken naar Leerpunt

Kijk niet alleen naar leerwinst maar ook naar de kost en de sterkte van bewijs.

Is leerwinst de enige norm voor ons onderwijs?

En wat met effectieve items die (nog) niet op Leerpunt staan?



Figuur 63: de pedagogische begeleiding zet directies aan tot kritische reflectie over onderwijsonderzoek in het kader van Leerpunt

Item	Kost	Sterkte	Leerwinst
Metacognitie en zelfregulerend leren	€	4	7
Strategieën begrijpend lezen	€	4	6
Mondelinge taalvaardigheid	€	4	6
Feedback geven aan ln.	€	4	6
Phonics-aanpak	€	5	5
Peer tutoring	€	4	5
één op één - begeleiding (tutoring)	€€€	3	5
Mastery learning	€	2	5
Coöperatief leren	€	2	5
Huiswerk	€	1	5
Ouderbetrokkenheid	€	4	4
Onderwijs in kleine groepen	€€	3	4
Onderwijsassistenten en instructeurs	€€€	3	4
Individuele instructie	€	2	4
Gedraginterventies	€€	2	4
Sociaal- emotioneel leren	€	1	4
Cultuureducatie	€	3	3
Extra leertijd	€€€	2	3
Zomerscholen	€€€	2	3
Niveaugroepen	€	4	2
Mentoren	€€€	3	2
Kleinere klassen	€€€€€	1	2
Prestatieafhankelijke beloning	€€	1	1
Bewegingsactiviteiten	€	3	1
Differentiatie tussen klassen (setting of streaming)	€	1	0
Buiten (avontuurlijk) leren	€€€	0	0
Leerstijlen	€	0	0
Schooluniform	€	0	0
Ambities stimuleren	€	0	0
Zittenblijven	€€€€	2	-3

9.4 PBD ondersteunt praktijkverhaal A-HA! Kontich

Onder invloed van een directiewissel, besloot de basisschool 'A-HA!' uit Kontich om de onderwijsleerpraktijk sterker te onderbouwen vanuit de wetenschappelijke evidentie. Een brede beginsituatie-analyse, ondersteund door de pedagogisch adviseur, wees al snel in de richting van begrijpend lezen.

Pedagogisch adviseur basisonderwijs:



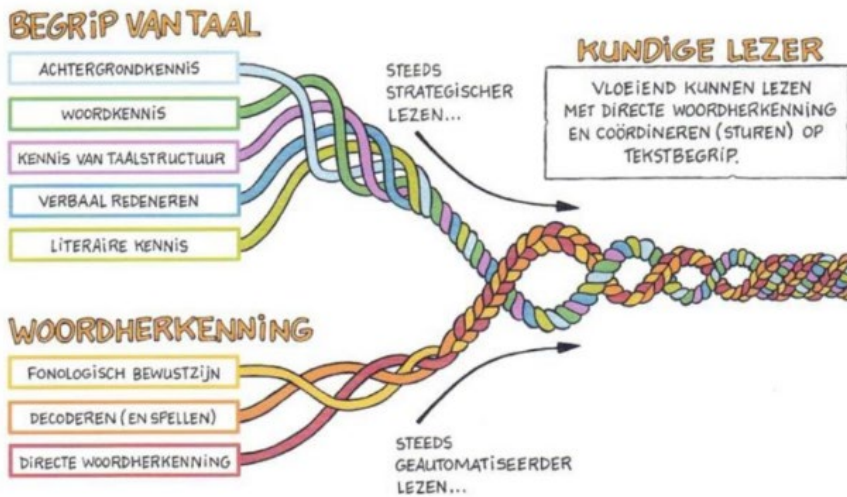
“Samen met het leidinggevend leerteam van de school hebben we een zeer brede data-analyse gedaan op het vlak van technisch lezen. Kunnen kleuters synthetiseren? Hoeveel letters kennen kleuters bij de overgang naar het eerste leerjaar? Hoe vloeiend lezen de leerlingen in het vierde leerjaar? Vanuit die informatie zijn we ook de ervaringen en context gaan bekijken. Hoe geven we nu les? Hoeveel minuten per week? Hoeveel leerlingen lezen effectief tijdens een leesles? Zo kregen we een beeld over wat er aan de hand is op school met lezen en welke doelstellingen de school wil nastreven.”



Om vanuit te beginsituatie te komen tot concrete acties, reflecteerde de pedagogisch adviseur samen met het team op basis van het schema 'via gegevens en informatie naar actie' (Van Gasse et al., 2015). Aan de hand van deze reflectie werd de begeleidingsfocus toegespitst op twee hoofdvragen:

- Hoe geven we een leesbeleidsplan met de focus op technisch lezen duurzaam vorm?
- Wat werk bij technisch lezen?

Een antwoord formuleren op deze vragen vormde een boeiende reis door de literatuur, waarbij de pedagogisch adviseur telkens de doorvertaling maakte naar de specifieke schoolcontext. Met onder meer 'Response to Intervention Model' (Allington & Walmsley, 2007) en de inzichten van Eskens (2023). Bovendien werd ook steeds de link gelegd met de leerlijnen uit Leer Lokaal.



Figuur 64: onder meer de inzichten van Eskens (2023) werden aangesproken om het begeleidingstraject inhoudelijk richting te geven en onderbouwen

Pedagogisch adviseur basisonderwijs:

E “Na dit begeleidingstraject van twee schooljaren is de bodemlaag van het RTI-model duurzaam in de school geïmplementeerd. De school weet wat werkt bij technisch lezen. De leerkrachten kunnen het toepassen en dit cyclisch en systematisch op een betrouwbare manier evalueren, borgen en bijsturen.”

In de loop van het schooljaar 2024-2025 zal het volledige praktijkverhaal gepubliceerd worden op de website van Leerpunt.

10 Deel 2: Organisatieontwikkeling

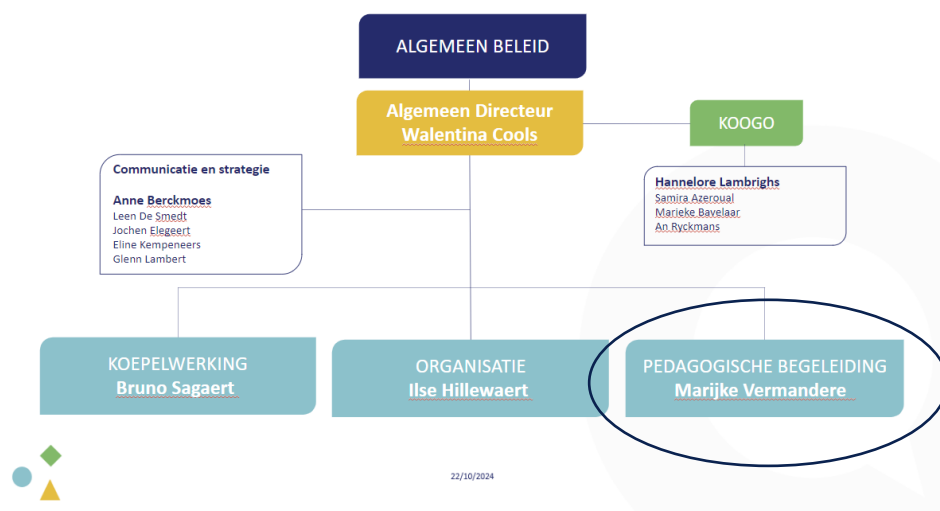
In dit deel beschrijven we de stappen die we zetten om de interne werking te optimaliseren en de kwaliteitspuzzel te vervolledigen.

Het afgelopen schooljaar heeft de PBD grondig nagedacht over het stroomlijnen van de processen en het systematisch inbedden van de kwaliteitszorg binnen de eigen werking. Dit heeft geleid tot een aantal realisaties en bijsturingen.

Een interne hertekening van de diensten en regio's moet de kwaliteitsvolle impact van de PBD versterken. We besteden ook aandacht aan de verdere uitbouw van de effectmeting/EDBI tot een samenhangend geheel, de versterking van de interne professionalisering via expertise-opbouw en het agogisch en wetenschappelijk onderbouwen van onze werking. We zien dit kwaliteitsontwikkelingsluik als een work-in-progress en een opstap naar het nieuwe begeleidingsplan 2025-2030.

10.1 Bijsturing van de organisatiestructuur van de PBD

In het schooljaar 2022-2023 werd een bijsturing van de structuur binnen de PBD ingevoerd. Dit is er gekomen na intensief intern overleg en op basis van de evaluatie van een vorige herstructureringsronde.



Figuur 65: de PBD ingebed in de brede organisatiestructuur van OVSG

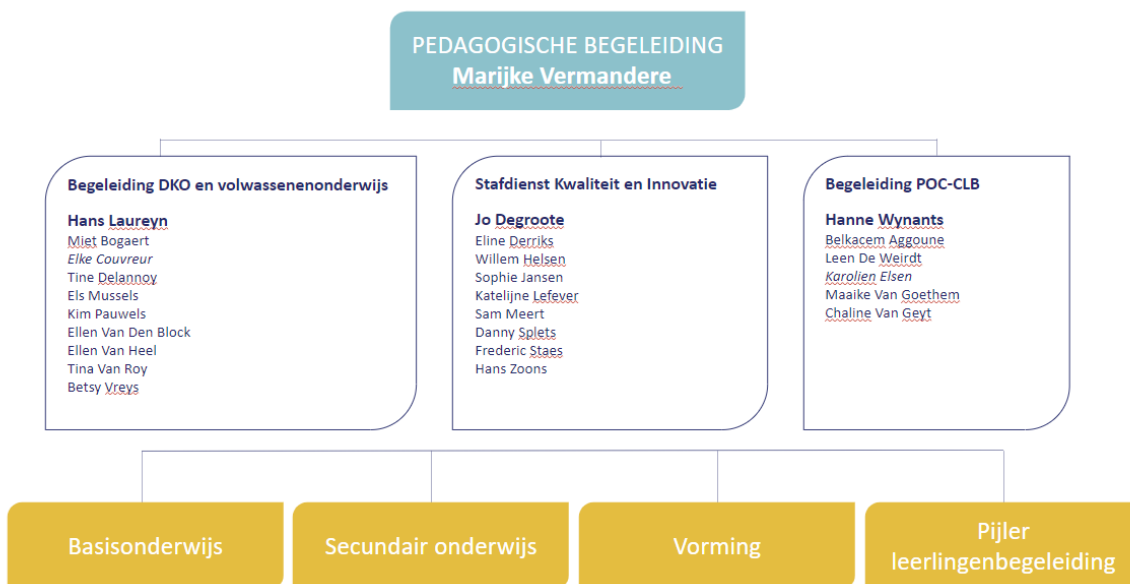
10.1.1 Bekommernissen die tot deze reorganisatie leiden

- de behoefte aan optimalisering van **inhoudelijke samenhang** tussen de begeleidingsactiviteiten uitgevoerd door de begeleiders/adviseurs en het vormingsaanbod uitgevoerd door de vormers (OVSG+) zodat de scholen de aangeboden theorieën en kaders optimaal kunnen implementeren tot op de klasvloer;
- nood aan (regionaal) ondersteuning van ankers binnen een multidisciplinair team bij het opnemen van complexe begeleidingsvragen;
- de samenwerking binnen leerplichtonderwijs optimaliseren en goed zicht krijgen op behoefte van de scholen en scholen met grote nood;
- diepgaandere professionalisering van de teams over de diverse ontwikkelde begeleidingsinstrumenten;
- beter inspelen op lokalen behoeften van scholen(groepen) en het aanbod hierop gericht kunnen afstemmen;

- het creëren van een veilige omgeving voor de teamleden om intervisie over (complexe) begeleidingen te kunnen organiseren;
- opvangen en professionaliseren van nieuwe teamleden;
- taakverdeling bespreekbaar maken en zoeken naar oplossingen op regionaal niveau als de ankerfiguur van de school tijdelijk druk bevraagd is;
- grote behoefte van onze scholen op het vlak van leerlingbegeleiding. Om de begeleiders hierin optimaal in te ondersteunen werd een expertenteam opgericht (zie verder).

10.1.2 De organisatiestructuur

- vier inhoudelijke pijlers leerplicht: BaO, SO, vorming, leerlingbegeleiding;
- De dienst DKO begeleidt Vlaanderen-breed, inclusief een aantal GO!-academies voor kerntaak 1;
- De dienst CLB-POC was tijdens het schooljaar 2023-2024 ingebed in de pijler Leerlingbegeleiding. Na evaluatie van een jaar werking wordt deze dienst in 2024-2025 opnieuw verzelfstandigd zodat CLB-POC in haar operationele werking haar eigen specificiteit en dynamiek kan volgen;
- De Stafdienst voor Kwaliteit en Innovatie (SKI) ondersteunt de interne werking van de PBD. In het begeleidingsplan 2022-2025 zijn hiervoor zes operationele doelen opgenomen die de interne kwaliteitsontwikkeling vormgeven.



Figuur 66: de structuur van de pedagogische begeleidingsdienst

Voor de dagelijkse werking zijn de teams basisonderwijs, secundair onderwijs en vorming onderverdeeld in vier regio's.

- Team Oost- en West Vlaanderen
- Team Brussel en rand
- Team Antwerpen
- Team Limburg en Kempen

	Basisonderwijs Karen Dehaen	Secundair onderwijs Peter De Langhe	Vorming An Budts	Pijler leerlingenbegeleiding Friedl Tuytens
Begeleiding Oost- en West- Vlaanderen Friedl Tuytens	Ellen Boone Sarina De Rycke Claire De Smaele Karine Dierickx Isabelle Marginet Axel Pannecoucke Filip Salden Tom Vandamme Angelique Vanheygen	Pascal De Rop	Saar Beyens Annelies De Kimpe Debbie Rooms	Ellen Boone Elke Couvreur Sarina De Rycke Karolien Elsen Sander Gerené Loes Mermans Britt Nielandt Lindsay Pollet Filip Salden
Begeleiding Limburg en Kempen An Budts	Kathleen Heymans Loes Mermans William Theys Bart Van Dijk Miek Van Eyndhoven	Bette Jansen Thomas Schampaert	Sofie Ceulemans Ronny Vanderspijken Toke Wagelmans	----- <i>De medewerkers (cursief geschreven) sluiten ook aan bij een ander team.</i> <i>De leidinggevenden werken op regionaal niveau.</i>
Begeleiding Brussel en de rand Karen Dehaen	Liv Camps Ade Dehandschutter Walter Jong Lindsay Pollet Joeri Sterckx Lana Vanhamme Sabine Vanheeswijck Christophe Vansteeland Goedroen van Lunenburg	Charlotte D'Haenens	Erik Walckiers	Offensief Nederlands - Karen Griet Michiels Sofie De Smedt Sabine Vanheeswijck
Begeleiding Antwerpen en regio Peter De Langhe	Steven De Laet Sander Gerené Yves Molenaers Hans Vanbedts Anke Verbergt NN (xxx D. Vertommen)	Perle Boeckx An Buckinx Nathalie Ceulemans (ziek) Magalie Drieghe	Britt Nielandt Katrien Verbruggen Tom Verlent	

Figuur 67: de pedagogische begeleidingsdienst volgens de vier regio's

10.1.3 Doelstellingen voor de regio-teams Leerplicht

- creëren en versterken van een veilige omgeving voor de teamleden;
- bevorderen van de samenwerking en versterken van de begeleiderspraktijk tussen de verschillende 'functies' binnen de PBD, namelijk adviseurs – begeleiders – vormers – POC;
- regionale behoeften van onze scholen en centra bepalen, analyseren en bespreken;
- aan de hand van de gedetecteerde behoeften en vanuit onze vraaggestuurde werking regionaal aanbod bepalen indien deze behoefte niet Vlaanderenbreed is;
- schoolbesprekingen en intervisie a.d.h.v. schooldossiers;
- brede beeldvorming en professionaliseringsinitiatieven van scholen in de regio i.f.v. grote noden;
- informatie en klankbord uit de verschillende interne diensten (niveaus/functiedifferentiatie/PR/DC);
- reflecteren over en evalueren van de eigen werking;
- regionale verankering projectmedewerkers.

De vier regioteams worden geleid door een coördinator. Alle coördinatoren leerplicht vormen samen met de coördinator Levenslang leren (deeltijds kunstonderwijs en volwassenonderwijs), POC-CLB, SKI en de pedagogisch directeur de pedagogische raad (PR).

10.1.4 De pedagogisch raad geeft richting

De pedagogische raad is verantwoordelijk voor het realiseren van de kerntaken van OVSG waar zij een mandaat voor gekregen hebben. Dit vertaalt zich in twee strategische doelstellingen:

- SD 1: De pedagogische raad bepaalt en voert het strategisch beleid uit van de pedagogische begeleidingsdienst.
- SD 2: De pedagogische raad bepaalt en voert een geïntegreerd operationeel beleid in relatie tot het strategisch beleid van de pedagogische begeleidingsdienst.

Concreet zijn deze doelstellingen vertaald in operationele doelstellingen. Samengevat zijn dit de doelstellingen van de PR:

- bepalen van de richting en de strategische werking PBD;
- validering visieteksten, begeleidingsstrategieën en – instrumenten;
- interne afstemming tussen de verschillende afdelingen;
- gezamenlijke standpuntbepaling;
- opvolgen kwaliteitsklok miv effectmetingen;
- opstellen begeleidingsplan en jaarverslagen;
- opvolgen doelstellingen begeleidingsplan i.f.v. de kwaliteitsklok (bv. structurele besprekingen gegevens Simpicate);
- professionaliseringsbeleid PBD vastleggen en afstemming vorming en begeleiding.

Dit overleg gebeurt maandelijks. Op de agenda van de pedagogische raad wordt cyclisch en systematisch aandacht besteed aan de niveau-overstijgende en PBD-brede thema's. De IKZ-klok van de PBD is hier de leidraad voor de agendasetting. De coördinatoren bespreken wekelijks de dagdagelijkse werking.

10.2 Interne kwaliteitsontwikkeling

In het begeleidingsplan 2022-2025 werden een aantal interne kwaliteitsontwikkelingsdoelen als operationele doelstellingen geformuleerd, de zogenaamde SKI-opdrachten. De Stafdienst voor Kwaliteit en Innovatie (SKI) is verantwoordelijk voor de opvolging ervan via de IKZ-klok van de PBD en agendeert deze op de verschillende interne overlegplatformen en fora. De pedagogische raad staat in voor de interne bespreking en implementatie.

Deze opdrachten zijn:

- 1 De PBD (SKI) coördineert, bepaalt de werkaanpak en zorgt voor de redactie en opvolging bij de opmaak van het jaarlijks begeleidingsverslag.
- 2 De PBD (SKI) coördineert, bepaalt de werkaanpak en zorgt voor de redactie en opvolging bij de opmaak van het begeleidingsplan.
- 3 De PBD (SKI) professionaliseert PBD-medewerkers met het oog op het versterken van de begeleidingspraktijk en het implementeren van innoverende materialen die de begeleidingspraktijk inhoudelijk ondersteunen en richting geven.
- 4 De PBD (SKI) onderzoekt en bewaakt op systematische wijze de begeleidingspraktijk met het oog op het borgen, bijsturen en verbeteren van haar werking als professioneel lerende organisatie.
- 5 De PBD (SKI) ontwikkelt en implementeert innoverende (digitale) materialen met het oog op het versterken, vormgeven en onderbouwen van de begeleidingspraktijk.
- 6 De PBD (SKI) ontwikkelt en implementeert een werkingskader met het oog op het inhoudelijk en agogisch wetenschappelijk onderbouwen van de begeleidingspraktijk.

In wat volgt nemen we deze opdrachten als uitgangspunt. We beschrijven hoe we dit cyclisch en systematisch hebben aangepakt, volgens welke methodieken en met welke actoren en wat we er uit leren en/of bijsturen.

10.2.1 Jaarverslag en begeleidingsplan als hefboom voor reflectie

In het **jaarverslag 2023-2024** hebben we rekening gehouden met de opvolgingspunten na feedback van de overheid. We gingen in gesprek met ambtenaren van het Departement Onderwijs en Vorming en met de raadgevers van het kabinet onderwijs en namen de vraag naar het expliciteren van de kwaliteitspuzzel ter harte.

Dit jaarverslag is een strategisch instrument om periodiek stil te staan bij onze werking en elementen ervan te borgen en waar nodig bij te sturen. We koppelen dus het in beeld brengen van onze decretale kerntaken aan systematische duiding en reflectie met onze begeleiders.

We zijn uitgegaan van de kwantitatieve data van het registratiesysteem, die ons bereik en onze begeleidingstijd in kaart brengen op niveau van de decretale opdrachten. Deze cijfers worden twee maal per schooljaar besproken op diverse niveaus:

- binnen de pedagogische raad voor een eerste duiding en vergelijking om zo het strategisch beleid van de PBD verder vorm te geven en de doorvertaling naar de eigen regio's en teams te maken;
- binnen de regio-teams en onderwijsniveaus voor dieper begrip en zelfreflectie van de begeleiders binnen hun team en interne terugkoppeling. Methodiek hiervoor zijn de vijf kwaliteitsvragen.

Zoals uitgebreid beschreven in Deel 1 bespreken we op geregelde tijdstippen wat de operationele doelen op de werkvloer betekenen en wat we eruit leren voor de werking. Reflectie en interne evaluatie staan hierbij centraal. Hoewel het registratiesysteem de operationele doelen opvolgt en monitort, kan door de terugkerende momenten van reflectie eventuele bijsturing gebeuren tot op actieniveau. Tegelijk zorgen we ook voor draagvlak en begrip bij al onze begeleiders en spelen we in op de acute noden van het veld. Bovendien stimuleren we met deze systematische reflectieronde de reflectieve en onderzoekende houding van al onze begeleiders. Uit deze reflecties destilleren we input die we meenemen voor de opmaak van het toekomstige begeleidingsplan 2025-2030.

Conclusie

Uit deze reflectie- en evaluatierondes nemen we een aantal lessen mee.

We moeten zorgvuldig **onderscheid maken tussen doelen en aanpak**. We stellen bijvoorbeeld vast dat datageletterdheid (beleidsimpuls) of een datagedreven aanpak geen apart doel op zich is maar een rode draad die in alle doelen en acties terugkomt. Een soort basishouding dus van geïnformeerd werken op basis van data. Datageletterdheid registreren als afzonderlijk doel is dus een onmogelijkheid en verklaart ook de soms lage scores in de registratie. Dit geldt trouwens ook voor de ganse cluster over evidence informed werken. Ook dit is geen doel op zich maar een middel om de begeleidingspraktijk doelgericht en effectief te maken.

Iets gelijkaardigs stellen we vast met kerntaak 3, waarbij visieontwikkeling een rode draad is in heel veel begeleidingsinterventies en vaak verweven is met andere acties/operationele doelen, die vaak gekoppeld zijn aan een inhoudelijk thema.

Dit heeft er ons toe aangezet om het toekomstige begeleidingsplan te definiëren aan de hand van een aantal **inhoudelijke doelen** enerzijds en enkele **rode draden** die in alle doelen opduiken anderzijds. De inhouden hebben we bepaald vanuit analyse van bronnen, noden van stakeholders, lezen van rapporten, ervaring en intern overleg. Ze worden besproken in alle niveaus van de pedagogische begeleidingsdienst.

De resultaten van het kwaliteitskwartet²² moeten in kaart brengen in hoeverre deze doelen beantwoorden aan de behoeften van onze klanten en hoever we nu staan in onze inhoudelijke realisatie ervan.

Enkele rode draden zijn het doelgericht omgaan met kwalitatieve en kwantitatieve databronnen (datageletterdheid), het gebruik van wetenschappelijk onderbouwde referentiekaders en inzichten, het ontwikkelen van een professionele leercultuur via een samenhangend en doordacht professionaliseringsbeleid en een doelgerichte en effectieve samenwerking met partners in functie van de schooleigen kwaliteitsontwikkeling.

De opmaak van dit begeleidingsplan volgt een vooropgesteld stappenplan en zit ingebed in een rigoureuze timing.

10.2.2 Effectiviteit van begeleiden

Implementatie EDBI

In het schooljaar 2022-2023 maakten we de vertaalslag van EDBI naar de effectmeting van begeleidingstrajecten. In 2023-2024 hebben we deze aanpak willen bestendigen in een EDBI bevraginginstrument (Bijlage 2: handleiding en sjablonen EDBI).

Deze werkwijze houdt op de eerste plaats in dat er een **beperkte en doordachte keuze** van netwerken/trajecten voor deze vorm van effectmeting, in overleg afgesproken in de pedagogische raad bij het begin van het schooljaar 2023-2024. De netwerken die weerhouden zijn voor een effectmeting via de EDBI-bevraging zijn verdeeld over de kerntaken en beleidsimpulsen enerzijds en de doelgroep anderzijds. Dit stelt ons in staat om een breed beeld te schetsen van onze lerende netwerken. Behalve de vastgelegde metingen, worden alle overige netwerken ook geëvalueerd door de begeleider. Echter, gezien de werkwijze van EDBI tot op heden nog niet geautomatiseerd verwerkt wordt, is het niet haalbaar om voor alle netwerken een uitgebreide verwerking aan te bieden. Een aantal resultaten vind je in Deel 2.

Op de tweede plaats werd in de werkwijze beslist om een onderscheid te maken tussen **netwerken met enkel nameting** (cf. EDBI) en netwerken waar we **zowel voor- als nameting** van opnemen (leerwinst in kaart brengen). Die voormeting wordt toegevoegd wanneer we een meerwaarde zien in het vaststellen van een beginsituatie van de deelnemers aan de start van het traject. Zo kunnen lesinhouden en focussen nog verschoven worden naargelang de noden van de groep. In de nameting wordt onderzocht in welke mate de deelnemers nieuwe dingen geleerd hebben over de aangeboden inhouden. Ook voor deze parameter zochten we een evenwicht tussen het meten met of zonder voormeting.

Het EDBI bevraginginstrument maakt in de derde plaats een onderscheid tussen een **vast** en een **vrij gedeelte** van de effectmeting. De resultaten van het vast (verplicht) gedeelte (gebaseerd op de vier basisvragen uit EDBI) worden intern verzameld en generiek geanalyseerd op PBD-niveau. Hier pijlen we naar tevredenheid, opgedane kennis, bereidheid tot implementatie en contextfactoren die de implementatie kunnen beïnvloeden (niveau 1 - 2 - 3 van Guskey).

We kozen ervoor om de vier basisvragen uit EDBI lichtjes aan te passen om meer informatie uit de vragen te krijgen:

²² Het kwaliteitskwartet is een systematische klantenbevraging die we op terugkerende basis afnemen volgens een vast stramien. Voor het najaar 2024 hebben we een adaptatie gemaakt van het Kwaliteitskwartet 2020. Het format vraagt het scoren van 20-tal stellingen over de inhoud van de thema's van het begeleidingsplan 2025-2030 en de aanpak/tevredenheid over de begeleidingspraktijk. Daarnaast is er ook open ruimte voor aanvullingen en duiding door de respondenten.

- De vragen ‘Ik ben tevreden over deze begeleiding’ en ‘deze begeleiding is bruikbaar in mijn praktijk’ hebben we overgenomen, met die aanpassing dat we begeleiding vervangen hebben door traject, om de nadruk te leggen op een reeks van interventies eerder dan de laatste sessie.
- De vraag uit het EDBI rapport ‘ik heb nieuwe dingen geleerd dankzij deze begeleiding’ hebben we aangepast naar ‘ik heb nieuwe dingen geleerd over’, om zo de verschillende doelstellingen die binnen het netwerk aan bod zijn gekomen inhoudelijk te kunnen bevragen. Dit geeft ons de nodige input om de bevraging te gebruiken bij het evalueren en bijsturen op de inhoud van het netwerk en dit maximaal af te stemmen op de noden van de deelnemers.
- De laatste verplichte vraag uit het EDBI rapport ‘Na het volgen van deze begeleiding, wil ik wat ik geleerd heb uitproberen in de praktijk’ hebben we ook aangepakt als kans om fijnmaziger zicht te krijgen op de fase van praktijktoepassing waarin de deelnemers zich bevinden op het moment van afname. Hiervoor maakte we gebruik van een onze OVSG ‘kijkwijzer: meten van niveau 4 volgens Guskey’ hier wordt een schaal gebruik van fasen van (niet-)gebruik van nieuwe inhoud in de praktijk (Figuur 68).
- De resultaten van het vrij gedeelte (verdiepende vragen uit het EDBI-instrument of andere reflectievragen) kunnen gebruikt worden als uitbreiding volgens de eigen inzichten van de begeleider. Het vaste deel van de bevraging worden opgenomen in dit jaarverslag. In sommige instanties wordt anekdotisch informatie uit het vrije gedeelte meegegeven als onderschrijving van de verplichte vragen.

⇒ **Vraag 2: In welke mate worden nieuwe competenties (kennis, vaardigheden, attitudes) ingezet in de praktijk?**

FASEN VAN NIET-GEBRUIK		
0	Niet-gebruik	Ik gebruik geen nieuwe KVA.
1	Oriëntatie	Ik ga na welke mogelijkheden ik heb om de nieuwe KVA te gebruiken.
2	Voorbereiding	Ik bereid me voor om de nieuwe KVA concreet in mijn eigen praktijk te gebruiken.
FASEN VAN GEBRUIK		
3	Mechanisch	Ik bekijk per dag hoe ik de nieuwe KVA kan inzetten. Ik gebruik de nieuwe KVA vooral oppervlakkig met weinig inzicht of reflectie .
4a	Routine	Ik kan mijn nieuwe KVA zonder al te veel voorbereidingswerk frequent inzetten, maar doe dit altijd op dezelfde manier .
4b	Verfijning	Ik kan variëren in het gebruik van mijn nieuwe KVA naargelang de doelgroep leerlingen die ik voor mij heb.
5	Integratie	Ik stem mijn gebruik van nieuwe KVA af op de manier waarop collega's diezelfde nieuwe KVA inzetten .
6	Hernieuwing	Ik bekijk kritisch hoe ik mijn nieuw opgedane KVA nog beter kan inzetten en kijk welke aanpassingen daarvoor nodig zijn.

Figuur 68: de mate waarin nieuwe competenties ingezet worden in de praktijk uit Kijkwijzer: meten van niveau 4 volgens Guskey

Om gelijke afname en analyse te garanderen, wordt in de vierde plaats gecommuniceerd vanuit vastgestelde richtlijnen. De begeleiders hebben een **stappenplan** waarin afspraken en richtlijnen staan. Deze vinden ze in de gids voor begeleiders, onze interne digitale bibliotheek. Ook in het afname-instrument, de effectieve vragenlijst, streven we naar **zo veel mogelijk gelijkgerichtheid**. Dit doen we door het EDBI bevragingsinstrument volledig gedigitaliseerd ter beschikking te stellen voor de begeleiders via Microsoft Forms. De begeleider kan een sjabloon van de bevraging downloaden waarin enkel vooropgestelde doelen dienen toegevoegd worden in het verplichte gedeelte. Het vrije gedeelte kan door de begeleider naar eigen inschatting uitgebreid of ingekort worden. De

kwalitatieve component van een bevraging vinden we even belangrijk als input voor kwaliteitsontwikkeling voor de ontwikkelaar. Daarom geven we drie open vragen mee als optie in het vrij gedeelte van het standaardformulier. De drie vragen luiden: ‘Wat heb je nog nodig om het geleerde in je praktijk te implementeren?’, ‘Wat vond je het meest bruikbaar?’ en ‘Dit geef ik nog mee aan de begeleider(s)’. (zie Bijlage 2: sjablonen EDBI bevragingsinstrument in Microsoft Forms.

Op de vijfde plaats hebben we gekozen om de **link met Guskey** te behouden en duidelijk te communiceren met de begeleiders. Het bestaande systeem gebaseerd op Guskey om aan effectmeting te doen werkte en daar zijn we trots op. Die continuïteit en draagvlak wat we met dit systeem jaren geleden geïmplementeerd hebben willen we behouden en waar mogelijk transfereren naar de aanpak met het EDBI bevragingsinstrument.

Op de laatste plaats speelt de Stafdienst voor Kwaliteit en Innovatie (SKI) een centrale rol in de ondersteuning en analyse van de effectmeting via het EDBI bevragingsinstrument. Enerzijds wordt met de begeleiders besproken wat goede vragen zijn om te stellen, hoe ze het standaardsjabloon kunnen toepassen op de eigen praktijk en om de begeleiders te helpen bij het interpreteren en analyseren van de resultaten. De grootste rol die gespeeld wordt door de stafdienst is uitwerken van een rapporteringssysteem voor verslaggeving intern en extern en het maken van meta-analyses voor interne kwaliteitszorgmonitoring.

Reflectie

Op niveau van de pedagogische raad maakten we een SWOT-analyse van deze aanpak. Samenvattend kunnen we het volgende stellen over de sterktes, werkpunten en groeikansen.

Als sterktes zien we de gelijke gerichtheid die het instrument bewerkstelligt, de link met het ons vertrouwde kader van Guskey, het expliciet maken van korte termijn effecten, de bereidheid bij de medewerkers om aan effectmeting te doen, de mogelijkheid om meta-analyses te maken en vergelijkingen te maken doorheen de tijd en het aanmoedigen van systematische reflectie en zo de reflectieve houding stimuleren.

Daarnaast zijn er ook werkpunten en groeikansen aan het EDBI bevragingsinstrument. We hebben niet altijd zicht op wat er concreet met de output van elke effectmeting gebeurt of in welke mate men met de input gaat werken. We onderzoeken zo ook maar een gedeelte van het begeleidingswerk. Wat we vooral voelen is dat het afnemen zowel van begeleiders als van deelnemers veel inspanning vraagt om voldoende diepgang en respons te krijgen. Ook moeten we rekening houden met de soms zeer uiteenlopende contexten van de deelnemers, waardoor gestandaardiseerde instrumenten niet altijd voldoende diepgang in de analyses kunnen genereren. Er blijft altijd de vraag naar kwalitatieve verdieping en interpretatie. Daarnaast geven de resultaten vooral een blik op de korte termijn-effecten en de veranderingsbereidheid van de deelnemers.

Daarom kiezen we om in de toekomst bijkomende onderzoeksinstrumenten te ontwikkelen om de lange termijn-effecten van de netwerken in kaart te brengen. We kiezen om dit met kwalitatieve interviews en focusgroepen te bevragen, waardoor we naast de brede input van het EDBI bevragingsinstrument ook een verdiepend zicht op effecten krijgen. De werkgroep duurzaam begeleiden neemt hierin een trekkersrol (zie verder).

Conclusie

We willen evolueren naar een samenhangende, doelgerichte en uitgebouwde systematiek van effectmeting die kwantitatief breed en kwalitatief diepgaand zicht geeft op zowel korte- als langetermijneffecten van begeleiding. Tegelijk willen we niet verzanden in planlast en bevragingsmoeheid. We worstelen met het evenwicht tussen effectmeting als verantwoording van middelen en tijd en effectmeting die ten dienste staat van onze leden, met het oog op interne professionele ontwikkeling. Dit zijn prioritaire aandachtspunten voor het nieuwe begeleidingsplan.

10.2.3 Een brede kijk op effectiviteit: Matrix effectmeting als ‘work in progress’

We willen effectiviteit op een zinvolle en kwaliteitsvolle manier introduceren en borgen in onze organisatie. Een eerste stap om de verschillende processen in kaart te brengen hebben we samengevat in een matrix (Figuur 69). We onderscheiden hierin verschillende niveaus van effectiviteitsdenken:

- het systematisch aanmoedigen van zelfreflectie van de begeleiders/teams met het oog op persoonlijke professionele groei (reflectieve houding);
- het monitoren van de processen op PBD-niveau met het oog op organisatieontwikkeling;
- het verantwoordingsperspectief ten aanzien van de overheid en de impact op het brede onderwijsveld.

Deze matrix is momenteel het uitgangspunt voor interne bespreking, onderzoek en kritische reflectie met het oog op het toekomstige begeleidingsplan. Impliciet en expliciet wordt er kennis genomen van de impact en effecten van gepresteerd werk. Via deze matrix proberen we zicht te krijgen op van welke begeleidingsactiviteiten de effecten worden besproken, met wie en wat er met de neerslag gebeurt.

De matrix moet overzicht helpen houden, blinde vlekken blootleggen en prioriteren bij korte en lange termijn keuzes.

Begeleidings-activiteit	Doelgroep	Kwantitatief onderzoek	Kwalitatief verdiepend onderzoek	Reflecteren IKZ intern (verwerking B-B-B)	Waar de info wordt bewaard:
Ankergesprekken	Extern – directies beleidsteams		Is een forum om verdiepend te bevragen		
Lerend netwerk met inhoudelijke focus (min 3 contactmomenten)	Extern - Onderwijs professionals	EDBI-OVSG sjabloon	Focusgroep deelnemers Langdurig effect (in ontwikkeling)	Interne gesprekken/intervisie thematisch/ netwerkgebonden	
Verplicht traject na doorlichting / grote noden	Extern SGN	Partieel indien vormingscomponent via OVSG+ eigen sjabloon?	Tussentijdse evaluatie verplicht traject min 2x/Jaar <i>richtvragen sjabloon</i>	Interne gesprekken/intervisie regio's Focusgroep selectie externen Groeiwijs grote noden	
Langdurige begeleidingstrajecten op vraag	Extern SCA		Richtvragen ter inspiratie (in ontwikkeling)	Interne gesprekken/intervisie regio's	
Ontmoetingsdagen	Extern specifieke doelgroepen	EDBI-OVSG sjabloon? <i>Eigen sjabloon?</i> <i>Kwaliteitskwartet?</i>	Is een forum om verdiepend te bevragen (monitoring) Bv. Focusgroepen Kwaliteitskwartet	Resultaten en proces effectmeting bespreken in de regio's	
Functietraject	Extern - Onderwijs professionals	OVSG+ eigen sjabloon		Interne gesprekken/intervisie van resultaten en proces in vormingsteam	
Thematraject	Extern - Onderwijs professionals	OVSG+ eigen sjabloon		Interne gesprekken/intervisie van resultaten en proces in vormingsteam	
Schoolteam-vorming	Extern - schoolteams	OVSG+ eigen sjabloon		Interne gesprekken/intervisie van resultaten en proces in vormingsteam	
Smaakmaker	Extern - Onderwijs professionals	OVSG+ eigen sjabloon		Interne gesprekken/intervisie van resultaten en proces in vormingsteam	

Figuur 69: matrix effectmeting, een work in progress

10.2.4 Begeleiden van scholen met grote noden

In het begeleidingsplan 2022-2025 beschreven we het stappenplan voor onze aanpak van scholen met grote noden (zie Bijlage 3).

We hebben uitgebreid stilgestaan bij deze aanpak. Dit resulteert in een aantal analyses over tijdsinzet, bereik en kwalitatieve interpretatie door onze begeleiders zoals beschreven bij kerntaak 2.

Het afsprakenkader dat is vastgelegd in het begeleidingsplan is en blijft de leidraad. Dit stappenplan voor de identificatie en het aanklampend werken wordt opgevolgd en toegepast. Het definiëren en inventariseren van instellingen met grote noden is een dynamisch gegeven. De Stafdienst voor Kwaliteit en Innovatie geeft vanuit de registratiedata tweemaal per jaar de aanzet om hierover te reflecteren door reflectiedocumenten op te maken en de input te verzamelen.

Binnen elke regio van de PBD wordt op geregelde tijdstippen stilgestaan bij specifieke casussen. Ook worden intervisiemomenten voorzien om niveau-overstijgend te reflecteren en praktijkvragen te onderzoeken. Naast het regio-overleg worden praktijkvragen hieromtrent ook opgenomen in de interne Groeiwijs-intervisienetwerken (zie verder).

We werken aan het verfijnen van de identificatie en aanpak. De werkgroep duurzaam begeleiden ontwikkelde een stappenplan 'Begeleiden na doorlichting' en maakte sjablonen voor de opvolging van het traject na negatieve doorlichting.

Deze trajecten willen we in de toekomst nog meer systematisch onderzoeken en monitoren. Het is een grote uitdaging om hiervoor kwalitatieve instrumenten te ontwikkelen die helpen om de effectiviteit van deze begeleiding in kaart te brengen.

10.3 Interne professionalisering en expertise-ontwikkeling

Een van de grote hefboomen voor kwaliteitsontwikkeling is de interne professionalisering en expertise-ontwikkeling. We willen ons als lerende organisatie ten volle waarmaken. Dit betekent dat de PBD volop inzet op het versterken van de begeleidingscompetenties en inhoudelijke expertise van de medewerkers.

10.3.1 Expertgroepen PBD

Om de inhoudelijke expertise van de begeleiders te versterken zijn er interne expertgroepen opgericht over pedagogisch-didactische thema's. Volgende doelen zijn hierbij geformuleerd:

- professionele teamontwikkeling: creëren van platform waarbij toekomst creëren, reflecteren, dialoog voeren en organiseren in de expertgroep centraal staan;
- gedragenheid in kaders en concepten: collega's PBD en dienst vorming bespreken, reflecteren op en spreken af wat de gemeenschappelijke kaders en concepten zijn die benut worden in de werking van PBD en dienst vorming;
- gedeelde verantwoordelijkheid: collega's PBD en dienst vorming zijn samen verantwoordelijk voor de expertwerking (zoals omschreven bij taken en opdrachten);
- samen professionaliseren: door professionele dialoog en het delen van informatie en ervaringen bouwen we samen aan het vergroten van deskundigheden en inzichten.

Taken en opdrachten van de expertgroepen in een notendop

- visie op het leergebied en eventuele didactische materialen ontwikkelen/actualiseren en wetenschappelijke kaders integreren (eindverantwoordelijkheid PBD);
- factsheet (informatieblad) opmaken;
- TT/Schoolteamvorming ontwikkelen (eindverantwoordelijkheid bij DIVO);
- analyse noden en eventuele ontwikkeling aanbod PBD in netwerken/vorming (eindverantwoordelijkheid bij PBD voor netwerk, OVSG+ voor vorming);
- bijdragen aan toetsontwikkeling;
- zorgen voor interne professionalisering (indien nodig en gewenst).

10.3.2 Werkgroep duurzaam begeleiden

De PBD-interne werkgroep duurzaam begeleiden is samengesteld uit pedagogisch begeleiders van verschillende diensten en niveaus en kwam een vijftal keer samen. Zij vormen de tussenschakel tussen de begeleiders en de pedagogische raad. Ze verzamelen input vanuit de verschillende diensten en niveaus en koppelen naar hen terug. Ze staan in voor het ontwikkelen van begeleidingsmaterialen of zijn klankbord hiervoor.

In het schooljaar 2023-2024 werkte de werkgroep aan volgende thema's:

- effectiviteit van langdurige begeleidingstrajecten – ontwikkelen kwalitatief luik;
- sjablonen en handvatten voor begeleiden na doorlichting;
- sjablonen en handvatten voor begeleiden van scholen met grote noden;
- ontwikkelen van en proefdraaien met de rOK-tool als zelfreflectietool voor S/C/A.

Conclusie

Uit de evaluatie blijkt dat de doelen grotendeels behaald zijn. Voor de kwalitatieve effectmeting van begeleidingstrajecten zijn stappen gezet maar het blijft een uitdagend doel.

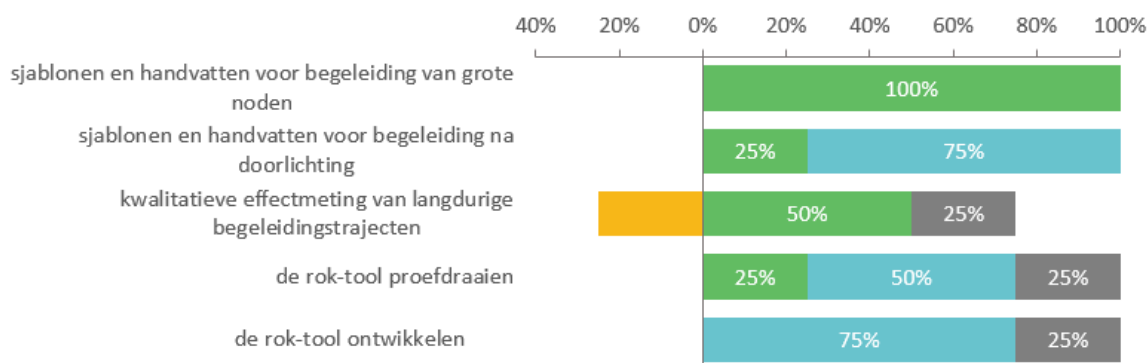
Omdat hier meer ontwikkeltijd voor nodig is hebben we voor het schooljaar 2024-2025 de vergaderfrequentie opgedreven tot eenmaal per maand en meer ontwikkeltijd voorzien.

Ontwikkelwerk gebeurt ook bij voorkeur samen in groep en fysiek. De verbinding in deze werkgroep wordt ervaren als sterk en inspirerend. De informatiedoorstroming naar alle begeleiders is echter niet vanzelfsprekend, vaak door tijdsgebrek om grondig alle voorstellen te bespreken.

Evaluatie werkgroep duurzaam begeleiden in het schooljaar 2023-24

De mate waarin de doelen van de werkgroep bereikt zijn | 4 deelnemers

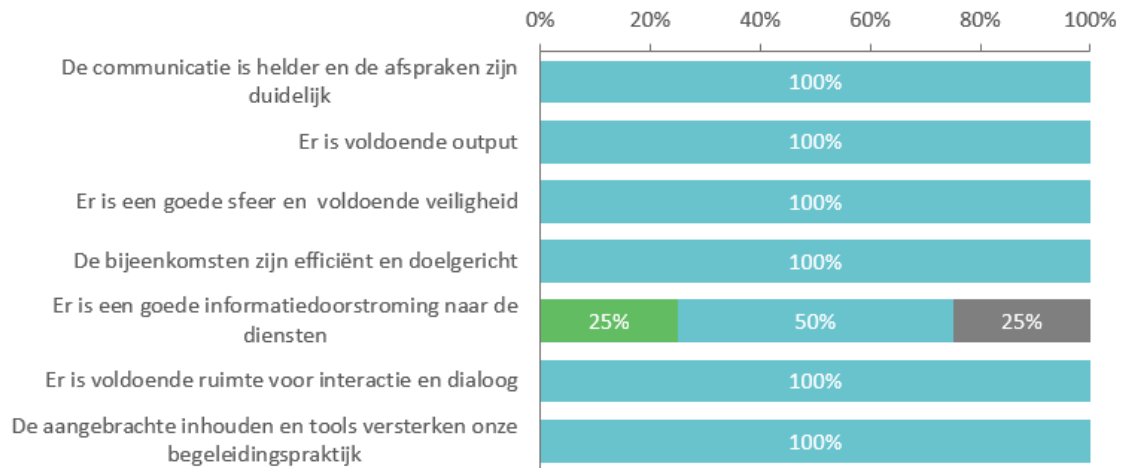
helemaal oneens | oneens | eens | helemaal eens | ik weet het niet



Figuur 70: uit de interne evaluatie werkgroep duurzaam begeleiden

Evaluatie werkgroep duurzaam begeleiden in het schooljaar 2023-24

De mate waarin je het eens met de onderstaande stellingen over de werking van deze werkgroep | 4 deelnemers
helemaal oneens | oneens | eens | helemaal eens | ik weet het niet



Figuur 71: uit de interne evaluatie werkgroep duurzaam begeleiden

10.3.3 Pijler Leerlingbegeleiding

OVSG schuift vanuit haar visie op de identiteit van het lokaal onderwijsproject, inclusie naar voren als basis voor duurzaam samenleven. Inclusief leven en leren begint namelijk lokaal. Inclusie en leerlingenbegeleiding zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. We stellen hoge verwachtingen in alle leerlingen voor alle doelen. Om leerlingenbegeleiding de plaats te geven die het verdient, werd afgelopen schooljaar de pijler Leerlingenbegeleiding opgericht.

Binnen deze pijler komen experts uit de verschillende onderwijsniveaus samen om gelijkgerichtheid te garanderen. Er wordt sterk ingezet op de ontwikkeling van specifiek materiaal dat professionals en beleidsteams ondersteunt bij hun taken in het buitengewoon onderwijs en de leersteuncentra. Deze gebundelde expertise maakt het mogelijk om praktijkgericht materiaal te creëren dat aansluit bij de specifieke noden van deze context.

De experts uit de pijler Leerlingenbegeleiding ondersteunen niet alleen door het ontwikkelen van materiaal, maar ook door de pedagogisch adviseurs te begeleiden bij de implementatie hiervan in de leersteuncentra en het buitengewoon onderwijs. Deze samenwerking zorgt ervoor dat het ontwikkelde materiaal effectief ingezet wordt en aansluit bij de noden van de scholen, waardoor het aanbod sterker en beter geïntegreerd wordt.

Conclusie

Zoals aangetoond in Deel 1 zijn er voor de pijler leerlingenbegeleiding heel veel materialen ontwikkeld, die hun nut en deugdelijkheid hebben aangetoond. We werken momenteel aan een OVSG-eigen referentiekader om deze materialen in een logische samenhang te presenteren. Dit kan aan de begeleiders handvatten bieden om er actief gebruik van te maken. Dit referentiekader is het raamwerk waarmee we het thema leerlingenbegeleiding en inclusie in het begeleidingsplan 2025-2030 naar voor schuiven.

10.3.4 Gemeenschappelijke bijeenkomsten PBD

Tweemaal per jaar komen begeleiders van OVSG en vormers van OVSG+ samen om expertise uit te wisselen. De doelen van deze momenten zijn:

- wetenschappelijk onderzoek implementeren in de praktijk;
- gelijkgerichtheid van de begeleidingspraktijk en de nascholing versterken;
- expertise uitwisselen – leren van elkaar;
- nieuwe inzichten/kennis opdoen;
- verbindend samenwerken en gelijke gerichtheid bevorderen.

Elke gemeenschappelijke bijeenkomst wordt gewijd aan een specifiek begeleidingsthema. Hier worden, naast de organisatie van interne workshops, ook (externe) experts uitgenodigd om nieuwe wetenschappelijke inzichten te brengen. De thema's in het schooljaar 2023-2024 waren:

donderdag 1 februari 2024 - thema Samen voor inclusie met een keynote van Beno Schraepen, orthopedagoog, coördinator van het departement Mens en Maatschappij AP Hogeschool Antwerpen, auteur van 'Excludes Wat uitsluiting doet met mensen'

De evolutie in Vlaanderen naar inclusief onderwijs verloopt soms stroef. Sinds de invoering van het M-decreet is duidelijk geworden dat het belang van inclusief onderwijs te weinig gekend of gedeeld wordt. Het ontbreekt het onderwijsveld aan een gedeelde kennisbasis over het WAAROM die verandering nodig is, om vervolgens grondig te kunnen bouwen aan het HOE. Het maakt dat we in praktijk blijven botsen op 'jamaars' en 'alsen'. In de lezing verkennen we de die kennisbasis, plaatsen we inclusie in een internationaal perspectief en reiken ook enkele essentiële bouwstenen aan.

Evaluatie gemeenschappelijke bijeenkomst

De mate waarin de keynote bruikbaar is in de (begeleidings-)praktijk | 41 deelnemers



3,93/5

Figuur 72: uit de evaluatie van de gemeenschappelijke bijeenkomst door de deelnemers

In de namiddag waren een aantal workshops voorzien:

- Een IAC begeleiden in het gewone onderwijs. Help, hoe begin ik eraan!;
- Aanbod Estafett – co-teaching binnen zorgwerking op school – resultaten en instrumenten uit het onderzoeksproject;
- Scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs nemen samen maximaal verantwoordelijkheid voor leerlingen IAC, met bijzondere aandacht voor terugkeer van BuO naar gewoon onderwijs.;
- Onze rol als anker tijdens het structureel overleg met de school en haar partners binnen leerlingenbegeleiding;
- Krachtlijnen om warme overdrachten te creëren - Kansrijk oriënteren in onderwijsloopbanen;
- Exclusief dko - Omgaan met moeilijk gedrag in het deeltijds kunstonderwijs (i.f.v. ontwikkeling materiaal).

Het Lenteforum 2024 van OVSG stond in het teken van welzijn. Na een activerende intro door Tryangle, volgden we workshops, grotendeels door collega's gegeven. In de namiddag kwam Peter Adriaenssens spreken over **kinderen in armoede**, een thema dat onze PBD hoog op de agenda heeft.

vrijdag, 3 mei 2024 - thema armoede met als plenum een lezing door Albert Janssens, auteur en oprichter van vormingscentrum CeSMOO: 'Een eerlijke kans! Wat we zeker moeten weten om te kunnen zorgen voor goed onderwijs aan leerlingen uit kansarmoede'.

De laatste decennia is de kennis over de ontwikkeling van het brein met grote sprongen vooruitgegaan. We kunnen daardoor ook beter inschatten welke impact kansarmoede heeft op die ontwikkeling. Stress, identiteitsontwikkeling, cognitieve dysfuncties en verstoorde taalontwikkeling spelen ook een belangrijke rol op bij het leren en leven van onze leerlingen op school. In het eerste deel van de lezing kijken we naar de gevolgen ervan op het leren. In het tweede deel bespreken we een aantal praktijktips.

In de namiddag organiseerden we gesprekstafels over onze visie op inclusie en was er de keuze uit de volgende workshops:

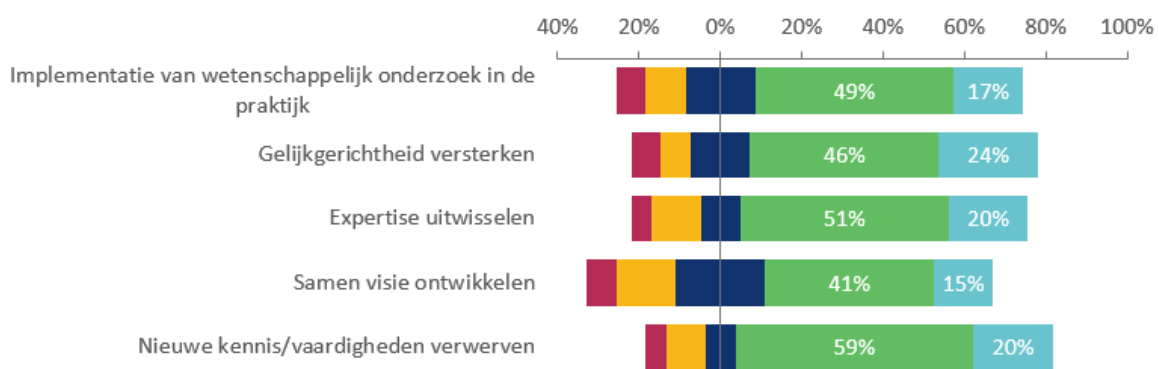
- de kracht van mindset in het onderwijs voor kinderen en jongeren in langdurige armoede;
- Sterk armoedebeleid in de school – een voorbeeld van sterke praktijk;
- het gebruik van denkbeelden en denktal als waardevol instrument om de denkvaardigheden, studeervaardigheden en woordenschat van leerlingen die opgroeien in armoede te versterken;
- inleven in onderwijsbehoeften van kinderen en jongeren die opgroeien in kansarmoede;
- duik in de betoverende wereld van Habbekrats tijdens een bezoek aan L'Ilo Brussel!
- ouder-schoolpartnerschap en Armoede (i.s.m. Koogo);
- Huis van het Kind, een partner in kansenbevordering (i.s.m. Huis van het Kind).

Uit de evaluatie van de deelnemers blijkt het grotendeel van onze begeleiders deze bijeenkomsten als zeer zinvol te ervaren en worden de doelen grotendeels bereikt. We stellen vast dat het niet evident is om voor alle onderwijsniveaus dezelfde inhoud aan te bieden, omdat een aantal thema's verder verwijderd liggen van bepaalde onderwijsniveaus.

Evaluatie gemeenschappelijke bijeenkomst

De mate waarin de doelen van de gemeenschappelijke bijeenkomst zijn bereikt | 41 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens

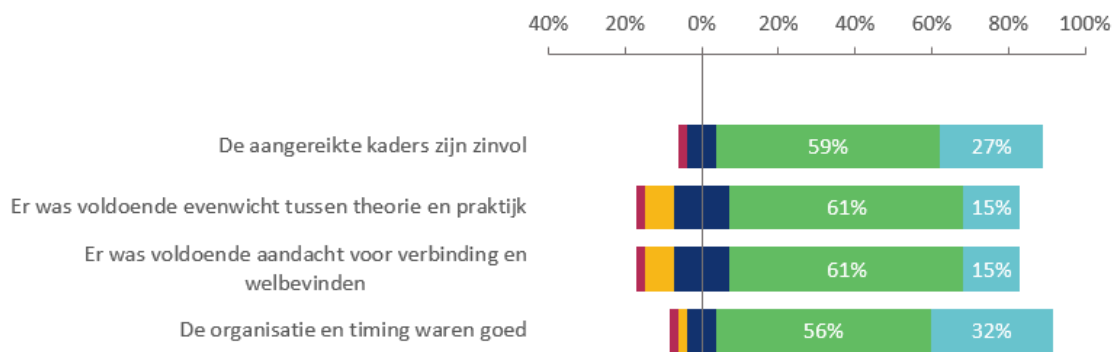


Figuur 73: uit de evaluatie van de gemeenschappelijke bijeenkomst door de deelnemers

Evaluatie gemeenschappelijke bijeenkomst

De mate waarin begeleiders het eens zijn met de stellingen | 41 deelnemers

helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 74: uit de evaluatie van de gemeenschappelijke bijeenkomst door de deelnemers

10.3.5 Professionalisering van startende begeleiders – Startwijs

De professionalisering van startende begeleiders is één van de grote hefboomen voor kwaliteitszorg binnen de PBD. Naast de opvolging door de coördinator en de ondersteuning binnen de regioteams, voorzien we vanuit de Stafdienst voor Kwaliteit en Innovatie (SKI) het professionaliseringstraject 'Startwijs'.

Het traject Startwijs steunt op een uitgewerkt onderbouwd curriculum en spreidt zich uit over twee schooljaren. Het staat open voor de starters in de PBD en OVSG+, maar ook andere geïnteresseerde starters binnen OVSG en KOOGO (de ouderkoepel van het stedelijk, gemeentelijk en provinciaal onderwijs) zijn welkom. Juniors op de PBD (medewerkers die binnen OVSG van dienst veranderen) kunnen deelnemen via een aangepast traject.

Het traject is toegespitst op de noden van startende begeleiders, in nauwe afstemming met de dienst Personeel & Organisatie.

Zowel inhoudelijke thema's (schoolleiderschap, veranderingsmanagement, kwaliteitszorg, effectmeting, omgaan met blended learning, datageletterdheid...) als agogische en coachende vaardigheden worden aangebracht in een veilige en zorgzame leeromgeving, met ruimte voor intervisie en uitwisseling.

Introductietekst Startwijs

Startwijs is een veilige ontmoetingsplek voor startende medewerkers op de PBD, als lotgenoten in hetzelfde schuitje. Veiligheid is een basisconditie in dit traject. We komen bij elkaar om samen te leren en te groeien. We gaan zorgzaam en respectvol met elkaar om en maken afspraken over veiligheidsregels.

Startwijs introduceert de medewerkers in de grote PBD-thema's en is niveau-overstijgend georiënteerd. Dit impliceert openheid om over het muurtje te (laten) kijken. Het kennis maken met verschillende contexten en diensten zorgt voor een rijke interactie en is een absolute meerwaarde.

Startwijs schenkt heel veel aandacht aan het ontwikkelen van begeleiderscompetenties (communicatievaardigheden, coachende basishouding, omgaan met groepen, weerstand, procesondersteuning) en doet hiervoor beroep op interne en externe experts.

Startwijs filtert behoeften en probeert antwoorden te geven aan beginnersvragen en noden vanuit niveau-overstijgend perspectief. We opteren voor live-sessies omdat dit door de deelnemers ervaren wordt als het meest zinvol en veilig.

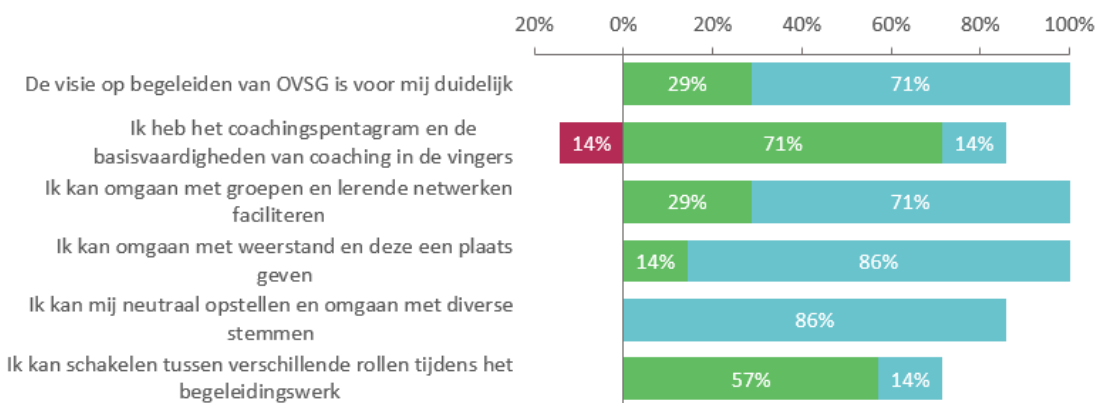
Evaluatie en reflectie

Op het einde van het elk trajectjaar wordt een uitgebreide evaluatie afgenomen bij de deelnemers en intern met hen besproken. Op basis daarvan wordt het traject verder verankerd en waar nodig bijgestuurd.

Uit de evaluatie 2023-2024 leren we dat Startwijs voor de beginnende begeleiders een zeer belangrijk platform is waar ze inspiratie en steun vinden bij elkaar.

Evaluatie startwijs

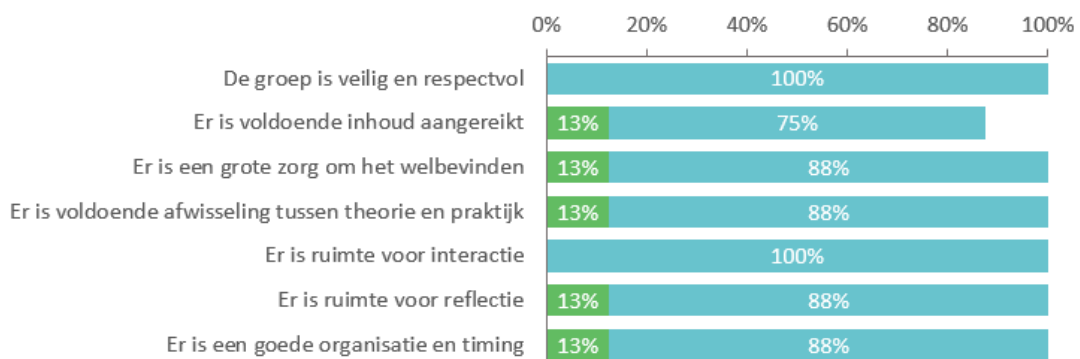
De mate waarin de deelnemers inhouden en vaardigheden beheersen om hun job adequaat uit te oefenen | 8 deelnemers
 helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 75: uit de evaluatie van Startwijs

Evaluatie startwijs

De mate waarin de begeleiders het eens zijn met de stellingen | 8 deelnemers
 helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 76: uit de evaluatie van Startwijs

deelnemers startwijstraject:

“Het volgen van deze Startwijsmomenten was voor mij zeer verrijkend en ik vind het ook altijd fijn om met mijn collega-starters dingen te bespreken. Ik vind het echt een fijne groep mensen en ben steeds onder de indruk van de bereidheid om mekaar te helpen.”

“Dank voor het geduld en de inspirerende sessies. Ook om telkens te zoeken naar de noden van de groep en dit in telkens een veilige omgeving.”

10.3.6 Professionalisering via interne lerende netwerken – Groeiwijs

Het concept Groeiwijs ging zijn derde werkingsjaar in. Doel van dit traject is effectieve professionaliseringsmomenten voor begeleiders te voorzien via interne lerende netwerken.

We voorzien jaarlijks een drietal bijeenkomsten (halve dag), regionaal georganiseerd.

Groeiwijs biedt de mogelijkheid om de eigen expertise te ontsluiten over de verschillende niveaus heen en materialen, visieteksten en leidraden te implementeren. Begeleiders nemen vrijwillig deel, maar engageren zich voor een volledig traject. Thema's en aanpak worden binnen elk netwerk afgestemd. Een waaier aan intervisiemethodieken wordt gebruikt.

Evaluatie en reflectie

Er is een uitgebreide evaluatie gehouden bij de deelnemers. Uit de nabespreking onthouden we volgende krachtlijnen:

- Groeiwijs is geen losse flodder, maar een unieke, fundamentele en kwaliteitsvolle manier van professionaliseren op het vlak van begeleidingscompetenties (reflectief vermogen, inzicht in begeleidingsdidactiek, bewuste rolafbakening, werkvormen exploreren, handelingsbekwaamheid versterken...).
- Het met elkaar reflectief in dialoog gaan over begeleidingskwesaties moet een duidelijke plaats krijgen in het brede professionaliseringsbeleid van de PBD. Er is veel animo om een gemeenschappelijke bijeenkomst voor de PBD hiermee te stofferen. Collega's willen getuigen, ervaringen delen, methodieken aanbrengen bij de collega's...

De huidige randvoorwaarden zijn belangrijk om te behouden:

- traject – driemaal een halve dag per schooljaar (een per trimester);
- stabiele groep, engagement voor het hele traject;
- niveau-overstijgend, voor een rijkere input;
- regionaal georganiseerd, buiten Huis Madou in een aangename setting;
- actief engagement van de deelnemers; iedereen is mee verantwoordelijk voor inhoud en proces;
- structureel georganiseerd, maar met veel ruimte en flexibiliteit voor de invulling;
- actief bewaken van de veiligheid, onderling respect en vertrouwensband.

Competenties en rol van de trajectbegeleider

- 1 skills om veiligheid en vertrouwelijkheid te installeren en te bewaken
- 2 skills om het proces efficiënt en doelgericht te leiden
- 3 inzicht in begeleidingspraktijk, kennis van methodieken, begeleiderscompetenties, rijke input
- 4 neutraal, niet hiërarchisch, maar wel soort moreel gezag, betrouwbaar en discreet
- 5 helikopterzicht, oog voor het brede plaatje en impact op het interne professionaliseringsbeleid van de PBD.

10.4 Een nieuw concept van de OVSG-toets als kwaliteitsinstrument

De OVSG-toets is als gevalideerde toets al meer dan 20 jaar een vaste waarde voor onze basisscholen om gebruik te maken van gestandaardiseerde data in het kader van interne kwaliteitszorg. Met het nieuwe leerplan Leer Lokaal willen we de OVSG-toets nog meer gebruiken als instrument om de realisatie van dit nieuwe leerplan te evalueren.

We werken aan een toets die vanaf 2026, complementair aan de Vlaamse toetsen ingezet kan worden door scholen. In het werkingsjaar 2023-2024 werden de algemene contouren vastgelegd hoe deze vernieuwde toets vorm zal krijgen in de toekomst. Hiervoor werden de besturen geraadpleegd. Zij vragen ons om in de toekomst een toets te blijven ontwikkelen die alle aspecten van het leerplan

kan evalueren. Dit willen we doen door te blijven inzetten op klassieke digitale toetsen enerzijds en daarnaast een uitgebreide toetsing van vaardigheden te blijven aanbieden. In het werkingsjaar 2023-2024 werden de werkafspraken en tijdslijnen vastgelegd voor deze vernieuwde OVSG-toets.

We willen dat scholen data-informed hun beleid vormgeven. Daar kunnen ze allerlei data voor gebruiken. Vlaamse toetsen en OVSG-toetsen maken daar deel van uit. Een centrale vraag die we voor ogen houden bij deze ontwikkeling is hoe we de feedback uit deze instrumenten zo goed mogelijk vormgeven zodat een school deze complementair kan gebruiken voor interne kwaliteitszorg.

10.5 Doelgerichte samenwerking en netwerking

10.5.1 Samenwerking met de grootstedelijke pedagogische ondersteuningsdiensten

Met het Agentschap van het Stedelijk Onderwijs Antwerpen is een samenwerkingsovereenkomst afgesloten tussen de pedagogische begeleidingsdienst van OVSG en het Autonoom Gemeentebedrijf Stedelijk Onderwijs (AG SO) voor het gewoon en buitengewoon basisonderwijs en buitengewoon secundair onderwijs waarbij de rollen van de respectievelijke partners verduidelijkt worden en concrete afspraken worden gemaakt over de afbakening van de ondersteuning, de afstemming bij schoolspecifieke begeleidingen en het begeleiden na een ongunstige doorlichting of visitatie.

Ook de pedagogische begeleiding van OVSG en het Onderwijscentrum Brussel (OCB) werken op structurele wijze samen via een samenwerkingsovereenkomst. De begeleiders die een specifieke opdracht hebben voor de scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest overleggen meerdere keren per jaar met de ondersteuners van het OCB. Schooleigen vragen en begeleiding worden er op elkaar afgestemd opdat de scholen vanuit een gelijkgerichte aanpak werken aan onderwijskwaliteit. Deze werking wordt jaarlijks geëvalueerd en zal gecontinueerd worden.

Begeleiders van OVSG en ondersteuners van het OCB professionaliseren samen. Ze delen inhoud over hoofdstedelijke uitdagingen zoals lesgeven aan kinderen die opgroeien in armoede, omgaan met talendiversiteit en didactiek. Ook het concept van Leer Lokaal werd toegelicht en de begeleiders gingen in gesprek over de leerlijn Nederlands.

Ook met het Stedelijk Onderwijs Gent zijn afspraken gemaakt over de samenwerking en de complementariteit van de pedagogische begeleiding van OVSG met de Pedagogische Begeleiding Stedelijk Onderwijs Gent (PBSOG). Driemaandelijks vindt er een structureel overleg plaats met de begeleidingsdienst van Stad Gent, de directiecoaches en de OVSG-adviseurs om deze samenwerking af te stemmen, bij te sturen en te borgen.

De begeleiders nemen schoolbegeleidingen op vanuit specifieke noden van de scholen. Concreet gaat dit over de ondersteuning bij heel wat schoolspecifieke vragen. Daarnaast zijn er ook de verplichte begeleidingen na ongunstige doorlichting; waarbij OVSG als externe partner optreedt.

Daarnaast is er een aanbod van 'Gent-specifieke' netwerken en zitdagen, afgestemd op de lokale noden of vragen. De adviseurs informeren ook over onderwijsvernieuwingen via de ontmoetingsdagen en zorgcontactdagen.

Tenslotte is het Stedelijk Onderwijs Gent ook meegenomen in Leer Lokaal. De aanvangsbegeleiders, de collega's PBSOG, de leerondersteuners en de directiecoaches zijn geïnformeerd over het nieuwe leerplan Leer Lokaal en samen met de OVSG hebben ze het implementatieplan van deze curriculumvernieuwing vormgegeven.

10.5.2 Netoverstijgende samenwerking met de andere PBD's en POC's

Informeel overleg PBD-POC

Een aantal keer per jaar overleggen de directies van de pedagogische begeleidingsdiensten van het GO!, Katholiek Onderwijs Vlaanderen, OVSG en POV samen met vertegenwoordigers van de kleine onderwijskoepels. Dit overleg is niet formeel of decretaal geregeld maar het fungeert wel als overkoepelende stuurgroep voor onderliggende overlegorganen waarvoor de betrokken koepels een samenwerking zijn aangegaan.

In het schooljaar 2023-2024 kwamen volgende thema's op de agenda:

- gezamenlijk vormgeven aan de samenwerking met Leerpunt (zie hoger onder beleidsimpuls 4));
- gezamenlijk voorbereiden van het niveau-overstijgend overleg inspectie-begeleiding;
- gezamenlijke afstemming voor de evaluatie PBD's;
- gezamenlijk voorbereiden van het overleg met het kabinet/het departement;
- samenwerking Wetenschappelijke adviesgroep + afspraken gezamenlijke studiedag 28 mei 2025;
- gezamenlijke standpunten PBD's m.b.t. OK en taalbeleid;
- samenwerkingsovereenkomst volwassenenonderwijs;
- ondersteuning internaten bij doorlichtingen;
- overleg over de aanpak m.b.t. de Vlaamse toetsen.

Daarnaast is ook met de PBD's samengewerkt in de **internettengroep talenbeleid** en in de **wetenschappelijke adviesgroep**. Ook is er overleg in functie van centrale toetsen en toetsontwikkeling of bij de validering van OBPWO-onderzoek.

Internettenoverleg talenbeleid

Met de internettenwerkgroep talenbeleid spreken we af hoe we met onderzoeksresultaten werken, dragen we door professionalisering bij aan een gemeenschappelijke kennisbasis van pedagogisch begeleiders en bekijken we welke acties we gezamenlijk kunnen ontplooiën. Het internettenoverleg talenbeleid was ook in de loop van het schooljaar 2023-2024 voor de pedagogische begeleidingsdiensten een belangrijk platform om elkaar te informeren en expertise uit te wisselen over thema's als meertaligheid, taalscreening, school- en instructietaal, OKAN...

De klemtoon lag op het delen van expertise met betrekking tot de volgende thema's: lezen, leesoffensief, taalmiddelen voor scholen, PIRLS en het traject voor taalcoaches.

We bereidden ondertussen een nieuw dossier voor dat we verder uitwerken in het schooljaar 2024-2025: schrijven in het basis- en secundair onderwijs. We delen dan aanpakken en zoeken naar gemeenschappelijkheid in het schrijfonderwijs. We ontwikkelen een kennisbasis en delen expertise met het oog op kwaliteitsvol schrijfonderwijs voor alle leerlingen, ook in aanloop naar de nakende Vlaamse toetsen Schrijven.

Wetenschappelijke adviesgroep pedagogische begeleiding

Met de netoverstijgende wetenschappelijke adviesgroep pedagogische begeleiding zetten de verschillende pedagogische begeleidingsdiensten in het schooljaar 2023-2024 belangrijke stappen om de kwaliteit en de effectiviteit van pedagogische begeleiding te versterken. Door de expliciete koppeling van wetenschappelijk onderzoek aan de begeleidingspraktijk wil de adviesgroep de pedagogisch begeleiders ondersteunen in hun begeleiding van scholen.

De wetenschappelijke adviesgroep vergaderde driemaal, op 10 oktober 2023, 20 februari en 14 mei 2024. We geven graag inzage in de belangrijkste thema's en activiteiten van de adviesgroep en de initiatieven die daaruit voortvloeiden.

Tijdens het **eerste overleg** stond het thema professionele leergemeenschappen (PLG's) als motor voor schoolontwikkeling centraal. In samenwerking met onderzoeker Wouter Schelfhout (Universiteit Antwerpen) werd het 'Team School-model' geïntroduceerd, waarin de schoolinterne *teacher teams* als krachtige instrumenten voor schoolontwikkeling werden gepresenteerd. Schelfhout benadrukte dat schoolinterne leergemeenschappen een cruciale rol spelen in het verbeteren van de onderwijskwaliteit door de leraar als procescoach in te zetten. Daarbij is het belangrijk dat die teams kleinschalig zijn (tussen vier en negen leden) en gefocust blijven op concrete doelstellingen, om te voorkomen dat de overlegmomenten vrijblijvend worden. Wouter Schelfhout gaf ook aan dat een sterke procesbegeleiding van essentieel belang is voor het succes van PLG's. Uit onderzoek blijkt verder dat schoolinterne PLG's in een specifieke schoolcontext een grote impact kunnen hebben.

Op 20 februari stond de vraag centraal hoe de effecten van pedagogische begeleiding gemeten kunnen worden. In een interview met professor Geert Kelchtermans (Katholieke Universiteit Leuven) en professor Elke Struyf (Universiteit Antwerpen) werd dieper ingegaan op de methodologie van effectmeting in onderwijsbegeleiding. Een van de belangrijkste inzichten die naar voren kwamen, is dat effectmeting niet uitsluitend mag steunen op kwantitatieve gegevens, zoals bevragingen en cijfers. Kwalitatieve gegevens, zoals feedback en observaties, bieden aanvullende waardevolle inzichten. Het is voor ons belangrijk om kritisch te blijven over de wijze waarop de effecten van begeleiding gemeten en gepresenteerd worden. Het gesprek met Kelchtermans en Struyf benadrukte ook dat de complexiteit van begeleiding vaak onvoldoende wordt weerspiegeld in eenvoudige effectmetingsinstrumenten.

De sessie van **14 mei** stond in het teken van blended en online professionalisering voor onderwijsprofessionals. Professor Jo Tondeur (Vrije Universiteit Brussel) benadrukte in het interview het belang van goed doordachte blended learning-trajecten voor professionalisering. De coronacrisis heeft geleid tot een grotere nadruk op digitale en hybride vormen van professionalisering. Maar de kern van succesvolle professionalisering ligt nog altijd in persoonlijk contact en gerichte opvolging. Technologie mag nooit een doel op zich zijn, maar moet altijd ten dienste staan van de leerdoelen. Daarnaast werd het belang van design teams, of co-creatieve ontwerpteams, onderstreept. Die teams zorgen voor een duurzame en gestructureerde aanpak van professionaliseringstrajecten. De vertegenwoordigers van de pedagogische begeleidingsdiensten beschouwen blended learning als een waardevolle aanvulling op traditionele professionaliseringsinitiatieven, maar vinden dat *face-to-face* contact en dialoog een essentieel onderdeel blijven. Vooral bij complexe verandertrajecten is persoonlijke begeleiding nodig om de impact op lange termijn te waarborgen.

Een belangrijk initiatief dat voortvloeide uit de bijeenkomsten, is de organisatie van een netoverschrijdende studiedag op woensdag **28 mei 2025** met als thema 'effectieve begeleiding'. Die netoverschrijdende studiedag heeft als doel zowel te reflecteren op de effectiviteit van begeleidingswerk als om goede praktijken en nieuwe inzichten uit te wisselen. De onderzoekers die we in het kader van de wetenschappelijke adviesgroep gesproken hebben, zullen dan een forum krijgen om hun bevindingen te delen. Daarnaast ontwikkelen we workshops, waarin begeleiders de kans krijgen om ervaringen te delen en nieuwe vaardigheden op te doen. Door samenwerking tussen onderzoekers en praktijkdeskundigen te stimuleren, willen de pedagogische begeleidingsdiensten een belangrijke bijdrage leveren aan de professionalisering van het Vlaamse onderwijs.

10.5.3 Formeel overleg inspectie – begeleiding

Zoals decretaal bepaald is tijdens het schooljaar 2023-2024 formeel overleg ingepland tussen de onderwijsinspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten, zowel voor de onderwijsniveaus als in een overkoepelend overleg.

We verwijzen hiervoor naar het gemeenschappelijk jaarverslag van het formeel overleg inspectie-PBD 2023-2024 (zie Bijlage 4).

10.5.4 Overleg Vlaamse toetsen

Aan de voorbereiding en het bijwonen van de stuurgroep Centrale Toetsen in Onderwijs besteedden we twaalf overlegmomenten, met telkens voorbereiding en afstemming.

OVSG vertegenwoordigt de belangen van de scholen uit het gemeentelijk onderwijs, onder meer in inhoudelijke discussies zoals de cesurbepaling in het secundair onderwijs, de manier waarop feedback wordt vorm gegeven voor scholen en werd de inhoud en praktische haalbaarheid van de leerlingenvragenlijst in vraag gesteld. Ook de communicatie met ouders via de ouderbrief, timing van feedback en de inhoud van de e-cursus werden besproken.

Begeleiders OVSG namen deel aan de expertgroepen (denktanks) Nederlands en wiskunde voor basisonderwijs en secundair onderwijs en zaten in de expertcommissies voor het vastleggen van de cesuren voor het tweede leerjaar secundair onderwijs Nederlands en wiskunde.

Vier halve dagen werden besteed aan het conceptualiseren van een e-cursus datageletterdheid. Deze ontwikkelden zich tot de e-cursus 'Schoolfeedback raadplegen en begrijpen' en de e-cursus 'Schoolfeedback inzetten voor schoolontwikkeling'. OVSG deelde hier expertise in co-creatie met het steunpunt centrale toetsen in onderwijs over **datageletterdheid**. Het steunpunt kreeg inzage in de noden van gemeentelijke scholen, de aanpak van OVSG om met onderwijsteams rond datageletterdheid en schoolontwikkeling te werken en de reeds ontwikkelde materialen die OVSG voorziet om scholen te ondersteunen om data-geïnformeerd te werken aan kwaliteitsontwikkeling.

We zetten in op de communicatie en informatiedoorstroom naar de scholen. Hiervoor werd ook twee keer een extra overleg gepland tussen het departement en de pedagogische begeleidingsdiensten om de communicatie naar scholen af te stemmen. Zo kon OVSG scholen behoeden voor IT problemen en extra informeren om de eerste afname met zo min mogelijk obstakels te kunnen laten doorgaan. OVSG ontwikkelde ook een webinar in april voor de scholen om te informeren en aanvullende duiding te geven aan de initiatieven vanuit het departement. We konden hier vanuit onze rol de koppeling maken met reeds bekende handeling en instrumenten zoals de OVSG-toets en de datawijzer om scholen te betrekken. Deze webinars werden door 195 personen uit het basisonderwijs en 7 personen uit het secundair onderwijs gevolgd. De webinars zijn achteraf ook herbekeken.

We gingen in gesprek met scholen over hun ervaringen met de kalibratie resultaten en terugkoppeling als opvolging van gesprekken in verband met de kalibratie afname in mei 2023. Ook verband met de eerste algemene afname van juni 2024 werd contact gehouden met de scholen over hun ervaringen en obstakels. In mei 2024 werden er door OVSG ook observaties uitgevoerd in de basisschool tijdens de afname van de Vlaamse toetsen.

We zetten in op de interne professionalisering van alle begeleiders basis- en secundair onderwijs om diepgaand inzicht te krijgen in de feedbackinstrumenten van de Vlaamse toetsen om zo de begeleiding van scholen voor te bereiden. Om zo de ondersteuning op basis van Vlaamse toetsen te optimaliseren en te integreren met de al bestaande initiatieven rond kwaliteitszorg.

In samenwerking met de ouderkoepel KOOGO ontwikkelde OVSG een webinar om ouders te informeren over de Vlaamse toetsen. 137 ouders waren ingeschreven, waarvan effectief 49 de dag zelf hebben deelgenomen.

10.5.5 Samenwerking en vertegenwoordiging voor het deeltijds kunstonderwijs

Als belangrijkste aanbieder van deeltijds kunstonderwijs nam de dienst DKO deel aan heel wat overleg en vertegenwoordiging.

Vlaamse Onderwijsraad

- voorzitten van de commissie deeltijds kunstonderwijs in de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor)

Departement

- stuurgroep OBPWO Kiezen voor Kunst;
- stuurgroep Haalbaarheidsstudie Cultuurkompas (onderzoek in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming);
- klankbordgroep Kunstkuurprojecten (georganiseerd door het departement).

Sector van de amateurkunsten

- [Overlegplatform Amateurkunsten – DKO](#) (georganiseerd door De Federatie, de koepelorganisatie voor de amateurkunsten);
- Overleg met vi.be in functie van de ondersteuning bij het vormgeven van de innoverende en nieuwe opleidingen muziekproductie en DJ in de academies.

Events in samenwerking met de amateurkunstensector

- Ook dit jaar hebben we in collaboratie met De Federatie (koepelorganisatie voor de amateurkunsten) een inspiratiemoment georganiseerd waar de academies samen met de amateurkunstensector hebben gefocust op mogelijke samenwerkingsvormen waaronder de alternatieve leercontext (ALC).
- Jaarlijks organiseren we i.s.m. Danspunt (het steunpunt voor de amateurverenigingen dans) het vijfdaagse dansworkshopfestival Out of the Toolbox. Expliciete doelgroep voor dit festival zijn de leerkrachten dans: <https://www.danspunt.be/ons-aanbod/evenementen/out-of-the-toolbox/> en <https://outofthetoolbox.be/>

10.5.6 Samenwerking volwassenenonderwijs

De vier pedagogische begeleidingsdiensten en Ligo werken samen voor een aantal opdrachten, die zijn geformaliseerd in een samenwerkingsovereenkomst. Elke projectgroep evalueert de werking van het voorbije werkjaar en formuleert verbetervoorstellen waar nodig (bannen, borgen, bijsturen). Overkoepelend overlegt de ‘stuurgroep volwassenenonderwijs’ twee- à driemaal per jaar om het geheel te bespreken en waar nodig bij te sturen.

Voor curriculum worden voorstellen voor (nieuwe of aangepaste) opleidingsprofielen voor het volwassenenonderwijs gezamenlijk voorgedragen. Daarnaast engageerden de begeleidingsdiensten zich ertoe om ook de leerplanontwikkeling voor het secundair volwassenenonderwijs gezamenlijk op te nemen.

31 voorstellen van opleidingsprofielen werden ingediend en 24 leerplannen werden voorgelegd voor advies. Deze werden allemaal netoverschrijdend en in samenwerking met de CVO's ontwikkeld. De inzet van de projectmedewerkers via de Edusprong-middelen leidde dit jaar tot een flinke verhoging van het aantal ingediende opleidingsprofielen. Van de 31 ingediende voorstellen werden er 18 gerealiseerd via de projectmiddelen. Verder werd vanuit de projectgroep ook mee conceptueel nagedacht over de toekomst van de opleidingen AV en AAV met het oog op een herwerking. Tot slot werd er aan de hand van een bevraging van alle centra ook een prioriteitenplan opgesteld voor het schooljaar 2024-2025.

Vanuit de acties opgezet via de projectgroep Mee met NT2 noteerden we heel wat positieve reacties over de inhoud en het verloop van de lerende netwerken trajectbegeleiding en verlengde trajecten. De deelnemers smaakten het inspelen op actuele thema's zoals de impact van de NT2-test, het Vlor-advies over zorg in het volwassenenonderwijs en het aanbod van het volwassenenonderwijs in het kader van het integratie- en inburgeringstraject. Deze lerende netwerken kennen een goede opkomst. We stellen ook vast dat de betrokkenheid van de deelnemers hoger was door het systeem van voorinschrijving waarbij we de deelnemers een aantal gerichte vragen stellen over het thema.

De lerende netwerken NT2 in een beroepscontext (VDAB-pakketten Verkoopstalent, Sector 2 en Vospa) lopen nog steeds moeizaam. Cursisten worden erg beperkt geleid naar de voortrajecten NT2. Omwille van efficiënte inzet van begeleidingsmiddelen en omdat de nood naar uitwisseling voor

Sector 2 en Verkoopstalent niet meer aanwezig lijkt, worden deze lerende netwerken stopgezet. Het pakket Vospa werd recent overgeheveld en kent veel belangstelling. Dit wordt verdergezet.

Voor het project geletterdheid werd de voorbije jaren stevig geïnvesteerd in het organiseren van één groot inspiratiemoment. Uit de bevraging in het schooljaar 2022-2023 bleek echter dat de deelnemers meer behoefte hadden aan een lerend netwerk. Daarom werd er dit schooljaar gestart met een dergelijk lerend netwerk en werden er drie sessies georganiseerd over de focus 'taalnoden in de praktijkopleidingen'. We belichtten het thema vanuit verschillende invalshoeken: zachte sector, harde sector en beleid. We moedigden de deelnemers aan om met de input in het eigen centrum te werken. We zijn in het lerend netwerk ook gestart met de resultaten van het Edusprongproject TKO en maakten de vertaling naar de praktijkopleidingen.

De inhoud van de oude website kreeg een nieuwe stek op Klascement. We hebben de intentie om het materiaal van de lerende netwerken ook hier te delen en interessante links te leggen naar onderzoek en regelgeving.

Vanuit het project TKO/AAV werden er in het schooljaar 2023-2024 twee TKO-trefdagen georganiseerd over de twee meest gevraagde thema's uit de bevraging: verbindend begeleiden van cursisten en doelgericht op maat werken via ZRL. Deze trefdagen bleken opnieuw een succesformule met in totaal 101 deelnemers.

Daarnaast werden binnen de projectgroep ook de extra opdrachten voor de PBD's vanuit Edusprong (vrijstellingsproeven AAV) opgenomen. De resultaten zullen binnen de deadlines worden opgeleverd. De voorbereidingen voor de nieuwe ondersteuningsinitiatieven zullen opnieuw verschoven worden naar het volgend schooljaar.

Op de zorgopleidingen ligt een hoge druk. Ze leiden veelal op tot knelpuntberoepen en bevinden zich in een behoorlijk complexe sector waar veel beweegt. Daarom brachten we ook dit schooljaar via verschillende vakinternettenoverleg-groepen (zorgkundige-logistiek assistent-huishoudhulp, kinderbegeleider en persoonsbegeleider) alle aanbieders van een opleiding samen. De leden van het internettenoverleg geven aan dat de regelmatige bijeenkomsten een meerwaarde zijn voor hun eigen praktijk. Er wordt volop ingezet op ervaringsuitwisseling, brainstorming over nieuwe evoluties, steun bij moeilijke situaties en het uitwerken van gezamenlijk materiaal. Er zijn enkele wetgevingen aangepast waarover er over de CVO's heen afgestemd werd (nieuw KB omtrent stage, nieuwe wetgeving m.b.t. ADL en bekwame helper).

De uitrol van de nieuwe opleidingen binnen Ambulante zorg gebeurde in een doorgedreven vorm van samenwerking. Er werd ingezet op de ontwikkeling van gezamenlijk cursusmateriaal en evaluatiemateriaal gebruikmakend van vaste sjablonen. Er werden ook afspraken gemaakt op vlak van groepsaankopen, vrijstellingen, aanpak van lessen, afstandsonderwijs, stage...

Er werd een gezamenlijke werking over de EVC-assessments opgestart met de gemeenschappelijke canvas-module.

10.5.7 Samenwerking PBD-SO met sectorale partnerschappen

De sectorale partnerschappen met het Vlaamse onderwijs hebben als doel om een nauwe samenwerking en afstemming te bevorderen tussen de onderwijs- en werkwereld. Dit is essentieel voor een succesvolle implementatie van duaal leren, waarbij leerlingen zowel op school als op de werkplek leren. De belangrijkste doelstellingen zijn het creëren van kwalitatieve leerwerkplekken, het ondersteunen en mobiliseren van ondernemingen om deel te nemen aan duaal leren, het toezicht houden op de uitvoering van leerwerkovereenkomsten en het geven van advies en het bepalen van sectorale specifieke thema's zoals mentoropleidingen.

Naast duaal leren richten de sectorale partnerschappen zich ook op bredere doelstellingen. Ze werken aan het verbeteren van de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt, bevorderen de instroom van nieuwe werknemers, ondersteunen zij-instromers, en verbeteren de doorstroom en

retentie van werknemers binnen de sector. Daarnaast stimuleren ze levenslang leren en ontwikkelen ze een competentiebeleid om werknemers te helpen zich voortdurend te ontwikkelen. Ook werken ze aan het verbeteren van de arbeidsomstandigheden en het bevorderen van werkbaar werk, zodat werknemers hun werk op een duurzame en gezonde manier kunnen uitvoeren.

Deze partnerschappen zorgen ervoor dat de opleidingen en trainingen die worden aangeboden, relevant en up-to-date zijn, en dat ze bijdragen aan een sterke en flexibele arbeidsmarkt.

Belang voor onze scholen

Het belang van onze scholen en hun pedagogische begeleidingsdiensten om te participeren binnen deze sectorale partnerschappen is groot. Door deel te nemen aan sectorale partnerschappen kunnen scholen ervoor zorgen dat hun onderwijsprogramma's beter aansluiten bij de behoeften van de arbeidsmarkt. Dit helpt leerlingen om relevante vaardigheden te ontwikkelen die hen beter voorbereiden op hun toekomstige carrière. De pedagogische begeleidingsdiensten spelen een belangrijke rol in het ondersteunen van scholen bij het verbeteren van de onderwijskwaliteit door begeleiding en nascholing aan leerkrachten te bieden. Deelname aan sectorale partnerschappen stimuleert innovatie binnen het onderwijs en draagt bij aan de voortdurende professionalisering van het onderwijspersoneel. Bovendien bevorderen deze partnerschappen levenslang leren en loopbaanontwikkeling, wat leerlingen en werknemers helpt zich aan te passen aan veranderende eisen en nieuwe kansen op de arbeidsmarkt te benutten. Tot slot biedt de samenwerking met sectorale partnerschappen extra ondersteuning aan leerlingen, vooral aan diegenen die extra hulp nodig hebben om hun weg te vinden in de arbeidsmarkt, bijvoorbeeld door middel van stages en mentorschap.

Vanuit de PBD secundair onderwijs participeren we binnen een hele waaier van sectorale partnerschappen en hun begeleidingscommissies om de bovenstaande doelstellingen ingang te doen krijgen in onze scholen en deze te versterken. Dit vergt een aanzienlijke tijdsinvestering.

Binnen de volgende sectoren zijn we met de PBD actief:

- Sectoraal Partnerschap Autosector en aanverwante sectoren;
- Sectoraal partnerschap bedienden;
- Sectoraal Partnerschap Bouw/houtsectoren;
- Onderwijsoverleg bouw;
- Sectoraal Partnerschap Elektriciens: installatie en distributie;
- Sectoraal Partnerschap Groene sectoren;
- Sectoraal Partnerschap Haartooi - fitness-schoonheidszorgen;
- Onderwijsoverleg haartooi;
- Sectoraal Partnerschap Handel;
- Sectoraal Partnerschap Horeca Sectoraal;
- Partnerschap Lokale Besturen Diverscity-VIVO;
- Sectoraal Partnerschap Social Profit;
- Sectoraal Partnerschap Technologische industrie;
- Sectoraal Partnerschap Textielverzorging;
- Sectoraal Partnerschap voor Transport en Logistiek en afhandeling op luchthavens;
- Sectoraal Partnerschap Voedingsnijverheid;
- Sectoraal Partnerschap Binnenvaart;
- Sectoraal Partnerschap Chemie, Kunststoffen en Life Sciences;
- Sectoraal Partnerschap Grafische sector;
- Papier- en kartonbewerkende sector.

10.5.8 Samenwerking met onderzoekers, hogescholen, universiteiten en andere partners

We werkten mee als lid van de stuurgroep of als klankbord voor een aantal (praktijkgerichte) wetenschappelijke onderzoeken (OBPWO, SBO).

Er is ook samenwerking en overleg met de lerarenopleiding via deelname aan klankbordgroepen van de lerarenopleiders. We hebben afspraken met hogescholen over het gebruik van onze leerplannen. Voor het DKO participeren we aan de resonantiegroepen van de volgende kunsthogescholen:

- AP hogeschool (Koninklijk Conservatorium Antwerpen);
- Erasmushogeschool (Koninklijk Conservatorium Brussel);
- LUCA school of arts (Lemmensinstituut Leuven);
- PXL hogeschool (Hasselt).

Naast deze samenwerkingen wordt er op meerdere fora externe vertegenwoordiging door de pedagogische begeleidingsdiensten verwacht. Occasioneel nemen we ook deel aan hoorzittingen in het Vlaams Parlement of treden op als spreker op studiedagen.

11 Deel 3: Conclusies en beleidsaanbevelingen

Het jaarverslag schetst een rijk beeld van de pedagogische begeleidingspraktijk in al haar facetten. We zijn opnieuw fier op wat we realiseerden. Eens te meer zetten we in op rechtstreeks contact en waren we aanwezig op de werkvloer. De kerntaken gaven ons richting en we ondersteunden de onderwijsprofessionals, steeds met de vastgelegde referentiekaders voor ogen. We werkten samen met talrijke partners en actoren en trokken de kaart van het data- en wetenschappelijk onderbouwd werken. Ook de implementatie van Leerpunt kreeg concreet vorm.

Dit verslag toont dat pedagogisch begeleiden een complexe aangelegenheid is die van begeleiders veel kennis, kunde en expertise vereist. Met dit voor ogen hebben we het streven naar kwaliteit in de interne organisatieontwikkeling hoog op de agenda gezet.

Wat stellen we vast als we het voorbije schooljaar overschouwen?

11.1 De complexiteit van begeleidingsvragen neemt toe

Wat stellen we vast?

Uit de analyses blijkt dat we in de praktijk meestal aan meerdere doelen tegelijk werken die met elkaar interfereren of elkaar beïnvloeden. Vaak gaat het in begeleidingstrajecten om een combinatie van **complexe problematieken**, zoals grote diversiteit, talrijke uiteenlopende zorgnoden, beleidsvoerend vermogen van de instelling ... Dit vraagt een **doorgedreven expertiseontwikkeling** van de begeleiders en een **geïntegreerde, multidisciplinaire aanpak**.

Hoe gaan we er intern mee om? Wat betekent dat voor onze werking?

- In het afgelopen werkjaar hebben we de **thema's armoede en inclusie** in de kijker gezet op de gemeenschappelijke bijeenkomsten door het aanbieden van wetenschappelijk onderbouwde kaders en workshops die handvatten kunnen geven voor de begeleidingspraktijk.
- Het **samen reflecteren** in multidisciplinaire teams over **scholen met grote noden** versterkt onze begeleiders in het omgaan met complexe problematieken. We zetten volop in op het intensief begeleiden van scholen na een negatieve doorlichting. Dit leidt tot een intensifiëren van het intern overleg.
- We gebruiken de **gemeenschappelijke referentiekaders** (onderwijskwaliteit, CLB en Leersteun) om de samenhang te verduidelijken. Op basis hiervan ontwikkelen we heel wat begeleidingsinstrumenten die een **geïntegreerde aanpak** rond de interne kwaliteitszorg kunnen faciliteren, zoals de rOK-tool en het structureel overleg in de scholen.
- Tegelijkertijd dienen we de intellectuele eerlijkheid aan de dag te leggen dat we de effecten van begeleiding nooit zomaar causaal kunnen aantonen. Contextfactoren grijpen immers steeds in op de praktijk. De **duurzame relatie** en verbondenheid met de instellingen en het **werken op maat** blijven prioritair in onze begeleidingsaanpak. We hebben **tijd en stabiliteit** nodig om veranderingen te implementeren en goede praktijken te borgen.
- De vraag om de **effecten van complexe begeleidingstrajecten** in kaart te brengen, blijft een uitdaging. We onderzoeken en verfijnen onze aanpak, onder andere door het uittesten van kwalitatieve manieren om (lange termijn-) effecten te onderzoeken. Dit is een work in progress.
- We nemen **inclusie en diversiteit** als een belangrijk inhoudelijk speerpunt in het toekomstige begeleidingsplan.

Waar hebben we geen impact op? Wat vragen we aan het beleid?

Complexe maatschappelijke uitdagingen zoals armoede, diversiteit, polarisering en inclusie vragen een **maatschappelijke bewustwording en brede aanpak** die niet alleen kan gedragen worden door onderwijs. De reflex om het onderwijs, naast zijn kerntaak, verantwoordelijk te stellen om dergelijke maatschappelijke uitdagingen het hoofd te bieden, is echter reëel. Als PBD zien en erkennen we deze last op de schouders van onze directies en schoolteams.

We vragen dan ook **vertrouwen in de expertise** van de pedagogische begeleiding en **erkenning van de vertrouwensrelatie** die de PBD heeft opgebouwd met de instellingen om duurzame veranderingen te kunnen bewerkstelligen in deze complexe maatschappelijke dynamiek.

11.2 Directies, beleidsteams en leerkrachten staan voor grote uitdagingen

Wat stellen we vast?

Het **lerarentekort** legt grote druk op de kwaliteit van onderwijs. Heel wat begeleidingsvragen hebben direct of indirect te maken met problematieken zoals personeelsverloop, lerarentekort en niet gekwalificeerde zij-instromers.

Er worden hoge eisen gesteld op het vlak van **schoolleiderschap, beleidsvoerend vermogen en een aangepast HR-beleid**. Schoolteams en directies staan vaak in een spreidstand, waarbij ze op hun grenzen botsen. De directiefunctie wordt stilaan een knelpuntenberoep. Nieuwe directies zijn vaak jong, relatief onervaren en beantwoorden niet altijd aan het vereiste competentieprofiel.

Op de klasvloer worden zowel gekwalificeerde en ervaren leraren als (niet-gekwalificeerde) zij-instromers geconfronteerd met heel veel uitdagingen. Hoewel we de kansen hier zien om het onderwijs en de eisen van de maatschappij beter op elkaar af te stemmen, wordt de PBD vaak gevraagd om de **rol van lerarenopleider** op te nemen.

Hoe gaan we er intern mee om? Wat betekent dat voor onze werking?

Ten aanzien van directies en beleidsteams zetten we volop in op het ondersteunen van leiderschap en beleidsvoerend vermogen. Belangrijke hefboomen om de gezamenlijke verantwoordelijkheid en gedeeld leiderschap in teams te bevorderen zijn:

- de rol van **de ankerfiguur** als klankbord om over schoolbeleid te reflecteren en de schoolontwikkeling kwaliteitsvol te ondersteunen vanuit helikopter-perspectief;
- **het referentiekader Schoolleiderschap** van OVSG en het functieprofiel van schoolleider als wetenschappelijk onderbouwde instrumenten die handvatten bieden voor de ondersteuning;
- **de pre- en in-service opleidingen van de vormingsdienst OVSG+** voor schoolleiders (Opstart, Topstart en Toproute) die samen met de PBD onder de loep worden genomen en bijgestuurd;
- **intensief werken aan de datageletterdheid** van beleidsteams door met hen diverse databronnen zoals Datawijzer, toetsresultaten, schoolfeedbackrapporten, zelfreflectietools ... in hun samenhang te analyseren en als toetsstenen mee te nemen in de kwaliteitsontwikkeling;
- ook het **thema schoolleiderschap** zetten we volop in de kijker in het toekomstige begeleidingsplan.

We stellen vast dat de impact van de begeleiding op de klasvloer toeneemt via **curriculum- implementatie**. Het **leerplan DKO-kompas** en **Leer Lokaal** zijn krachtige hefboomen om impact op de klasvloer te realiseren. We werken aan effectieve didactiek door:

- een **gericht vormingsaanbod** voor een aantal doelgroepen door de vormingsdienst OVSG+;
- de organisatie van **schooloverstijgende lerende netwerken** over didactische thema's;
- het doordacht aanbieden van wetenschappelijk onderbouwde **didactische materialen**;
- de **implementatie** van leerplannen in de schooleigen klaspraktijk.

Waar hebben we geen impact op? Wat vragen we aan het beleid?

De grootste rem op de kwaliteitsontwikkeling is het **lerarentekort**. Vooral het gebrek aan gekwalificeerde leerkrachten is in een aantal domeinen en niveaus schrijnend. Gerichte acties om te vermijden dat nieuwe leraren vervroegd weer uitstromen zijn nodig. Hier vragen we naar een **samenhangende beleidsvisie op de lange termijn** die deze problemen grondig aanpakt en het lerarenberoep herwaardeert vanuit respect en vertrouwen.

We vragen ook om **voldoende middelen** te voorzien om de trajectbegeleiding van nieuwe directies te ondersteunen. Als pedagogische begeleidingsdienst zetten wij volop in op de **competentieontwikkeling van directies en beleidsteams**. Impulsmiddelen om het competentieprofiel bij (startende) directies te implementeren kunnen onze ondersteuning gericht versterken en intensifiëren.

11.3 De toenemende vraag naar samenwerking heeft impact op de begeleidingstijd

Wat stellen we vast?

We worden intensief bevraagd om deel te nemen aan overleg dat de kwaliteit van onderwijs moet bevorderen. We denken hierbij aan het netoverstijgend overleg over de minimumdoelen, de verantwoording met betrekking tot effectiviteit en EDBI, de samenwerking met Leerpunt, het overleg SO met de sectoren, het overleg CLB-POC met het agentschap Opgroeien, de hernieuwde aanpak van de inspectie 2.0 enzovoort.

We zijn zeker vragende partij om een kwaliteitsvolle dialoog te voeren en zien de meerwaarde van samenwerking in. Maar de veelheid van extern overleg waar de pedagogische begeleiding wordt verwacht, doorkruist vaak agenda's en vermindert de begeleidingstijd op de werkvloer. Dit weegt voor de kleinere PBD's en niveaus zwaar door omdat zij met minder mankracht evenveel tijd en expertise in dit overleg investeren.

Hoe gaan we er intern mee om? Wat betekent dit voor onze werking

Onze nieuwe leerplannen hebben de **samenwerking en het structureel overleg met de hogescholen en de lerarenopleiders** een boost gegeven. Studenten krijgen gratis toegang tot het instrument en de PBD heeft via het overleg ook impact op de visie op onderwijs binnen de lerarenopleiding.

Voor het **deeltijds kunstonderwijs** is de netoverstijgende samenwerking uitdrukkelijk vastgelegd en inhoudelijk verankerd. Dit is zeker een meerwaarde.

De **nieuwe werking van de inspectie 2.0** heeft heel wat impact op onze werking gehad. Er zijn meer begeleidingsvragen door een toename van adviezen 2A en 1B en de negatieve uitspraken Leerlingbegeleiding en Gelijke Onderwijskansen. Begeleiders worden dus vaker verwacht bij synthesegesprekken en bij de tussentijdse bezoeken. Dat legt grote druk op de agenda's (zie 2.3).

Er is heel wat overleg gegaan naar de definiëring van en rolafbakening bij de **tussentijdse bezoeken van de inspectie**. Hierover is nog heel wat onduidelijkheid. De inspectie wenst een stimulerende rol op te nemen en reflectie aan te moedigen, maar in de feiten krijgen scholen vaak individueel gekleurde feedback die geen duidelijk statuut heeft. Hier wordt het onderscheid tussen de rollen van pedagogische begeleiding en inspectie vaag en staat de kwaliteitsdriehoek onder druk.

Waar hebben we geen impact op? Wat vragen we aan het beleid?

We hebben als pedagogische begeleidingsdienst een kritisch minimum bereikt. Talrijke expliciete vragen om onze expertise in te zetten, betekenen een intensieve inzet binnen het huidige afgeslankte werkingskader. Er wordt van ons verwacht steeds meer en beter te doen met minder tijd en middelen. **Samenwerking is arbeidsintensief**. Voor elke samenwerking dienen **tijd en middelen** te worden voorzien.

Daarenboven vinden we het belangrijk dat de inspectie haar werk grondig uitvoert en dat daarmee samenhangend de nodige mankracht voorzien wordt. Tegelijkertijd vragen we echter aandacht voor de impact die dit heeft op onze begeleidingsinzet. Met het huidig aantal voltijds equivalenten voor de pedagogische begeleidingsdienst is het onmogelijk om de **intensiteit van de verhoogde doorlichtingsfrequentie** te blijven opvolgen en worden de beoogde effecten van doorlichting bijgevolg teniet gedaan.

DataWijzer is een heel nuttig instrument voor de scholen, waar we graag mee werken. Maar we hebben als PBD geen directe toegang. Hoewel de scholen ons individueel toegang kunnen geven (en dit ook doen) maakt dit het **raadplegen van DataWijzer** als bron omslachtig.

11.4 Controle en verantwoording of vertrouwen in ervaring en expertise

Wat stellen we vast?

Naast de toenemende vragen naar samenwerking, voelen we ook steeds **meer en bindende vereisten op het vlak van verantwoording** zoals in jaarverslagen, begeleidingsplannen, effectmeting, implementatie van onderzoek en samenwerking met partners.

De vraag naar verantwoording heeft zeker de praktijk van **systematische terugkoppeling en reflectie** in de hand gewerkt. Het bewust en actief bezig met kwaliteitsontwikkeling is ingebed. Er is dynamiek en draagvlak. Maar de blijvende inzet en daaraan gekoppelde systemen om dit alles te documenteren zetten de **begeleidingstijd** eens te meer **onder druk**. We zoeken intensief naar manieren om een breed kwaliteitsverhaal behapbaar en toepasbaar te maken zonder **planlast** te veroorzaken. Dit is een permanente worsteling.

Door de **vereiste implementaties** van onderwijsonderzoek, de strakke opvolging van deelaspecten van kwaliteitszorg en een expliciet wantrouwen ten aanzien van de begeleidingsdiensten, wordt de PBD vaak in een sterk verdedigende positie geplaatst.

Daarnaast zorgen ook de onduidelijkheid in de regelgeving en in omzendbrieven voor **extra druk** op de pedagogische begeleiding, die deze info moet verhelderen in de scholen.

Hoe gaan we er intern mee om? Wat betekent dat voor onze werking?

Vaak worden ons kaders en sjablonen opgelegd vanuit de veronderstelling dat deze ons verder ondersteunen in onze professionaliteit. De implementatie ervan gaat steeds onlosmakelijk gepaard met een tijdrovend proces. De tijd en mankracht die we aan strategische verantwoording en effectmeting besteden neemt elk jaar toe.

We stellen echter vast dat de opgelegde systemen ons in bepaalde gevallen ook belemmeren. Zo is het verplicht gebruik van het **EDBI-instrument** eerder een stap terug. Onze aanpak op basis van het kader van Guskey (dat we implementeerden op vraag van de visitatiecommissie Monard) was genuanceerder en breder inzetbaar. Ook het gebruik van het **sjabloon voor het begeleidingsplan en -verslag** en de gesprekken met de overheid hierover hebben tijd en inzet gevraagd.

Waar hebben we geen impact op? Wat vragen we aan het beleid?

Waar systemen en sjablonen een meerwaarde kunnen bieden, zetten we ze graag in. Het consequent **ontsluiten van cijfermateriaal en datasets** van de overheid is een grote meerwaarde voor onze werking.

We vragen een **heldere, overzichtelijke en samenhangende regelgeving**. Het laattijdig communiceren van overheidsopdrachten en beleidsverwachtingen heeft ook een impact op de planning en realisatie van de begeleidingsopdrachten.

Enige kritische reflectie over de planlast is ook hier gewenst. De planlastcalculator kan mogelijk ook ingezet worden voor de verantwoordingsdocumenten van de PBD. We willen immers de begeleidingstijd maximaal benutten voor de kernopdrachten van de PBD.

Waar we kunnen putten uit onze eigen rijke ervaring, worden we graag vertrouwd en gerespecteerd als volwaardige, competente partner met een **unieke rol in de kwaliteitsdriehoek** van onderwijs.

11.5 Omgaan met versnippering en ‘vermarkting’ van begeleidingsmiddelen

Wat stellen we vast?

De decretale verwachting dat een vijfjarig begeleidingsplan **lange termijn doelen en effecten** over een aantal kernopdrachten moet nastreven, kunnen we alleen maar toejuichen.

De beleidsprioriteiten genereren echter decretale gekleurde **middelen met tijdelijk karakter**. Dit brengt **onzekerheid** met zich mee en maakt het moeilijk om in de PBD aan lange termijn-personeelsplanning te doen. Op schoolniveau staat dit een duurzame implementatie van verandering in de weg. Bovendien overlappen de beleidsimpulsen met de kerntaken. Als deze middelen verdwijnen staat het realiseren van de kerntaken ook onder druk.

Het **deeltijds kunstonderwijs valt buiten die impulsmiddelen** terwijl er wel heel veel verwacht wordt. Academies kunnen zelf projectmiddelen aanvragen, zoals Kunstkuur. De PBD moet hen hierbij ondersteunen maar is enkel vanaf de zijlijn betrokken wat duurzame verankering bemoeilijkt.

Ook de **projectaanvragen van Leerpunt** op schoolniveau stellen nieuwe verwachtingen aan de PBD. Scholen hebben nood aan ondersteuning bij het uitschrijven, aanvragen en begeleiden van projecten.

De talrijke ad hoc-projecten, bijkomende samenwerkingsinitiatieven, vaak kortlopend en beperkt in scope, waar we verwacht worden aan mee te werken, zijn niet altijd compatibel met een **langetermijnvisie**. Bovendien zorgen de aanvraagprocedures, de overlegtijd, de formele vereisten en verantwoording voor **planlast en versnippering van tijd en middelen**.

Een ander aspect is de **vermarkting en commercialisering** van het begeleidingsaanbod. Talrijke partners werpen zich op als experts, die ad hoc professionalisering initieëren. Scholen zoeken hun weg in het aanbod. We verwijzen scholen door naar kwaliteitsvolle partners indien de expertise buiten onze scope valt (makelaarsrol). Maar we zien ook dat de **implementatie van duurzame veranderingstrajecten** vraagt naar lange termijn opvolging en nabijheid. Hier kan de PBD zijn uitgesproken rol in de kwaliteitsdriehoek waarmaken. **Tijd, mankracht en vertrouwen** is daarvoor nodig.

Hoe gaan we daarmee om?

Kortetermijnmiddelen veroorzaken **onzekerheid op het vlak van langdurige tewerkstelling**. We stellen om deze reden een groot **personeelsverloop** vast. Dat heeft gevolgen op het vlak van **expertise-opbouw en professionalisering**. Pedagogisch begeleiden is een aparte opdracht die heel wat expertise-opbouw vraagt. De begeleiding van startende begeleiders is intensief en vraagt veel extra inzet, zowel van de interne diensten als van de ondersteunende collega's en leidinggevenden.

We prioriteren en bakenen af. Knowhow voor bepaalde thema's wordt specifiek opgebouwd binnen de expertengroepen en inhoudelijke pijlers. De verschillende expertises brengen we samen in **multidisciplinaire** regio- en/of niveauteams. We streven ernaar om deze bovendien niveau-overstijgend in te zetten. Zo hebben we heel wat kennis en kunde opgebouwd op het vlak van leerlingenbegeleiding, die we tevens ontplooiën in het deeltijds kunstonderwijs.

We streven ernaar de inhoud en expertise die we opbouwen binnen de beleidsimpulsen te **verankeren** in de kerntaken.

Waar hebben we geen impact op? Wat vragen we aan het beleid?

We stellen vast dat **kortlopende projecten** niet leiden tot **duurzame verankering**, zowel intern als op schoolniveau, maar wel intensief en tijdrovend zijn. Ze brengen heel wat extra werk mee voor de PBD's en de **planlast** is niet altijd in verhouding met het rendement in de scholen.

Het realiseren van lange termijndoelen vraagt om een **werkbaar kader en voldoende middelen**. Het **niet indexeren van de werkmiddelen** leidt onvermijdelijk tot de inkrimping van het werkkader.

We vragen aan de overheid om **realistische verwachtingen** te betrachten voor het kader waarover we beschikken. Extra bijkomende opdrachten, zoals bijvoorbeeld het ondersteunen van de Vlaamse toetsen in de scholen en het opvolgen van de stuurgroep hebben een grote impact op de begeleidingstijd.

11.6 De weg naar een nieuw begeleidingsplan met heldere doelen en prioriteiten

De opstap naar een nieuw begeleidingsplan biedt kansen om onze werking in al haar facetten tegen het licht te houden.

Het voorbije werkjaar reflecteerden we dan ook intensief over het belang van **prioriteren** en het formuleren van **heldere doelstellingen**. We zijn regelmatig gestoten op de **grenzen van aantoonbaarheid en kwantificering**. Prioritaire aandachtspunten zijn dan ook de formuleringswijze van doelstellingen en daarmee samenhangend de middelen en systematiek voor de monitoring, kwaliteitszorg en effectiviteit ervan.

In het toekomstige begeleidingsplan kiezen we resoluut voor **het versterken van de leerresultaten** van de leerlingen. We zetten in op een doelgerichte en effectieve didactiek, vanuit een ambitieus kennisrijk curriculum met aandacht voor Nederlands en wiskunde, ingebed in een krachtige leeromgeving.

Grote noden die we vaststellen in scholen, centra en academies zijn vooral te situeren in het opnemen van **sterk leiderschap en beleidsvoerend vermogen**, het benutten van en positief omgaan met **diversiteit en inclusie**, het responsief en veerkrachtig omgaan met **complexe contexten**, vanuit een **datageletterde en wetenschappelijk gedreven basishouding**.

Kwaliteitsontwikkeling is en blijft de rode draad in alle interventies van de PBD. Deze omvat verschillende aspecten, die in elke begeleidingsopdracht meegenomen worden: het doelgericht omgaan met kwalitatieve en kwantitatieve **databronnen** (zoals DataWijzer, Vlaamse toetsen, OVSG-toets en schoolfeedbackrapport), het geïnformeerd gebruik van **wetenschappelijk onderbouwde referentiekaders** en inzichten, het **systematisch en cyclisch opvolgen** van de kwaliteitsontwikkeling, het ontwikkelen van een **professionele leercultuur** en het **doelgericht en effectief samenwerken** met partners.

Met deze uitgangspunten voor ogen willen we in de toekomst ook de eigen kwaliteitsontwikkeling vorm geven om optimaal te kunnen ondersteunen in onze scholen, centra en academies.

13 Bijlagen

Bijlage 1: bereik en relatieve tijdsinvestering per operationele doelstelling

Bijlage 2 Handleiding en sjablonen EDBI

231019 Stappenplan effectmeting langdurige trajecten.pdf
241029 SJABLOON EDBI bevragsinstrument Trajectmeting basis.pdf
241029 SJABLOON EDBI bevragsinstrument Trajectmeting uitgebreid.pdf

Bijlage 3 Aanpak scholen met groten noden

BP2022-25 Aanpak Scholen met grote noden
240903 DZB NO Stappenplan begeleiden bij doorlichting.pdf
230908 Verplicht traject na doorlichting - Interne afspraken.pdf

Bijlage 4 Formeel Overleg IPBD

Jaarverslag overleg inspectie begeleiding 2023-2024.pdf

Bijlage 5 Bronnen

Literatuurlijst.docx

Bijlage 1

Bereik en relatieve tijdsinvestering per operationele doelstelling

Kerntaak 1

Bereik per operationele doelstelling kerntaak 1

OD	KT	BAO			SO			DKO		CLB		VO		LSC	
		jaan 1 + 2			jaan 1+2			jaan 1 + 2		jaan 1 + 2		jaan 1 + 2		jaan 2	
		Scholen	SG	Doel BP	Scholen	SG	Doel BP	Academies	Doel BP	Centra	Doel BP	Centrum	Doel BP	Centra	
BAO 1.1	KT 1	153	5	150	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
BUO 1.1	KT 1	37	1	30	10	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
CLB 1.1	KT 1	0	0	0	0	0	0	153	110	3	3	0	0	0	
DKO 1.1	KT 1	0	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0
DKO 1.2	KT 1	2	1	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0
DKO 1.3	KT 1	3	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	
NO 1.1	KT 1	465	54	500	42	2	40	109	0	3	3	6	0	5	
NO 1.2	KT 1	240	29	400	45	3	30	120	0	3	3	7	0	3	
NO 1.3	KT 1	299	20	400	16	2	25	39	0	1	0	0	0	0	
NO 1.4	KT 1	217	17	150	12	2	20	0	0	0	0	0	0	1	
POC 1.1	KT 1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	
POC 1.2	KT 1	2	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	2	
SO 1.1	KT 1	14	1	0	22	3	15	0	0	0	0	0	0	0	
VO 1.1	KT 1	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	7	0	
VO 1.2	KT 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	7	0	

VO 1.3	KT 1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	0
--------	------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Relatieve tijdsinvestering kerntaak 1

	BAO (26,7 VTE) ⁴	DKO (7,6 VTE)	POC/CLB (3,8 VTE)	SO (5,8 VTE)	VO (0,8 VTE)
Overige	8,42%	15,07%	23,13%	7,46%	18,66%
Uitvoering	91,58%	84,93%	76,87%	92,54%	81,34%

Kerntaak 2

Bereik per operationele doelstelling kerntaak 2

OD	KT	BAO			SO			DKO		CLB		VO		LSC
		Scholen	SG	Doel BP	Scholen	SG	Doel BP	Academies	Doel BP	Centra	Doel BP	Centrum	Doel BP	Centra
POC 2.1	KT 2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0
POC 2.2	KT 2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0
NO 2.1	KT 2	260	23	500	47	2	45	104	0	1	0	5	0	1
BAO 2.1	KT 2	224	29	75	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2
SO 2.1	KT 2	9	0	0	44	3	30	0	0	0	0	0	0	1
CLB 2.1	KT 2	1	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0
DKO 2.1	KT 2	0	0	0	0	0	0	131	148	0	0	0	0	0
DKO 2.2	KT 2	0	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0
VO 2.2	KT 2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	7	0

VO 2.1	KT 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	0
--------	------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Relatieve tijdsinvestering kerntaak 2

	BAO (26,7 VTE)	DKO (7,6 VTE)	POC/CLB (3,8 VTE)	SO (5,8 VTE)	VO (0,8 VTE)
Overige	4,40%	6,07%	4,05%	3,08%	17,77%
Uitvoering	95,60%	93,93%	95,95%	96,92%	82,23%

Kerntaak 3

Bereik per operationele doelstelling kerntaak 3

OD	KT	BAO			SO			DKO		CLB		VO		LSC
		Scholen	SG	Doel BP	Scholen	SG	Doel BP	Academies	Doel BP	Centra	Doel BP	Centra	Doel BP	LSC
BAO 3.1	KT 3	368	49	400	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
NO 3.2	KT 3	459	50	150	48	7	15	94	0	3	3	3	0	9
BAO 3.2	KT 3	325	45	300	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0
NO 3.1	KT 3	321	24	50	33	3	25	117	0	3	3	7	0	8
BAO 3.6	KT 3	101	23	75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
BAO 3.4	KT 3	163	8	550	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
BAO 3.5	KT 3	9	4	200	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SO 3.1	KT 3	4	0	0	41	3	15	1	0	0	0	0	0	0

BAO 3.3	KT 3	59	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
CLB 3.1	KT 3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	
CLB 3.2	KT 3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	
CLB 3.3	KT 3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	1	
DKO 3.1	KT 3	0	0	0	0	0	0	139	60	0	0	0	0	0	
DKO 3.2	KT 3	0	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0
DKO 3.3	KT 3	0	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0
DKO 3.4	KT 3	0	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0
VO 3.1	KT 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7	0	
CLB 3.4	KT 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	

Relatieve tijdsinvestering kerntaak 3

	BAO (26,7 VTE)	DKO (7,6 VTE)	POC/CLB (3,8 VTE)	SO (5,8 VTE)	VO (0,8 VTE)
Overige	9,08%	15,78%	14,38%	4,58%	16,97%
Uitvoering	90,92%	84,22%	85,62%	95,42%	83,03%

Beleidsimpuls 1

Bereik per operationele doelstelling beleidsimpuls 1

OD	KT	BAO			SO			DKO		CLB		VO		LSC
		jaar 1 + 2			jaar 1+2			jaar 1 + 2		jaar 1 + 2		jaar 1 + 2		jaar 2
		Scholen	SG	Doel BP	Scholen	SG	Doel BP	Academies	Doel BP	Centra	Doel BP	Centra	Doel BP	LSC
NO BI 1.1	BI 1	514	33	50	21	1	25	0	0	4	3	0	0	8
BAO BI 1.3	BI 1	200	9	150	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
BAO BI 1.2	BI 1	231	6	50	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
NO BI 1.3	BI 1	147	6	75	3	2	5	0	0	0	0	0	0	2
NO BI 1.5	BI 1	76	10	60	7	0	4	0	0	0	0	0	0	0
NO BI 1.2	BI 1	49	13	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	8
NO BI 1.4	BI 1	243	6	250	40	2	25	1	0	2	0	0	0	5
BAO BI 1.1	BI 1	19	1	500	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CLB BI 1.1	BI 1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	1
CLB BI 1.2	BI 1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0

Relatieve tijdsinvestering beleidsimpuls 1

	BAO (26,7 VTE)	DKO (7,6 VTE)	POC/CLB (3,8 VTE)	SO (5,8 VTE)
Overige	14,95%	23,21%	19,35%	21,97%
Uitvoering	85,05%	76,79%	80,65%	78,03%

Beleidsimpuls 2

Bereik per operationele doelstelling beleidsimpuls 2

OD	KT	BAO			SO			DKO		CLB		VO		LSC
		jaar 1 + 2			jaar 1+2			jaar 1 + 2		jaar 1 + 2		jaar 1 + 2		jaar 2
		Scholen	SG	Doel BP	Scholen	SG	Doel BP	Academies	Doel BP	Centra	Doel BP	Centra	Doel BP	LSC
BAO BI 2.4	BI 2	230	6	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BAO BI 2.2	BI 2	78	7	75	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NO BI 2.1	BI 2	71	3	300	16	0	10	2	0	0	0	0	0	0
BAO BI 2.3	BI 2	66	1	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BAO BI 2.1	BI 2	89	2	?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SO BI 2.1	BI 2	3	0	0	30	1	30	0	0	0	0	0	0	0

Relatieve tijdsinvestering beleidsimpuls 2

	BAO (26,7 VTE)	DKO (7,6 VTE)	SO (5,8 VTE)
Overige	19,07%	80,00%	2,77%
Uitvoering	80,93%	20,00%	97,23%

Beleidsimpuls 3

Bereik per operationele doelstelling beleidsimpuls 3

OD	KT	BAO			SO			DKO		CLB		VO		LSC
		jaar 1 + 2			jaar 1+2			jaar 1 + 2		jaar 1 + 2		jaar 1 + 2		jaar 2
		Scholen	SG	Doel BP	Scholen	SG	Doel BP	Academies	Doel BP	Centra	Doel BP	Centra	Doel BP	LSC
BAO BI 3.1	BI 3	259	13	200	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
BAO BI 3.2	BI 3	154	4	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NO BI 3.1	BI 3	99	7	50	15	2	10	1	0	1	0	0	0	0
BAO BI 3.3	BI 3	5	0	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CLB BI 3.1	BI 3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0
CLB BI 3.2	BI 3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0
CLB BI 3.3	BI 3	1	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0

Relatieve tijdsinvestering beleidsimpuls 3

	BAO (26,7 VTE)	DKO (7,6 VTE)	POC/CLB (3,8 VTE)	SO (5,8 VTE)
Overige	11,05%	0,00%	5,63%	8,93%
Uitvoering	88,95%	100,00%	94,37%	91,07%

Bijlage 2A - Effectmeting langdurige trajecten – stappenplan

Borgen en bijsturen op basis van persoonlijke reflecties en reacties van deelnemers is al lang een integraal deel van de eigen begeleidingspraktijk. Om onze bestaande goede praktijken op meta-niveau te kaderen naar de overheid, hebben we nood aan centraal verzamelde gegevens over onze bereikte effecten. De overheid krijgt enkel een overzicht van hoe vaak en hoe goed we leden bereiken. Alle inhoudelijke feedback is enkel van jou.

We veranderen **niets** aan het systeem:

- We kozen per niveau een aantal netwerken om voor- en nameting af te nemen. Bekijk de lijst [hier](#). Niet genoemde netwerken zijn vrij om de effectmeting af te nemen.
- We zetten nog meer in op ondersteuning en inspiratie voor het aan de slag gaan met analyse uit deze gegevens
- We geven de effectmeting een plek in de interne PDCA-cyclus

We hanteren de principes uit het OBPWO-onderzoek:

- Overschakeling naar een 5 puntenschaal ipv 6 puntenschaal
- Toevoeging van de optie 'niet van toepassing of weet ik niet'
- Het vermelden van de [responsgraad](#)

Lees meer over netwerken:
[Leidraad lerende netwerken](#)

Lijst met netwerken 23-24

VOOR- en NAMETING

(Bu)BaO

- Een beleid met een plan. Schoolwerkplanning als hefboom voor onderwijskundig beleid.
- Cognitief sterk functionerende leerlingen
- Getallen – didactiek (derde kleuter en eerste leerjaar)
- Getallen – didactiek (tweede, derde en vierde leerjaar)
- Op weg naar executief functioneren. Effectief lesgeven aan kinderen die opgroeien in schaarste

(BU)SO

- Zorgcontactdag - sterke samenwerking tussen school en decretale partners

NAMETING

BaO

- Zorgcontactdag Leer Lokaal
- Netwerkdag (Roeselare)
- Netwerkdag (Gent)
- Netwerkdag (Brussel)

(Bu)SO

- Beleidsteam SO

DKO

- Thematrajecten:
 - Curriculumimplementatie
 - Professionaliseringsbeleid
 - Kwaliteitszorg
 - Onderwijskundig beleid
- Netwerken (eenmaal per 3 jaar):
 - Zorg
 - PLG directies
 - Pedagogisch coördinatoren
 - Mentoren

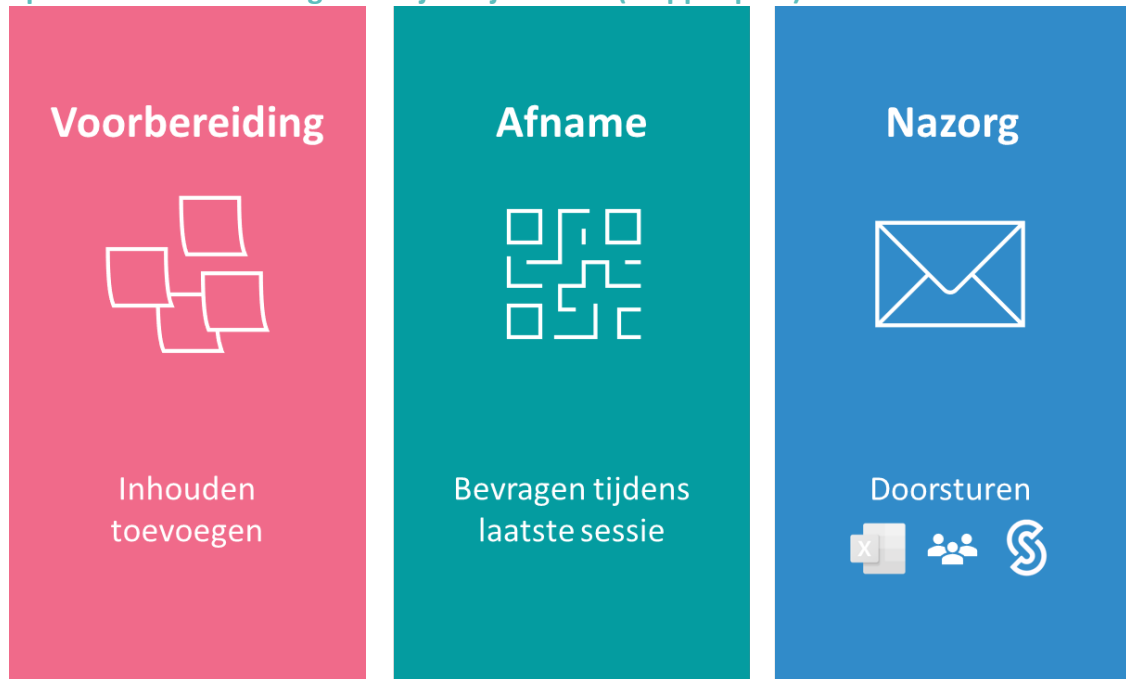
POC

- Lerend netwerk data/kwaliteit

POC

- Themadagen OLB
- Vormingen
- Toelichtingen
- Lerend Netwerk PGZ

Hoe pak ik de effectmeting van mijn traject aan? (stappenplan)



A. Voorbereiding

1. Open het sjabloon en klik op de kop Dupliceren om er zelf mee aan de slag te gaan. Je kan kiezen tussen het basis en uitgebreid sjabloon voor de nameting.

Voormeting	nameting	
basis	basis	uitgebreid

- a. Het basis sjabloon bevat enkel de verplichte gesloten vragen met als sectie 3 de mogelijkheid om eigen vragen toe te voegen, miv 3 voorbeeldvragen.
 - b. Het uitgebreide sjabloon voorziet daarnaast ook (open) uitbreidingsvragen over
 - de basisvragen,
 - de belemmerende en ondersteunende factoren en
 - de kenmerken van het traject.
2. Verander de titel van het formulier 'SJABLOON trajectmeting' in de titel van je traject. De documentnaam wordt op deze manier ook automatisch aangepast.
 3. Vervang 'inhouden' door de inhouden zoals geformuleerd in de doelen van je traject.
 4. Hetzelfde traject wordt meermaals gegeven door verschillende personen: stem samen de vragen af zodat elke deelnemer dezelfde vragen voorgelegd krijgt.

5. Je kan extra vragen toevoegen indien gewenst (in het basissjabloon enkel onder sectie drie, in het uitgebreide sectie 6). Bekijk [dit fragment](#) met tips hoe je vragen toevoegt aan het formulier.
6. Uitgebreide vragenlijst: deze lijst bevat vele mogelijk vragen en bijvragen. Weeg af wat jouw traject interessant is om te weten. Zo verhoog je niet onnodig de invultijd. De niet weerhouden vragen kan je simpelweg verwijderen. Zorg dat minimaal de vragen uit het basis sjabloon bevestigd blijven. Deze herken je aan de tag van verplichte vraag (aangeduid door het rode sterretje bij de vraag)

Onderdelen van het formulier die hierboven niet genoemd zijn, moeten behouden blijven om het gelijke format voor verwerking te garanderen (oa. doelgroepen, 5-punten schaal, vereiste vragen, volgorde van vragen, instellingen vragenlijst, etc)

B. Uitvoering

1. Laat de deelnemers tijdens de laatste sessie het desbetreffende formulier invullen. Bekijk [dit fragment](#) ter opfrissing hoe je het formulier via teams deelt.

Door hier tijd voor te nemen **tijdens je sessie** worden er meer antwoorden daadwerkelijk ingestuurd (belangrijk voor de responsgraad en validiteit). De ervaring leert dat achteraf via email bezorgde vragenlijsten amper ingevuld worden.

2. Let op dat je de weblink kopieert onder de knop 'antwoorden verzamelen' (zeker niet kopiëren uit de browser bovenaan de pagina). Door een QR code te genereren heb je altijd de juiste link.

[Onder Forms in de wafel kan je al je formulieren terugvinden](#)

C. Nazorg

1. Bekijk de antwoorden van je formulier. Klik op de knop 'Openen in Excel'.
2. Stuur dit Excel document naar dao@ovsg.be. Zorg dat je hierbij de volgende zaken vermeldt in je mail:
 - a. Het operationeel doel waaraan dit traject verbonden is (je simplicate code bij dit traject)
 - b. Het onderwijsniveau(s) van de deelnemers (BAO/SO/DKO/VO/POC)
 - c. Of het Hoeveel deelnemers er waren in je traject. Zodat we de [responsgraad](#) kunnen meenemen
3. Ga voor jezelf aan de slag met de resultaten uit je bevraging. Hieronder vind je meer informatie over hoe je de grafieken uit Microsoft Forms kan interpreteren en gebruiken.
4. Ondersteuning nodig bij interpretatie? Neem contact op met dienst kwaliteit en innovatie (Sophie)

Responsgraad

Bij het interpreteren van de bevraging is het belangrijk om rekening te houden met het aantal respondenten dat heeft deelgenomen. De responsgraad - Wanneer aan een begeleiding:

Berekend door: aantal respondenten / aantal participanten traject = responsgraad %

- 5 participanten deelnamen is een 80% respons vereist (4 pers);
- 10 participanten deelnamen is een 60% respons vereist (6 pers);
- 20 participanten deelnamen is een 50% respons vereist (10 pers);
- 50 participanten deelnamen is een 40% respons vereist (20 pers);
- 100 participanten deelnamen is een 30% respons vereist (30 pers);

- meer dan 100 participanten deelnamen blijft een 30% respons vereist. (Penninckx¹, 2014).

Als de responsgraad lager is, moeten we voorzichtiger omspringen met de analyse en conclusies die we eruit halen.

Wat kan ik toevoegen ifv interne kwaliteitszorg?

- Naast de verplichte basisvragen, is het voor je eigen interne kwaliteitszorg verrijkend om schriftelijk of mondeling feedback te verzamelen over je traject. Kies naargelang je traject, je deelnemersgroep, samenhang en veiligheid voor kwalitatieve of kwantitatieve feedback of reflectie momenten. Het overlopen van de antwoorden uit deze basisvragenlijst met de groep kan ook een interessant startpunt vormen voor een diepgaander gesprek.²
- We raden aan om de beginsituatie in kaart te brengen, zodat je je inhouden zo goed mogelijk kan afstemmen op de noden en verwachtingen van je deelnemers. Kies naargelang je traject of je dit met een digitale vragenlijst, mondelinge bespreking of schriftelijke opdracht in kaart brengt.

Interessante vragen voor de beginsituatie gaan naast voorkennis ook over waarom ze er zitten, hoe ze er zitten en wat voor hun indicatoren zijn voor tevredenheid met het traject. De basisvragenlijst voor voormeting hierboven meegegeven, kan je hiervoor gebruiken.

- Tussentijdse evaluaties voor kwaliteitsontwikkeling kunnen aanvullend voor eigen gebruik.

Wat gaat er naar de overheid?

Enkel een meta-analyse van alle resultaten gaat naar de overheid. Dat betekent dat jouw persoonlijke gegevens niet verspreid worden. In het begeleidingsverslag van 2021-2022 (in opmaak) zal blijken hoe we dat opnemen.

De evaluatie van het gebruik van deze effectmeting maakt ook deel uit van het traject rond *OBPWO 21.02 - Begeleiding van leraren(teams): ontwikkeling van een model en instrument om effectiviteit in kaart te brengen (EDBI)* dat nog lopende is. We houden je op de hoogte naargelang het overleg hierrond vordert. De gebruikshandleiding bij dit EDBI instrument kan je [hier](#) nalezen.

Waarom zijn er geen andere rollen/doelgroepen opgenomen in de eerste vraag?

Er is een beperkte lijst aan rollen (doelgroepen) opgenomen om de omvang behapbaar te houden. We erkennen dat er nog een heleboel andere rollen en doelgroepen zijn die jullie bevragen. Indien de doelgroep zich niet terugvindt in de lijst, vragen we om samen met de deelnemers af te spreken om onder 'andere' de rol in te voegen. Elk schooljaar evalueren we dit systeem en passen we aan aan de noden.

¹ Penninckx, M. (2015). *Inspecting school inspections*. Universiteit Antwerpen: Antwerpen.

² Heb je een mooi voorbeeld waarin je werkte aan borgen en bijsturen? Stuur het door naar de stafdienst kwaliteit en innovatie!

Bijlage 2B

Sjabloon EDBI bevragsinstrument trajectmeting basis

SJABLOON Trajectmeting basis

De enquête duurt ongeveer 4 minuten om te voltooien.

* Vereist

Kennismaking

1. Wat is jouw rol in je school/centrum/academie? *

- Beleidsondersteuner
- CLB-medewerker
- Coördinator
- Directeur
- Leerkracht
- Leerlingenbegeleider
- Leerondersteuner
- Technisch adviseur (Coördinator)
- Zorgcoördinator
- Zorgleerkracht
- Andere

Algemene vragen

2. Tevredenheid *

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Ik ben tevreden over dit traject.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De inhoud van dit traject is bruikbaar in mijn praktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Ik heb nieuwe dingen geleerd over *

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Inhoud 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inhoud 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Praktijktoepassing *

- Ik ben niet van plan om wat ik leerde toe te passen in mijn praktijk. (1)
- Ik ben van plan om wat ik leerde toe te passen in mijn praktijk, maar ik ben daar nog niet toe gekomen. (2)
- Ik ben net begonnen met de praktijk toepassing van wat ik leerde. Het is nog nieuw voor mij. (3)
- Ik zet wat ik leerde steeds vaker in in de praktijk. Ik verfijn elke keer verder hoe ik dit gebruik. (4)
- Ik heb wat ik leerde in de vingers zitten en ik inspireer mijn collega's om hier ook mee aan de slag te gaan. (5)
- Niet van toepassing.

5. Ondersteuning vanuit de school/ het centrum/ de academie (s/c/a) *

- Er is geen ruimte om met het geleerde aan de slag te gaan in onze s/c/a. (1)
- Ik kan aan de slag met wat ik leerde, maar ik moet dit alleen doen. (2)
- Ik word aangemoedigd door mijn school om aan de slag te gaan met wat ik leerde. Ik kan terecht bij collega's van mijn s/c/a. (3)
- Ik ga samen met collega's actief aan de slag met wat ik leerde in dit traject. (4)
- Wat ik leerde is deel van een prioriteit van mijn s/c/a. We zijn hier intensief mee bezig. (5)
- Niet van toepassing.

Vrij in te vullen met vragen of verwijderen (onderstaande drie als voorstel)

6. Wat heb je nog nodig om het geleerde in je praktijk te implementeren?

7. Wat vond je het meest bruikbaar?

8. Welke inhoud ga je als eerste uitproberen?

9. Dit geef ik nog mee aan de begeleider(s)

Deze inhoud is niet door Microsoft gemaakt noch goedgekeurd. De gegevens die u verzendt, zal worden gestuurd naar de eigenaar van het formulier.

Bijlage 2C

Sjabloon EDBI bevragsinstrument trajectmeting uitgebreid

SJABLOON Trajectmeting uitgebreid

* Vereist

Kennismaking

1. Wat is jouw rol in je school/centrum/academie? *

- Beleidsondersteuner
- CLB-medewerker
- Coördinator
- Directeur
- Leerkracht
- Leerlingenbegeleider
- Leerondersteuner
- Zorgcoördinator
- Zorgleerkracht
- Andere

2. Hoeveel jaren ervaring heb je in het onderwijs?

De waarde moet een getal zijn

3. Hoeveel jaren ervaring heb je in jouw functie?

De waarde moet een getal zijn

4. Wat is je reden om deel te nemen aan dit traject?

Effect van traject - algemene tevredenheid

Geef voor elk van onderstaande stellingen aan in welke mate je het eens bent of niet. Je kan je antwoord verduidelijken in de open vragen.

5. Algemene vragen *

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Ik ben tevreden over dit traject.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De inhoud van dit traject is bruikbaar in mijn praktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Tevredenheid

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Ik ben tevreden over de inhoud van de begeleiding.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben tevreden over de gebruikte methodieken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben tevreden over hoe mijn tijd besteed werd tijdens dit traject.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben tevreden over de mogelijkheid tot eigen inbreng.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben tevreden over de gebruikte leermiddelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben tevreden over de vooropgestelde doelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben tevreden over de afstemming tussen de begeleiding en mijn ondersteunings behoeften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Bruikbaarheid

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
De aangereikte kennis is bruikbaar voor mijn praktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De aangereikte inzichten zijn bruikbaar voor mijn praktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De aangereikte vaardigheden zijn bruikbaar voor mijn praktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het aangereikte materiaal is bruikbaar voor mijn praktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Leereffect

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Ik heb mijn kennis verdiept of verbreed dankzij deze begeleiding.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb nieuwe inzichten opgedaan dankzij deze begeleiding.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb vaardigheden ontwikkeld dankzij deze begeleiding.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn professionele houding (attitudes, opvattingen, ...) is versterkt dankzij deze begeleiding.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Waarover ben je precies tevreden?

10. Waarover ben je minder tevreden?

11. Wat vind je het meest bruikbaar?

12. Geef een voorbeeld van hoe je kennis, vaardigheden en/of professionele houding (attitudes, opvattingen, ...) versterkt zijn

13. Wat ga/heb je als eerste uitproberen van wat je geleerd hebt?

Effecten van het traject - praktijktoepassing

Geef voor elk van onderstaande stellingen aan in welke mate je het eens bent of niet. Verduidelijk je antwoord bij de open vragen.

14. Ik heb nieuwe dingen geleerd over *

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Inhoud 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inhoud 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Praktijktoepassing *

- Ik ben niet van plan om wat ik leerde toe te passen in mijn praktijk.
- Ik ben van plan om wat ik leerde toe te passen in mijn praktijk, maar ik ben daar nog niet toe gekomen.
- Ik ben net begonnen met de praktijk toepassing van wat ik leerde. Het is nog nieuw voor mij.
- Ik zet wat ik leerde steeds vaker in in de praktijk. Ik verfijn elke keer verder hoe ik dit gebruik.
- Ik heb wat ik leerde in de vingers zitten en ik inspireer mijn collega's om hier ook mee aan de slag te gaan.
- Niet van toepassing.

16. Geef een voorbeeld van hoe je anders bent gaan werken als gevolg van de begeleiding.

17. Welke aspecten van de schoolwerking zijn volgens jou versterkt (zoals bijvoorbeeld visie, structuren, procedures, ...)?

18. Geef aan welke positieve gevolgen de begeleiding heeft teweeggebracht voor leerlingen (bijvoorbeeld qua leren, welbevinden, sociale ontwikkeling, persoonsontwikkeling, algemene ontwikkeling, ...)?

Ondersteunende en belemmerende factoren

Geef voor elk van onderstaande stellingen aan in welke mate je het eens bent of niet.

19. Houding van de participant

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
<p>Ik neem de tijd om wat ik geleerd heb uit te proberen in de praktijk.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Toepassen van wat ik geleerd heb, neemt te veel energie weg van mijn ander werk</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Er gebeurt momenteel te veel op mijn werk om wat ik geleerd heb uit te proberen in mijn praktijk.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Ondersteuning vanuit de school

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Ik word aangemoedigd door mijn schoolleider om met de nieuwe inzichten aan de slag te gaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik krijg middelen die nodig zijn om de nieuwe inzichten toe te passen in mijn praktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn collega's moedigen me aan om wat ik geleerd heb in mijn praktijk toe te passen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik bespreek met collega's hoe ik de nieuwe inzichten in mijn werk kan toepassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan bij mijn collega's terecht wanneer ik problemen ondervind bij het toepassen van het geleerde in mijn praktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kenmerken van het traject

Geef voor elk van onderstaande stellingen aan in welke mate je het eens bent of niet.

21. Kwaliteit van de begeleider

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
De begeleider weet waarover hij spreekt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De begeleider creëerde een veilig leerklimaat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De begeleider was goed voorbereid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De begeleider bood gepaste ondersteuning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De begeleider maakte goed gebruik van de beschikbare tijd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Focus op relevante inhoud

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
De inhoud sluit aan bij de vooraf bepaalde doelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De begeleiding sluit aan bij mijn dagelijkse praktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De begeleider kaderde op welke manier de begeleiding een effect heeft op uitkomsten bij leerlingen (bv. prestaties, welbevinden, creativiteit, ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Focus op toepassing in de praktijk

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Ik heb een goed zicht op hoe ik het geleerde in de praktijk kan gebruiken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb veel voorbeelden gezien over hoe ik de nieuwe inzichten in mijn praktijk kan gebruiken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De wijze van begeleiding gaf me zelfvertrouwen om het geleerde toe te passen in mijn praktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Coherent

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
De doelen van de begeleiding werden door de begeleider en participanten samen besproken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De doelen van de begeleiding sloten aan bij de noden die ik zie in mijn school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Evidence-informed

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Tijdens de begeleiding maakte ik kennis met actuele ontwikkelingen binnen onderwijs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tijdens de begeleiding werd er gerefereerd aan wetenschappelijke onderzoeksresultaten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Eigenaarschap van de inhoud en het proces

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Ik werd gestimuleerd om verantwoordelijkheid op te nemen in het begeleidingsproces.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kon de inhoud van de begeleiding mee bepalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kon de vorm van de begeleiding mee bepalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Duur

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
De duur van de begeleiding was gepast om de doelen te realiseren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb nog nood aan een vervolg op deze begeleiding.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Collectieve participatie

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Tijdens de begeleiding heb ik met collega's inhoud (zoals concepten en vaardigheden) besproken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tijdens de begeleiding ben ik samen met mijn collega's tot gedeelde inzichten gekomen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het is een voordeel dat verschillende leden van de school deze begeleiding volgden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Georganiseerd in de dagelijkse werkomgeving

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
De begeleiding speelde in op de context van de deelnemers (bv. klaspraktijk/schoolpraktijk).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het een meerwaarde dat de begeleiding plaatsvond op onze school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Actief leren

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Ik kreeg voldoende mogelijkheden om ervaringen uit te wisselen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kreeg voldoende kansen om met de begeleiders in interactie te gaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kreeg de mogelijkheid om nieuwe vaardigheden in te oefenen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kon feedback geven op (de ideeën/vaardigheden van) anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er werden kritische vragen gesteld die me deden reflecteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vrij in te vullen met vragen of verwijderen (onderstaande drie als voorstel)

31. Wat heb je nog nodig om het geleerde in je praktijk te implementeren?

32. Wat vond je het meest bruikbaar?

33. Welke inhoud ga je als eerste uitproberen?

34. Dit geef ik nog mee aan de begeleider(s)

Deze inhoud is niet door Microsoft gemaakt noch goedgekeurd. De gegevens die u verzendt, zal worden gestuurd naar de eigenaar van het formulier.

Bijlage 3A

Prioriteit geven aan scholen met (grote) noden

Handvatten voor de begeleiding

Situering

Vanuit de tweede decretale opdracht van het vernieuwde kwaliteitsdecreet krijgen de pedagogische begeleidingsdiensten een nieuwe rol toebedeeld:

Art.15 §1 2° het versterken van de onderwijsinstellingen en CLB's in kwestie als professionele lerende organisatie. De pedagogische begeleidingsdiensten geven hierbij voorrang aan de onderwijsinstellingen of CLB's waar zich de grootste noden op deze vlakken situeren. Om deze onderwijsinstellingen of CLB's te identificeren kunnen de pedagogische begeleidingsdiensten gebruikmaken van verschillende bronnen zoals de gegevens van de pedagogische begeleidingsdienst zelf, de gegevens van de onderwijsinstelling of het CLB in kwestie, de gegevens uit doorlichtingstrajecten uitgevoerd door de onderwijsinspectie van de onderwijsinstelling of het CLB in kwestie, de gegevens die aan de basis liggen van het profiel van de onderwijsinstelling of het CLB zoals bepaald in artikel 38, § 4, of andere resultaten of gegevens die wijzen op een lage kwaliteit van onderwijs of leerlingenbegeleiding;

De PBD heeft vertrouwen in de kwaliteit en de groeikracht van scholen/centra/academies. Deze vertrouwensrelatie is een voorwaarde voor duurzame verbeteringsinitiatieven. Het laten slagen van begeleidingsinterventies staat of valt met de vertrouwensband die opgebouwd kan worden met elke school, centrum of academie en zijn bestuur. Dit is een proces van lange adem zodat een echte inkiijk in de brede werking van de school mogelijk wordt.

De pedagogische begeleiding zal altijd vanuit een brede beeldvorming naar de S/C/A kijken. Naast kwantitatieve data en meetbare indicatoren zijn ook niet-meetbare en kwalitatieve data (gesprekken, observaties, non verbale communicatie...) belangrijke indicatoren, die de begeleider observeert met een professionele blik.

De PBD neemt binnen de kwaliteitsdriehoek school – begeleiding – inspectie geen evaluerende of controlerende rol op en zal steeds de vertrouwensrelatie voorop stellen. De PBD zal de S/C/A op zich niet labelen als 'probleemschool' maar de ondersteuning prioriteren op basis van aantoonbare noden en urgenties die zich voordoen en de (aanklampende) aanpak gestalte geven vanuit overleg met de betrokken instelling.

Definitie

We spreken van een instelling als 'school, centrum of academie met grote noden' wanneer binnen de werking op onderbouwde wijze wordt vastgesteld dat de ontwikkeling van de lerende onvoldoende gerealiseerd wordt en/of de rechten van de lerende in het gedrang komen.

We hanteren hierbij de kwaliteitsverwachtingen uit de referentiekaders van onderwijskwaliteit (OK, rCLBk).

Daarnaast kunnen externe factoren, contextelementen of urgente crisissituaties aanleiding geven tot specifieke noden die een verhoogde aandacht en ondersteuning vragen.

Uitgangspunten

- ▲ Het bestuur is eindverantwoordelijke voor de onderwijskwaliteit
- ▲ De school, centrum of academie is verantwoordelijk voor de eigen onderwijskwaliteit
- ▲ De PBD is eerste aanspreekpunt en aangewezen partner om het proces van kwaliteitsverbetering te begeleiden:
 - Conform de werkingscode en visie op begeleiden;
 - Via een aanklampende, consequente en transparante communicatie met het beleidsteam en schoolbestuur.
- ▲ De vertrouwensrelatie tussen de school, centrum of academie en de pedagogische begeleiding is noodzakelijk om waarheidsgetrouw te kunnen identificeren
- ▲ De school, centrum of academie kan op eigen initiatief data en analyses ter beschikking stellen aan de inspectie maar in geen enkel geval zal de PBD rechtstreeks contact opnemen met de inspectie of gegevens over de S/C/A delen.
- ▲ Waar nodig zal de PBD wel de school ondersteunen om data te ontsluiten, te interpreteren en analyses te onderbouwen.

Aanpak door de PBD

De PBD heeft zicht op alle scholen/centra/academies:

- ▲ De PBD beschikt over een 'schoolportret'. De begeleiders kennen elke instelling en zijn personeelsleden.
- ▲ Dit schoolportret maakt deel uit van het schooldossier. In het schooldossier wordt de volledige begeleidingshistoriek van de school opgevolgd.
- ▲ Bij scholen zonder 'schoolportret' is kennismaking met de school(werking) een absolute prioriteit.

De begeleider signaleert (vanuit een brede beeldvorming) scholen met (grote) noden en maakt deze intern bespreekbaar

1. OPMERKEN

Vanuit een breed perspectief (input, context, proces, output) observeert elke begeleider zijn/haar scholen met een professionele blik.

Reflectievragen:

- ▲ Stelt er zich een grote nood? Wordt de ontwikkeling van de lerende onvoldoende gerealiseerd en komen de rechten van de lerende in het gedrang?
- ▲ Zijn er indicatoren? Duidelijke signalen? Een concrete aanleiding? Een acuut probleem, een crisis of conflict? Een nieuwe situatie?
- ▲ Aspecten die kunnen worden meegenomen in het brede perspectief: competentiegevoel, veranderende context, veerkracht, pedagogisch didactisch functioneren van personeelsleden, ongunstige schooldoorlichting

2. REFLECTEREN – collegiale consultatie

De begeleider bespreekt dit binnen het team/PBD. Begeleiders voeren hierover een professionele dialoog.

Hiervoor wordt systematisch en gestructureerd ruimte/tijd voorzien binnen team-/PBD-overleg.

Aftoetsen:

- ▲ • Klopt dit? Wat denken de collega's? Vanuit een brede beeldvorming aan de hand van observaties/ervaring/expertise/historiek
- ▲ • Systematisch bespreekbaar maken als vast agendapunt op dienstoverleg

3. ONDERBOUWEN - Argumenteren

Deze reflecties kunnen worden onderbouwd door diverse bronnen, zowel kwantitatief als kwalitatief:

- ▲ Verslagen van doorlichtingen
- ▲ Schoolportret van de onderwijsinspectie (indien toegankelijk)
- ▲ Begeleidingshistoriek – impact /effect van vorige begeleidingstrajecten
- ▲ Agodi-data zoals zittenblijven, heroriënteringen, doorstroom/uitstroom, Attesten/verslagen/getuigschriften, ...
- ▲ Data, schoolportretten CLB, signaalfunctie van CLB, ondersteuningsnetwerken
- ▲ Data aangereikt door de scholen zelf (rechtstreeks via contacten/netwerken...) en bespreekbaar in overleg – aftoetsen met de school - mogelijk verwerkt in schooldossier
- ▲ ...

Onderzoeken:

- ▲ Welke bronnen staven dit? Versterken dit? Weerleggen dit?

4. BESLISSEN – vanuit brede beeldvorming

Op basis van onderbouwde gegevens, collegiale consultatie en rekening houdend met de werkingscode en visie op begeleiden, komt het team tot een brede beeldvorming en neemt de beslissing om een verkennend/sensibiliserend gesprek aan te gaan met de betrokken school/schoolbestuur.

Afwegen

- ▲ Is er voldoende grond om het gesprek met de school en/of met het schoolbestuur aan te gaan op eigen initiatief?
- ▲ Kunnen we onze begeleidende rol correct opnemen (congruent met de werkingscode)? Neutraal en met een uitgesteld oordeel
- ▲ Overwegen om dit in duo's op te nemen gezien de hoge competentie-eisen die hier aan de begeleiders worden gesteld

Begeleiden na doorlichting

Begeleiden na een ongunstige doorlichting vraagt een specifieke aanpak en heeft een eigen dynamiek (zie Gids voor begeleiders - routes na doorlichting). In dit geval ligt de detectie per steeds bij de inspectie en zijn er juridische implicaties. De PBD neemt in dit geval uitdrukkelijk de rol van (externe) begeleider op.

Initiatief van de PBD - randvoorwaarden

De PBD kan zelf initiatief nemen om scholen aan te spreken op noden of urgenties dienen een aantal voorwaarden zijn vervuld:

- ▲ Basisvoorwaarde voor maximale impact: de school wil begeleid worden. Om toegang tot de school te krijgen is de vertrouwensrelatie een noodzakelijke voorwaarde.
- ▲ De aanklappende aanpak om met de school in gesprek te gaan kan verschillen naargelang de school

- zich bewust is van de noden of helemaal niet;
- reeds samenwerkt of in communicatie staat met de PBD of helemaal niet.
- ▲ De begeleiders beschikken over de competenties om dit gesprek aan te gaan en eventueel de school te wijzen op 'blinde vlekken' zonder de vertrouwensrelatie te beschadigen. Hier is collegiale samenwerking binnen het begeleiderteam en ondersteuning aangewezen.
- ▲ De school/schoolbestuur aanvaardt de PBD als essentiële partner:
 - De school is eigenaar van het begeleidingstraject. Anders gesteld: de keuze van de inhoud van het begeleidingstraject vormt de keuze van de school (kan verschillend zijn met de keuzes die de begeleider zou maken).
 - Het schoolbestuur is een belangrijke partner om standaard te betrekken in de communicatie.
 - De PBD werkt aanklampend en ondersteunt bij de opmaak van het begeleidingstraject.
 - De school is verantwoordelijk voor de opvolging van het begeleidingstraject en is penhouder.
- ▲ We voeren een transparante communicatie hierover: aanklampende aanpak en mandaat van de PBD zijn helder en gekend. Hierover zijn duidelijke afspraken gemaakt tussen PBD en de school/het schoolbestuur.

Bijlage 3B - BEGELEIDEN NA DOORLICHTING

Algemene afspraken – alle niveaus

UITGANGSPUNTEN

We vertrekken vanuit een scenario dat soepel, in dialoog en met een warm contact gebeurt.
In het kader van ‘aanklampend begeleiden’ willen we het traject van een doorlichting volledig mee begeleiden.

WAT?	WIE?	WANNEER?	HOE?	IETS NODIG?
OPVOLGING PLANNING DOORLICHTINGEN				
Lijst met geplande doorlichtingen bezorgen <ul style="list-style-type: none"> • Per periode (5) • Per niveau 	DAO	3 à 6 weken op voorhand	Mail naar teamleden van het betreffende niveau	
DOORLICHTING GEPLAND				
Contact opnemen: <ul style="list-style-type: none"> • Vragen wat de school nodig heeft • Ondersteuning aanbieden (in elke stap van het proces) • Overlopen voorbereiding • Aanbieden om aanwezig te zijn op synthesesgesprek 	Anker	Van zodra de lijst met geplande doorlichtingen wordt gedeeld	Mail of mondeling/telefonisch contact met directie	
DOORLICHTING IS GEBEURD				
Informeren naar het advies en het ontwerpverslag	Anker		Mondeling/telefonisch contact met directie	
Overzicht aanvullen van de adviezen van de PBD (niveau-overstijgend)	Anker		Excel overzicht bijhouden Registreren	Excel SharePoint ‘jaartal-jaartal begeleiding na doorlichting’
Collega’s op de hoogte brengen van het resultaat van de doorlichting			Teamoverleg	

Soorten adviezen: <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/vind-een-geschikte-school/doorlichtingsverslagen/hoe-lees-ik-een-doorlichtingsverslag>

WAT?	WIE?	WANNEER?	HOE?	IETS NODIG?
GUNSTIG ZONDER MEER (advies 1A)				
We bekrachtigen en bevestigen de beleidskracht van S/C/A We geven aanbod OVSG+ en PBD mee, in functie van verdere groeikansen.	Anker		Geen formele communicatie – wel S/C/A feliciteren en persoonlijke vertrouwensband met S/C/A bevestigen (per mail of telefonisch/mondeling)	
Begeleiden op vraag volgens begeleidingsflow	Anker			
GUNSTIG MET WERKPUNTEN (advies 1B)				
School(team) bekrachtigen en beleidskracht bevestigen	Anker		Mail naar directie en schoolbestuur en mondeling naar directie/school	
We adviseren de school om via een integrale aanpak het wegwerken van de tekorten en eigen beleidskeuzes planmatig en gespreid over de volgende jaren op te nemen. We bieden op vraag onze begeleiding aan. Aanbieden om te begeleiden op werkpunten (aangegeven door de onderwijsinspectie) en aanbieden aanbod OVSG+ en PBD.	Anker			
We begeleiden op vraag volgens begeleidingsflow.	Anker			
Optie: opmaken overeenkomst tot begeleiding met het schoolbestuur		Alleen indien hier uitdrukkelijk om gevraagd wordt		

WAT?	WIE?	WANNEER?	HOE?	IETS NODIG?
ONGUNSTIG MET VERZOEK (advies 2A)				Interne afspraken
Expliciet aanbieden als partner van de school en het schoolbestuur	Anker		Mail of mondeling/telefonisch Knop website	Contactformulier website
Formele aanvraag aan OVSG via de website				
Intakegesprek	Anker		Gesprek met directie, beleidsteam, schoolbestuur	
Engagementsverklaring opvragen	Anker		Opnemen in schooldossier	Engagementsverklaring
Formeel bevestigen dat de school begeleid zal worden bij het wegwerken van de tekorten	Coördinator		Formele bevestiging aan directie en schoolbestuur	
Opstellen van het begeleidingsplan dat de afspraken regelt tussen S/C/A schoolbestuur en PBD <ul style="list-style-type: none"> • opmaken vanuit overleg • opnemen in schooldossier 	Anker in overleg met directie + team	Contact opnemen binnen de twee weken na formele bevestiging voor de gezamenlijke opmaak plan	Begeleidingsplan formeel bezorgen aan alle betrokken actoren	Begeleidingsplan - sjabloon
Tussentijds verslag/eindverslag van het begeleidingsplan <ul style="list-style-type: none"> • opmaken vanuit overleg, bespreken met actoren en delen met schoolbestuur • opnemen in schooldossier • Bevestigen van de engagementen voor het volgend schooljaar 	Anker	Jaarlijks	Verslag formeel bezorgen aan alle betrokken actoren	Verslag
ONGUNSTIG ZONDER VERZOEK				
Aanbieden juridische ondersteuning bij een beroepsprocedure	Koepelwerking		Mail vanuit juridische dienst naar schoolbestuur en directie	

Bijlage 3C - Verplicht traject na negatieve doorlichting - Interne afspraken

Afspraken over de procedure

- Een verplicht begeleidingstraject na negatieve doorlichting wordt steeds officieel aangevraagd door **het schoolbestuur** via de **website van OVSG**. Deze aanvraag komt automatisch bij ankerfiguur, coördinator en directeur PBD terecht. ([OVSG | Pedagogische begeleiding](#))



Begeleiden bij doorlichting

De pedagogische begeleiding ondersteunt jouw school, centrum, academie of internaat voor, tijdens en na een doorlichting. Je kan hiervoor terecht bij **je anker**. Na een negatieve doorlichting volgt een verplichte begeleiding. De pedagogische begeleiding ondersteunt intensief en op maat bij het wegwerken van de tekorten. Het schoolbestuur doet de aanvraag via **dit contactformulier**. Na ontvangst van de aanvraag plannen we zo snel mogelijk een intakegesprek met schoolbestuur en directie.

- Anker en/of coördinator nemen contact met directie/beleidsteam en schoolbestuur en plannen een intakegesprek om de begeleidingsvraag te verhelderen en de werking van de begeleiding (inclusief werkingscode en visie op begeleiden) en de mogelijke ondersteuning toe te lichten.
- Zowel coördinator als anker zijn altijd aanwezig als het begeleidingsplan wordt voorgesteld aan de algemeen directeur van de stad/gemeente.
- In samenspraak wordt een begeleidingsplan opgesteld. De PBD houdt hier de pen ('contract').
- Op geregelde tijdstippen wordt met alle betrokken partijen de stand van zaken besproken en het proces geëvalueerd en bijgestuurd. Van deze gesprekken wordt een (tussentijds) verslag opgemaakt.
- Het anker wijst op het belang van zijn/haar aanwezigheid bij de tussentijdse bezoeken van de inspectie.

Standaard interne afspraken (NO)

- De begeleiding van een verplicht traject na negatieve doorlichting: begeleiding wordt steeds opgenomen door **(minimaal) een duo van collega's**, waarbij wordt afgewogen welke specifieke (extra) expertise nodig is om de school/centrum/academie optimaal te ondersteunen.
- Er is **minstens één contact per maand tussen directie en anker** om de voortgang van het traject te bespreken. Het aantal begeleidingsinterventies en de specifieke invulling ervan worden bepaald door de vraag en de afspraken gemaakt in het begeleidingsplan.
- **Elke dienst of regio bespreekt 2x per jaar de eigen scholen/centra/academies met grote noden** voor collegiale consultatie en afstemming over de aanpak.
- Over de niveaus en diensten heen kunnen collega's **1x per trimester deelnemen aan het NO intervisietraject Groeiwijs grote noden** voor collegiaal overleg over aanpak en opvolging.
- De werkgroep Duurzaam begeleiden houdt de vinger aan de pols over het verloop van de trajecten.
- Opnemen in schooldossier – logboek en samenvatting effectmeting (zie verder)
- Dashboard – overzicht voor de PBD bijhouden (Sharepoint zoekertje 'jaartal-jaartal begeleiding na doorlichting' excel)

Effectmeting – evaluatie en bijsturing van het traject

- **Bij elke interventie of gesprek** wordt de kwaliteitsbril impliciet meegenomen. De begeleider toetst mondeling af hoe de interventie is ervaren en wat de betrokkenen hieruit meenemen.
- **Tussentijdse reflectiegesprekken** vinden tweemaal per schooljaar met de betrokken actoren plaats om de voortgang van het traject te evalueren. Volgende aspecten komen in dit gesprek minstens aan bod:
 - Voortgang van het traject t.o.v. de vooropgestelde planning.
 - Effect van de interventies t.o.v. de vooropgestelde doelen.
 - Samenwerking en communicatie tussen de betrokken actoren.
 - Opvolging van de afspraken.
- De conclusies van deze gesprekken komen tot stand vanuit overleg en worden opgenomen in de tussentijdse verslaggeving van het begeleidingstraject. De PBD houdt de pen in deze verslaggeving.
- Deze reflectiegesprekken en de tussentijdse bezoeken van de inspectie kunnen aanleiding geven tot bijsturing van het begeleidingsplan. Bijsturingen gebeuren altijd in overleg met de betrokken actoren en worden schriftelijk vastgelegd.
- **Op het einde van het begeleidingstraject** wordt een eindverslag opgemaakt en besproken met alle actoren. Een lijst van de begeleidingsinterventies wordt toegevoegd. Een samenvatting wordt opgenomen in het schooldossier met melding van reflecties bij effect, proces en begeleidingsimpact.
 - Mogelijke hulpmiddelen zijn de vragenlijsten bij [effectmeting van langdurige trajecten](#) of het inspiratieblad verdiepende vragen stellen (in ontwikkeling).

Systematisch en cyclisch opvolgen

1. Collegiale consultatie
Binnen de teams of regio's wordt structurele tijd voorzien om deze reflectiegesprekken onder collega's voor te bereiden en na te bespreken, conform de afspraken rond [scholen met grote noden](#).
2. Lerend netwerk groeiwijs grote noden
Binnen het lerend netwerk groeiwijs grote noden kan nabespreking dienen om zicht te krijgen op wat gewerkt heeft en welke randvoorwaarden dit mogelijk hebben gemaakt. Zo doende kunnen wijze lessen getrokken worden voor begeleidingsinitiatieven in de toekomst.
3. Werkgroep duurzaam begeleiden
De werkgroep duurzaam begeleiden engageert zich om dit proces op de voet te volgen en het op geregeld tijdstippen te evalueren, te borgen en bij te sturen.

BIJLAGE 4

Referentiekaders, literatuurlijst en bronnen

Publicaties en referentiekaders OVSG

OVSG. (2008). Samen over de drempel van derde kleuterklas naar eerste leerjaar met kind, ouders en school. Politeia.

OVSG (2020). Lerende netwerken. Een praktische leidraad voor onze ondersteuning.

OVSG. (2021). De beste lezers zitten in mijn klas!: 12 kenmerken van begrijpend lezen. Politeia.

OVSG. (2023). Leer Lokaal Verzamelmap. Leerplan Basisonderwijs. Brussel, Politeia

OVSG. (2023). Referentiekader Leidinggeven in scholen, centra en academies van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs. <https://www.ovsg.be/onze-themas/referentiekader-voor-leidinggeven-in-scholen-centra-en-academies>

Literatuurlijst

Allington, R. & Walmsley, S. (2007). No quick fix: rethinking literacy programs in America's elementary schools the rti edition. New York

Bellens, K., Kirschner, P., Surma, T., Dockx, J., Muijs, D., & Verachtert, P. (2022). Kenmerken van effectieve leermiddelen: Een beknopt wetenschappelijk literatuuronderzoek naar de toepassing van principes van effectief leren en effectieve didactiek in leermiddelen. Departement Onderwijs en Vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=19491>

Biesta, G. (2012). Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers

Bruner, J.S. (1960). The process of education. Harvard University Press.

Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden. Steunpunt Onderwijsonderzoek, UGent.

Eskens, M. (2020). Technisch lezen in een doorlopende lijn. De Meern, Uitgeverij Pica

Eskens, M. (2023). Begrijpend lezen in een doorlopende lijn. De Meern, Uitgeverij Pica

Guskey, T. R. (2000) Evaluating Professional Development. Corwin Press

Houtveen, T., Beyens, S., & Bocken, I. (2024). Denk! Leer ze groeien in leesbegrip. Politeia.

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2017). Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

Marzano, R.J., (2014). Wat werkt op school. Research in actie. Bazalt, Educatieve uitgaven

Kelchtermans, G. en Piot, L. (2010). Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht. Leuven – Den Haag: Acco

Kotter, John P. (1996). Leading Change. Harvard Business School Press.

Kotter, John P. (2002). The Heart of Change. Harvard Business School Press.

Kotter, John P. (2006). Our Iceberg is Melting.

Marichal, K. (2018). Voorbij de bedwelmende retoriek van gedeeld leiderschap in onderwijs. In L. De Man en W. Steensels (eds.). De directeur vandaag. Perspectieven in schoolleiderschap. Brussel: Politeia. 32-45

Meester, E. (2021). Wetenswaardig. Curriculumontwikkeling voor het primair onderwijs. Pica.

Mullainatham, S. & Shafir, E. (2013). Schaarste. Hoe gebrek aan tijd en geld ons gedrag bepalen. Maven Publishing, Amsterdam

Piot, L. (2018). Andere tijden, andere leiders. De zoektocht naar schoolleiders vandaag en morgen. In L. De Man en W. Steensels (eds.). De directeur vandaag. Perspectieven in schoolleiderschap. Brussel: Politeia.

Schelfhout, W., Sprangers, P., Lichten, L., Vanthournout, G. & Buckinx, A. (2019). Team School. Leergemeenschappen creëren in onderwijs. Leuven: LannooCampus

Schildkamp, K., Handelsalts, A., e.a. (2014). De datateam methode. Een concrete aanpak voor onderwijsverbetering. Maklu Uitgever

Schraven, J.L.M. (2004). Zo leer je kinderen lezen en spellen (Handleiding methodiek). Zutphen: Stichting TGM/www.zoleerjekinderenlezenenspellen.nl.

Staelens, E. (2018). Opleidingsnoden van beginnende directeurs. In L. De Man en W. Steensels (eds.). De directeur vandaag. Perspectieven in schoolleiderschap. Brussel: Politeia.

Struiksmā, C., Van der Leij, A. & Vieijra, J.P.M. (2018). Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen. Amsterdam, VUuitgeverij

Struyf, E., Verschueren, K., & Van Mieghem, A. (2022). Begeleiding van leraren(teams) : ontwikkeling van een model en instrumentarium om effectiviteit in kaart te brengen (OBPWO21.02): Onderzoeksrapport 2: De ontwikkeling van een instrument. Departement Onderwijs & Vorming. https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/9e1a04/obpwo21_02_effectiviteitbegeleiding_rapport2.pdf

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluismans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). Wijze lessen: twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.

Thijs, A., & Van den Akker, J. (2009). Leerplan in ontwikkeling. SLO.

Van den Akker, J. (2009). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.), curriculum landscapes and trends (pp. 1 -10). Kluwer.

Van Gasse, R. Vanhoof, J. Mahieu, P. & Van Petegem, P. (2015) Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten. Garant uitgevers

Vanhoof, J., Buvens, R., Pelgrims, L., Aesaert, K., Dockx, J., & Van Petegem, P. (2023). Kwaliteitsmonitoring in het Vlaamse onderwijs: Onderzoek naar het samenspel van het OK-kader, de doorlichting en gestandaardiseerde toetsen. Departement Onderwijs & Vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=21685>

Vanhoof, J., Deneire, A. & Van Petegem, P. (2012). Waar zit beleidsvoerend vermogen in (ver)scholen? Plantyn

Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2017). Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen. Acco Leuven/Den Haag

Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2023). Praktijkbijdrage voor het ontwerp, de opvolging en evaluatie van professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders.

Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2022). Raamwerk voor de opvolging van professionalisering van schoolleiders.

Verbiest, E. (2010). Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap. In School en begeleiding: Personeel en Organisatie, 25 <http://www.samen-wijs.nl/docs/Verbiest - Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap.pdf>

Verbiest, E. (2014). Leren leiden op niveau. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse overheid naar competenties en professionalisering van leidinggevenden in het basis- en secundair onderwijs. Dongen: Samen-Wijs <http://www.nso-cna.nl/wp-content/uploads/2016/08/Eric-Verbiest-2014-Leren-leiden-op-niveau-LLN-Hoofddocument.pdf>

Bronnen

Adviezen. (z.d.). Vlor. <https://www.vlor.be/adviezen>

Commissie Beter Onderwijs stelt basiskennis centraal in 58 adviezen en. (2021). <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/commissie-beter-onderwijs-stelt-basiskennis-centraal-in-58-adviezen-en-10-speerpunten>

Commissie van Wijzen stelt prioriteiten voor professionaliteit voor. (2023). <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/secundair-onderwijs/commissie-van-wijzen-stelt-prioriteiten-voor-professionaliteit-voor>

Evaluatie van het onderwijsaanbod voor zieke leerlingen. (2022). <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/1541>

Factsheets Vlaanderen | HBSC Vlaanderen (Jongeren en Gezondheid). (z.d.). <https://www.jongeren-en-gezondheid.ugent.be/materialen/factsheets-vlaanderen/>

Leerpunt. <https://leerpunt.be/>

Omgevingsanalyse van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. (2023). Vlaanderen.
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/omgevingsanalyse-van-het-beleidsdomein-onderwijs-en-vorming>

Onderwijsinspectie. (2023). Onderwijsspiegel: Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie.
<https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2023-03/Onderwijsspiegel%202023.pdf>

Onderwijsinspectie. (2024). Onderwijsspiegel: Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie.
<https://onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2024-03/Onderwijsspiegel%202024%20-%20Jaarverslag%202022-2023.pdf>

Onderwijsinspectie. (2024a). Aangekondigde schoolbezoeken. Airtable.
<https://airtable.com/appW6sbWgXQgJPnxB/shrPK5sIEztBIJNav/tbluez9YU9oTfXaQN?backgroundColor=grayDusty>

Onderwijsonderzoeken. (z.d.). <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/>

Rekenhof (2019). Schoolbesturen in het leerplichtonderwijs. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement. Brussel. www.rekenhof.be

Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid & Gezin. (z.d.). Publicaties · Steunpunt Welzijn Volksgezondheid & Gezin. steunpuntwvg.be. <https://www.steunpuntwvg.be/publicaties>

Tijd voor kunst. Evaluatie van 5 jaar niveaudecreet dko. Advies Vlor. (z.d.). Vlaanderen.
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/tijd-voor-kunst-evaluatie-van-5-jaar-niveaudecreet-dko-advies-vlor>

Scholierenkoepel De scholierenstem. (2024).
<https://www.scholierenkoepel.be/kennisbank/descholierenstem>

Bijlage 5



ONDERWIJS
INSPECTIE
DOEG VOOR KWALITEIT



JAARVERSLAG FORMEEL OVERLEG ONDERWIJSINSPECTIE - BEGELEIDINGSDIENSTEN

SCHOOLJAAR 2023-2024

1. VOORWOORD

Het Kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 gaf het overleg tussen de onderwijsinspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten een formeel karakter en een duidelijke opdracht: een permanent overlegorgaan waarin de onderwijsinspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten elkaar regelmatig ontmoeten overeenkomstig hun opdrachten (artikel 48). Daarenboven stelt dit artikel dat 'het overlegorgaan een jaarlijks rapport opmaakt over haar werking en dit bezorgt aan de Vlaamse Regering'. Een Besluit van de Vlaamse Regering van 27 april 2012 legde dit vast. Het vernieuwde Kwaliteitsdecreet expliciteert overigens de doelgerichte samenwerking tussen de pedagogische begeleidingsdiensten en de onderwijsinspectie.

Het schooljaar 2023-2024 was opnieuw een periode van open, intens en boeiend overleg en samenwerken aan kwaliteitszorg, -cultuur en -beleid ten behoeve van het Vlaamse onderwijsveld. De partners binnen dit structureel overleg zochten samen en met open vizier naar mogelijkheden om de kwaliteitsdriehoek verder te versterken. De implementatie van Inspectie 2.0 en de plannen tot gedifferentieerd doorlichten vormden daartoe een eerste rode draad in het overleg. De opstart van Leerpunt en de komst van de Vlaamse toetsen bleken eveneens vruchtbare aanknopingspunten. Daarnaast bleven de onderwijsinspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten elkaar zeer regelmatig informeren over hun (flexibele) aanpak en werking. In dit jaarverslag geven we inzage in de topics die tijdens 2023-2024 werden behandeld in zowel het overkoepelende overleg als in de niveauspecifieke vergaderingen.

De agenda's van de vergaderingen werden zoals steeds samen met alle actoren bepaald. De vergaderingen vonden online en fysiek plaats en het voorzitterschap van de formele overlegorganen was tijdens dit schooljaar in handen van GO!

Om de samenwerking tussen de Vlaamse Onderwijsinspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten te versterken en informatie over recente initiatieven van de Vlaamse Onderwijsinspectie transparant te delen, werden ook in 2023-2024 gezamenlijk studiedagen en digitale infomomenten georganiseerd. De focus lag ook dit jaar op de kennismaking met de Datawijzer, meer bepaald deze voor de Leersteuncentra en voor het BuO.

2. NIVEAU-OVERSTIJGEND OVERLEGORGAAN

<https://drive.google.com/drive/folders/0B4NWDLBWn6sbfm9rY19BTDdPcDISX19yUkJDWFVYdXAwMkstdmN2dEI4OW9xaVFXLTQ3THc>

2.1 BIJEENKOMSTEN: DATA EN LEDEN TIJDENS HET SCHOOLJAAR 2023-2024

Het overleg kwam tijdens het schooljaar 2023-2024 samen op:

- 8 november 2023
- 20 december 2023
- 17 januari 2024
- 6 mei 2024

Leden van het overleg:

- PBD Katholiek Onderwijs Vlaanderen: Machteld Verhelst, Maarten Penninckx
- PBD GO!: Saskia Lieveyns, Els Gallin
- PBD OVSG: Marijke Vermandere, Jo Degroote
- PBD POV: Griet Mathieu, Marieke Van Nieuwenhuyze
- Ligo: Barbara Sproelants
- OKO: Kris Denys
- Onderwijsinspectie: Lieven Viaene, Elias Hemelsoet, Els Vermeire, Bart Lamote

Secretariaat van het overleg (voor dit schooljaar): Katherina Broos (GO!)

2.2 INHOUD VAN DE BESPREKINGEN

De werkzaamheden van het overleg zijn grotendeels terug te brengen tot het op macroniveau elkaar informeren, samen afspraken maken en de organisatie van de niveauspecifieke overlegorganen en hun onderliggende platformen.

Volgende agendapunten werden tijdens het voorbije schooljaar opgenomen:

- Werking overleg inspectie-begeleiding 2023-2024
- Jaarverslag overleg inspectie-begeleiding 2022-2023
- Het realiseren van de minimumdoelen binnen de LBV
- Gedifferentieerd doorlichten
- Vraag tot snelle beschikbaarheid resultaten van doorlichting voor PBD's
- Addendum financieel beleid
- Reflectie OBPWO-onderzoek *De doorlichting en het OK-kader als hefboomen voor onderwijskwaliteit: de kwaliteitsdriehoek*
- Kwaliteitsalliantie
- Examenscholen BaO
- Uitspraken GOK en leerlingenbegeleiding

- Tussentijdse bezoeken
- Doorlichtingen wanneer er uitspraken zijn over het professionaliseringsbeleid
- Voorstel vormgeving piloottrajecten tussentijdse bezoeken: doelstellingen, aanpak en timing
- Het informeren van de centra (CBE en CVO) over de nieuwe wijze van doorlichting
- Het centraal ter beschikking stellen van doorlichtingsdata
- Onderwijsspiegel 2024
- Leersteuncentra
- Doorlichtingen internaten
- Overzicht aankondiging doorlichtingen
- Communicatie tijdens doorlichtingen

2.3 WERKGROEPEN MET EEN SPECIFIEKE OPDRACHT

Tijdens het niveau-overstijgend overlegorgaan werd het voorbije schooljaar ook afgesproken om werkgroepen met een specifieke opdracht in het leven te roepen. Deze groepen zijn door het overkoepelend orgaan geïnitieerd en realiseren gezamenlijk gestelde doelen.

KLANKBORDGROEP GEDIFFERENTIEERD DOORLICHTEN

Het overleg focuste zich in het schooljaar 2023-2024 op de aanpak van en de samenwerking bij de tussentijdse bezoeken. Er werd een concept opgezet en een plan opgemaakt om die samenwerking binnen de kwaliteitsdriehoek op basis van casussen verder te optimaliseren. De uitrol van het plan is ingepland voor schooljaar 2024-2025

3. NIVEAUSPECIFIEKE OVERLEGORGANEN

3.1 BASISONDERWIJS

Het overleg kwam tijdens het schooljaar 2023-2024 samen op 5 maart en 13 juni.

Volgende agendapunten werden tijdens het voorbije schooljaar opgenomen:

- Noden leerlingenbegeleiding
- Evolutie geen getuigschrift BaO
- Koalatesten
- Visie inspectie aanwezigheid feedbackgesprekken/reflectiegesprekken + planning en organisatie
- Verwachtingen inspectie basisaanbod
- Verplichte begeleiding door externe na negatieve uitspraak GOK
- Leerlingenbegeleiding
- Ontwikkelingsschalen
- Leersteuncentra
- Vraag naar laagdrempelig regionaal overleg
- Planlastcalculator

3.2 SECUNDAIR ONDERWIJS

Door de ontwikkelcommissies en de context van de modernisering zijn de specifieke overlegplatformen SO inspectie begeleiding vorig schooljaar niet doorgegaan.

Enkel het overleg BuSO en het overleg Duaal leren kwamen tijdens het schooljaar 2023-2024 samen.

3.2.1 BuSO

Het overleg kwam tijdens het schooljaar 2023-2024 samen op 19 september, 20 december en 18 juni.

Volgende agendapunten werden tijdens het voorbije schooljaar opgenomen:

- Try-outs
- Site doorlichting
- Gedifferentieerd doorlichten
- Leersteun
- GOK
- Modernisering: tijdspad doorlichting, nieuwe opleidingsprofielen opleidingsfase
- Datawijzer – trajectwijzer BuSO
- Interpretatie van doorlichtingsverslag
- Wijzigingen Leersteun
- Feedback van de scholen
- Het synthesegesprek
- Datawijzer BuO
- Verhouding zorg en onderwijs
- Foutief georiënteerd: verwachtingen
- Leefbaarheid OV3
- Zorgcontinuüm versus continuüm van zorg
- HP en IAC
- Terugstroom naar gewoon onderwijs
- Doorlichting 2.0 op maat
- BGV OV3
- Organisatie kwalificatiefase OV3 BGV
- Uitspraak LLB-GOK
- Planlast-calculator
- Ervaringen vanuit doorlichting 2.0 op maat
- Tussentijdse bezoeken na ongunstig advies
- Doorlichtingen (vanuit de verschillende scenario's)
- Stage als opstap naar arbeidszorg?
- Waar ligt de focus wanneer we spreken over orthodidactiek?
- Tussentijdse doorlichting onderwijsinspectie effect
- Terminologie bij schoolinspectie

3.2.2 DUAAL LEREN

Het overleg kwam tijdens het schooljaar 2023-2024 samen op 31 mei.

Volgende agendapunten werden tijdens het voorbije schooljaar opgenomen:

- Stand van zaken toezicht vanuit onderwijsinspectie
- Vormgeven toezicht
- Datawijzer
- Criteria regelgeving
- Screening zij-instromers
- Aanloophase
- Onderwijsloopbaanbegeleiding
- Kwaliteitstoezicht aanloophase
- Pedagogisch luik trajectbegeleiding
- Voltijds engagement
- Opleidingsplan
- BSA: vermelding/notering

3.3 VOLWASSENENONDERWIJS

Het overleg kwam tijdens het schooljaar 2023-2024 samen op 15 mei.

Volgende agendapunten werden tijdens het voorbije schooljaar opgenomen:

- Inspectie 2.0 op maat – try-outs
- Gestandaardiseerde NT2-testen
- Uitrol modernisering SO en doorvertaling vwo
- Datawijzer
- Generieke competenties in opleidingen/leerplannen
- Aanwezigheid van PBD'ers tijdens synthesegesprek en tussentijdse bezoeken
- Keuzes bij doorlichting 2.0

3.4 DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

Het overleg kwam tijdens het schooljaar 2023-2024 samen op 6 juni.

Volgende agendapunten werden tijdens het voorbije schooljaar opgenomen:

- Zicht op begeleiding
- Indienen nieuwe leerplannen
- Hoe kijkt de onderwijsinspectie naar 'inclusie'?
- Wat zijn de verwachtingen van begeleidingsdomein 4: preventieve gezondheidszorg / fysiek welzijn?
- Bestaan er in het DKO doorlichtingseenheden?
- Datawijzer
- Doorlichtingsverslag: hoe wordt het gewicht van de ontwikkelingsschalen bepaald?