

# Deelrapport 1

## De doorlichting en het OK-kader als hefboomen voor onderwijskwaliteit

### Module 1.1: Algemene inleiding en conceptueel kader

*Auteurs:*

Randi Buvens, Jan Vanhoof en Peter Van Petegem

OBPWO 21.01

Mei 2023

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van het  
Departement Onderwijs & Vorming van de Vlaamse Overheid

## Inhoud

|   |    |
|---|----|
| Algemene inleiding en leeswijzer .....  | 3  |
| 1. Onderwijsinspectie en doorlichting .....   | 7  |
| 1.1 Externe evaluatie van scholen in internationaal perspectief .....                   | 7  |
| 1.2 Externe evaluatie van scholen in Vlaanderen .....                                   | 9  |
| 1.3 Kenmerken van een doorlichting .....  | 11 |
| 1.3.1 Frequentie en gevolgen .....  | 12 |
| 1.3.2 Validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces .....                       | 13 |
| 1.3.3 Inspectiefeedback en doorlichtingsverslag .....                                   | 13 |
| 1.3.4 Betrokken partijen .....  | 14 |
| 1.3.5 Effecten en neveneffecten van doorgelicht worden .....                            | 20 |
| 1.4 Kenmerken van een doorlichting volgens inspectie 2.0 .....                          | 23 |
| 1.4.1 Frequentie en gevolgen van inspectie 2.0 .....                                    | 23 |
| 1.4.2 Betrouwbaarheid en validiteit van het inspectieproces volgens inspectie 2.0 ..... | 23 |
| 1.4.3 Inspectiefeedback en doorlichtingsverslag volgens inspectie 2.0 .....             | 25 |
| 2. Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit .....                                    | 27 |
| 2.1 Van CIPO naar OK .....  | 28 |
| 2.2 Kennis, vaardigheden en attitudes van gebruikers OK-kader .....                     | 30 |
| 2.2.1 Kennis .....  | 30 |
| 2.2.3 Vaardigheden .....  | 31 |
| 2.2.4 Attitudes .....   | 31 |
| 2.3 Betrokken ondersteuning .....   | 31 |
| 2.4 Randvoorwaarden .....   | 35 |
| 2.5 Effecten van het OK-kader .....   | 35 |
| 3. Referentielijst .....  | 36 |

## Algemene inleiding en leeswijzer

Inspicere, inspicio, inspectum: onderzoeken, beschouwen, observeren.

Scholen vormen de centrale bouwstenen van een onderwijssysteem en de sleutelfiguren van een onderwijsbeleid. Om de organisatie en het functioneren ervan te verbeteren en de kwaliteit van het onderwijsaanbod te verhogen, is het van belang deze scholen te evalueren. In bijna alle Europese landen wordt de werking van scholen geëvalueerd met als doel de onderwijskwaliteit te verbeteren (Eurydice, 2015). Naast verbeteren is ook het bewaken van de onderwijskwaliteit een noodzaak, dit om de uitmuntendheid van onderwijs te blijven stimuleren en knelpunten te detecteren (Rekenhof, 2011). Niet alleen in Vlaanderen, maar ook in vele andere Europese landen is het gebruik van schoolinspecties om scholen te beoordelen, stimuleren en verantwoordelijk te houden voor het bewaken en verbeteren van hun onderwijskwaliteit goed ingeburgerd (Gärtner, Wurster, & Pant, 2014).

De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) definieert een schoolinspectie als een 'verplicht, formeel proces van externe evaluatie waarbij één of meer getrainde inspecteurs betrokken worden om op basis van gestandaardiseerde procedures de onderwijskwaliteit in scholen te beoordelen' (OESO, 2013). Hoewel de definitie van de OESO vanuit de gemeenschappelijke kenmerken van een schoolinspectie vertrekt, is er binnen Europa een grote variatie in de manier waarop de inspecties zich organiseren en de wijze waarop ze de informatie gebruiken die op scholen is verzameld. Inspectiesystemen onderscheiden zich bijvoorbeeld in een cyclische of gedifferentieerde aanpak, het aantal inspectiebezoeken, de wijze en inhoud van feedback, de gehanteerde communicatiestijl, de openbaarheid van resultaten en de gevolgen van het eindoordeel. Analoog met de definitie van OESO omschrijft Penninckx (2015) in Vlaamse context een doorlichting als volgt:

Een evaluatie van de kwaliteit van scholen inclusief een bezoek ter plaatse dat leidt tot een eindoordeel waaruit blijkt of de kwaliteit van de school aan de verwachte standaarden voldoet. Dit eindoordeel wordt geveld door individuen met specifieke expertise die noch direct, noch indirect verbonden zijn met de school. (Penninckx, 2015, p. 15)

In Vlaanderen is deze rol van evaluator weggelegd voor de Vlaamse Onderwijsinspectie. Hoewel ingebed in ruimere internationale tradities en tendensen, kent ook Vlaanderen een unieke aanpak. De verwachte standaarden waarover sprake is in de bovenstaande begripsomschrijving vinden we terug in het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit dat sinds 2018 de verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs uitzet.

Tot schooljaar 2017-2018 gebruikte de Vlaamse Onderwijsinspectie het CIPO-model (acroniem voor context, input, proces en output; Scheerens, 2015) als leidraad voor haar doorlichtingen. Elk van de CIPO-componenten -en hun subcomponenten- werden verondersteld een impact te hebben op de onderwijskwaliteit. In februari 2015 gaf toenmalig minister van Onderwijs Hilde Crevits de opdracht aan de Onderwijsinspectie om samen met heel wat belanghebbenden een nieuw referentiekader vorm te geven. Dit Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, kortweg het OK-kader genoemd, is het resultaat van een samenwerking tussen leerlingen, cursisten, ouders, leerkrachten en directies, de Vlaamse onderwijsaanbieders, het Vlaams onderwijsveld en de Vlaamse onderwijsinspectie. Centraal in het co-creatietraject stond de centrale vraag 'Wat is kwaliteitsvol onderwijs?'. Naast de gesprekken met de belanghebbenden, vormden een literatuurstudie over kenmerken van effectieve klas- en

schoolpraktijken mee het antwoord op deze vraag. De kern van het OK-kader bestaat uit 37 kwaliteitsverwachtingen die verdeeld zijn over vier rubrieken, met name 'ontwikkeling van de lerende stimuleren', 'kwaliteitsontwikkeling', 'beleid' en 'resultaten en effecten' (Vlaamse Onderwijsinspectie, 2018). Iedere kwaliteitsverwachting wordt verduidelijkt in een kwaliteitsbeeld dat beschrijft welke elementen van belang zijn om een bepaalde kwaliteitsverwachting in te lossen.

Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit vormt sinds schooljaar 2017-2018 eveneens de basis van het vernieuwde toezichtkader en de vernieuwde doorlichtingsaanpak 'Inspectie 2.0' dat de Onderwijsinspectie hanteert tijdens schooldoorlichtingen. De vernieuwde doorlichtingsaanpak 'Inspectie 2.0'<sup>1</sup> vertaalt zich in een visie waarbij de onderwijsinspectie in dialoog gaat met de school, waardengericht en participatief werkt. Ze handelt onafhankelijk, maar werkt nauw samen met relevante partners, binnen en buiten netwerken. De onderwijsinspectie deelt haar kennis met het onderwijsveld en het beleid, bewaakt haar eigen kwaliteit, terwijl ze zorgdraagt voor haar medewerkers (Onderwijsinspectie, 2021). Met deze nieuwe aanpak onderzoekt de Onderwijsinspectie enerzijds de mate waarin de onderwijsinstelling de eigen kwaliteit ontwikkelt, met aandacht voor de aansturing en het bewaken van de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk. Anderzijds beoordeelt ze de mate waarin de onderwijsinstelling kwaliteitsvol onderwijs verstrekt dat tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader en de mate waarin de regelgeving wordt gerespecteerd. De onderwijsinspectie verbindt zich ertoe elke onderwijsinstelling minstens één keer om de zes jaar door te lichten (Onderwijsinspectie, 2021).

De Onderwijsspiegel, het jaarlijks rapport van de Vlaamse onderwijsinspectie, bevat ieder jaar een overzicht van de resultaten van de doorlichtingen van het voorbije schooljaar en één of meerdere thematische onderzoeken. Daarin stelt de onderwijsinspectie zelf reeds vast dat de kwaliteit van interne kwaliteitszorg in Vlaamse scholen sterk divers is, maar rapporteert zij niet over de rol van het OK-kader en de vernieuwde doorlichtingsaanpak in relatie tot de onderwijskwaliteit in de scholen. Onderzoek wijst nochtans uit dat dit soort informatie kan bijdragen aan kwaliteitsverbetering zowel op beleidsniveau als op school- en klasniveau (Vanhoof & Van Petegem, 2007). Vanuit bovenstaand perspectief wil dit onderzoek inzicht verschaffen of en op welke manier het OK-kader en een doorlichting volgens de principes van Inspectie 2.0 een verandering teweegbracht in het professioneel bewustzijn en handelen van leerkrachten en schoolleiders in Vlaamse scholen.

Wat de processen van de doorlichting en het gebruik van feedback uit de doorlichting betreft, stellen we vast dat deze thema's reeds de kern van fundamenteel maar tevens ook fragmentarisch wetenschappelijk onderzoek vormden (zie o.a. Penninckx (2015) en Quintelier (2020)). Daar waar het onderzoek van Quintelier (2020) inzicht gaf in de manier waarop leerkrachten inspectiefeedback verwerken alvorens deze te accepteren of bereid zijn deze gebruiken in de context van de vernieuwde doorlichtingsaanpak Inspectie 2.0, baseerde Penninckx (2015) zich voor onderzoek naar de effecten en neveneffecten van doorlichtingen nog op de voorgaande aanpak waarbij het CIPO-model gehanteerd werd. Inzichten in de wijze waarop schoolleiders en leerkrachten op lange termijn aan de slag gaan met de resultaten van een doorlichting volgens de principes van Inspectie 2.0 zijn eerder beperkt. Om inzicht te krijgen op de langetermijneffecten dient bijkomend onderzoek zich aan. Deze studie gaat daarbij eveneens na welke belemmerende en stimulerende factoren inwerken op het proces van kwaliteitsgroei na een doorlichting.

---

<sup>1</sup> De kenmerken van de vernieuwde doorlichtingsaanpak werden in dit onderzoeksrapport geactualiseerd tot na de laatste empirische fase van het onderzoek.

Daarnaast wil dit onderzoek nagaan of leerkrachten en schoolleiders zich intussen voldoende competent voelen met betrekking tot het OK-kader. Daarbij worden factoren beschreven die maken dat scholen meer of minder gebruik maken van het OK-kader om hun beleid en praktijk vorm te geven. Onderzoek wijst op school-, gebruikers- en contextgebonden (f)actoren, maar ook percepties van gebruiksvriendelijkheid, helderheid en validiteit kunnen een rol kunnen spelen in de ontwikkeling en aanwending van competenties inzake het OK-kadergebruik. Tot slot is ook de vraag of de invoering van het OK-kader een impact gehad heeft op het beleid in scholen nog niet de focus geweest van onderzoek in Vlaanderen. Aangezien het beleidsproces in scholen zeer omvangrijk is en zich op meerdere aspecten van de schoolwerking manifesteert, dienen keuzes gemaakt te worden in het belang van het onderzoek. In samenspraak met de opdrachtgever werd beslist om specifiek in te zoomen op de beleidsontwikkelingsprocessen van de domeinen leerlingbegeleiding, leerlingevaluatie en kwaliteitsontwikkeling.

Met het oog op het formuleren van relevante beleidsaanbevelingen formuleren we volgende leidende onderzoeksvragen:

Aangaande processen en effecten van de doorlichting:

- OV1.1 Welke zijn effecten van de doorlichting in scholen?
- OV1.2 Welke (f)actoren (inspectie-, school-, gebruikers- en contextgebonden) spelen een rol in het verklaren van effecten van de doorlichting in scholen?

Aangaande (effecten van) het gebruik van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (OK-kader):

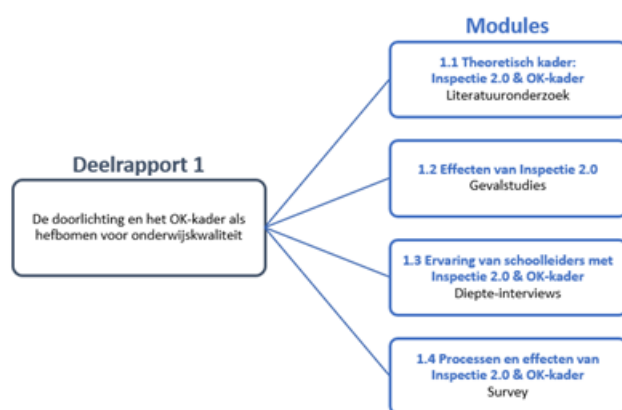
- OV2.1 Hoe competent zijn Vlaamse leerkrachten en schoolleiders in het gebruik van het OK-kader?
- OV2.2 Welke (f)actoren (school-, gebruikers- en contextgebonden) spelen een rol in de ontwikkeling en aanwending van competenties inzake OK-kadergebruik?
- OV2.3 Heeft de invoering van het OK-kader impact (gehad) op het beleid van scholen? Zo ja, op welke manier?

Om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden, doen we een beroep op een combinatie van onderzoeksmethoden. Ter bevordering van de leesbaarheid van dit deelrapport wordt een onderverdeling gemaakt in modules (zie figuur 1). Dit deelrapport start met een conceptueel kader (module 1.1). In module 1.2 rapporteren we over de resultaten van de eerste onderzoeksfase waarin gevalstudies uitgevoerd werden in tien basisscholen omtrent de korte- en langetermijneffecten van de vernieuwde doorlichtingsaanpak. We merken hierbij op dat deze tien basisscholen doorgelicht werden bij de aanvang van het schooljaar 2018-2019, wat maakt dat zij bij de eerste scholen zijn die kennismaakten met de principes van inspectie 2.0. De bevindingen in module 1.2 zijn dan ook gebaseerd op de aanpak van de Onderwijsinspectie zoals bij aanvang van inspectie 2.0, zij het dat de Vlaamse Onderwijsinspectie ondertussen zelf reeds wijzigingen doorvoerde in haar doorlichtingsaanpak. Ter verduidelijking wordt een overzicht van de meest relevante wijzigingen in het kader van dit onderzoek mee opgenomen in module 1.1. Module 1.3 beschrijft 24 afgenomen diepte-interviews, waarin schoolleiders hun ervaringen met het OK-kader delen. De helft van deze schoolleiders maakte reeds een doorlichting mee volgens de principes van inspectie 2.0. Zij werden naast hun ervaringen met het OK-kader ook bevraagd aangaande de vernieuwde doorlichtingsaanpak. Naast het formuleren van antwoorden op de eerste onderzoeksvragen, konden op basis van deze verkennende gegevensverzameling (f)actoren geïdentificeerd worden die het vooropgestelde theoretische kader voor

de kwantitatieve onderzoeksfase ondersteunden en/of aanvulden. De tweede onderzoeksfase bestond uit een kwantitatieve verbredende studie. Het survey-onderzoek bestaat uit een studie van 97 scholen voor basisonderwijs en voltijds secundair onderwijs waarbij de survey werd voorgelegd aan schoolleiders en personeelsleden. De resultaten van dit surveyonderzoek worden weergegeven in module 1.4. Elke module start met een korte inleiding en een overzicht van hoe de desbetreffende data geselecteerd en geanalyseerd werden en eindigt met een beknopte beschrijvende conclusie. Zodoende vormden de verschillende modules op zichzelf staande gehelen. De bevindingen uit de verschillende modules brengen we samen in een geïntegreerde conclusie, die terug te vinden is in de beleidssamenvatting en die de basis vormt voor de geformuleerde beleidsaanbevelingen.

**Figuur 1**

*Situering van de verschillende modules binnen het OBPWO-deelrapport*



Module 1.1 beschrijft de resultaten van een literatuuronderzoek dat uit twee luiken bestaat. In het eerste luik beschrijven we schoolevaluaties vanuit internationaal en Vlaams perspectief. Vervolgens werpen we een licht op een algemene beschrijving van doorlichtingskenmerken, processen en effecten. Ten slotte komen we tot de kern van het tweede hoofdstuk met een beschrijving van de vernieuwde doorlichtingsaanpak in Vlaanderen 'Inspectie 2.0'. Het tweede luik focust op de totstandkoming van het OK-kader. De opbouw, inhoud en samenhang worden toegelicht. We werpen daarnaast ook licht op de verschillende rollen die weggelegd zijn voor de scholen, hun medewerkers en de pedagogische begeleidingsdiensten. Van deze actoren wordt verondersteld dat ze het OK-kader (kunnen) hanteren als een toepassingskader voor de eigen onderwijskwaliteit, om deze te borgen en bij te sturen waar nodig of hierbij ondersteuning te bieden. We beschrijven daarnaast ook enkele randvoorwaarden van het OK-kader zoals de gepercipieerde validiteit, helderheid en functionaliteit die mogelijk bevorderend of belemmerend werken. Dit luik eindigt met de mogelijke effecten die (het gebruik van) het OK-kader teweegbrengt.

# 1. Onderwijsinspectie en doorlichting

## 1.1 Externe evaluatie van scholen in internationaal perspectief

De visie op het toezicht van onderwijskwaliteit in Europa blijft evolueren. Vergelijkend onderzoek toont aan dat in 31 onderwijssystemen binnen 26 Europese landen externe evaluatie van scholen wordt uitgevoerd (Eurydice, 2015). Verschillende Europese landen hanteren verschillende controleorganen en -procedures om hun scholen extern te evalueren (Van Bruggen, 2010). In de meeste Europese landen gebeurt dit door een onderwijsinspectie. Het komt de overheid toe om de minimale verwachtingen over het lesaanbod vast te stellen, maar in de praktijk beschikken scholen en leerkrachten over veel vrijheid bij de verdere invulling van die minimale verwachtingen. Deze grote mate van autonomie brengt een grote verantwoordelijkheid met zich mee (Eurydice, 2015).

De externe evaluatie van scholen in Europa wordt aangestuurd door de behoefte aan verantwoording, zowel ten aanzien van de overheid als van ouders en leerlingen. Vanuit het *verantwoordingsperspectief*, wordt verwacht dat de kwaliteit van de school wordt nagegaan en er op die manier informatie ter beschikking gesteld wordt voor de overheid, maar ook voor de leerlingen, ouders en het schoolbestuur met als uiteindelijke doel de legitimiteit van de school te onderbouwen (Penzer, 2011). Als gevolg van een grotere vraag naar de ontwikkeling van dit verantwoordingsperspectief van scholen is het belang van onderwijsinspectie toegenomen doorheen de laatste decennia (Faubert, 2009).

In de meeste landen werden onderwijsinspecties niet alleen in het leven geroepen om de onderwijskwaliteit, aangeboden door scholen, te controleren, maar ook om bij te dragen tot de verdere ontwikkeling en verbetering van de scholen (Janssens, & Van Amelsvoort 2008; OECD, 2013). Naast verantwoording hebben deze externe evaluaties dus ook een verbeterfunctie. Vanhoof en Van Petegem (2007) omschrijven het *ontwikkelingsperspectief* als “een verwachting om een bijdrage te leveren aan de kwaliteit van scholen”. In de meeste landen voldoen doorlichtingen aan beide doelstellingen, al dan niet impliciet (De Volder, 2012; Van Bruggen, 2010). Toch blijkt uit onderzoek dat de focus van land tot land kan verschillen (Ehren, Altrichter, McNamara, & O’Hara, 2013; Van Amelsvoort, Bos, Janssens, Klaver, Lelyveld, & Pol, 2006). Het samengaan van beide functies is dan ook niet vanzelfsprekend (Pennickx, 2015). Vanuit de twee perspectieven neemt de onderwijsinspectie ook twee verschillende rollen op zich. Enerzijds die van ‘inspecteur’ en ‘controleur’, anderzijds die van ‘begeleider’ en ‘ontwikkelaar’. Deze dubbele rol wordt in verschillende onderwijssystemen echter als onverenigbaar gepercipieerd (Ehren & Honingh, 2011; Waterman, 2013). Uit meerdere onderzoeken blijkt dat scholen die doorgelicht worden, vaak niet openstaan voor ontwikkeling, als gevolg van de angst die ze op dat moment ervaren (Faubert, 2009; Hopkins, Harris, Watling, & Beresford, 1999; MacKinnon, 2010). Cruciaal voor een school en de leden van haar team om verder te ontwikkelen is *vertrouwen* (Macbeath, 2006; Ouston & Davies, 1998). En laat dat nu net iets zijn dat vaak niet hand in hand gaat met het verantwoordingsperspectief van een doorlichting, waarbij de ene macht heeft over het lot van de andere (Ferguson, Earley, Ouston, & Fidler, 1999; Lonsdale & Parsons, 1998), en waarbij mogelijke sancties volgen na een negatief oordeel van de inspecteur (Ferguson et al., 1999; Woods & Jeffrey, 1998). McNamara and O’Hara (2008) besluiten uit hun onderzoek dat beide perspectieven naast elkaar kunnen bestaan, maar stellen wel vast dat hoe meer een doorlichting de focus legt op het verantwoordingsperspectief, hoe minder ‘bruikbaar’ het is voor schoolontwikkeling. Daarentegen zijn er anderen die stellen dat keuzes zich opdringen, sterker nog, dat het verantwoordingsperspectief zelfs een negatief effect heeft op het ontwikkelingsperspectief. Om zich te verantwoorden laten scholen zich immers verleiden tot allerhande praktijken die nefast zijn voor de eigen ontwikkeling (Pennickx, 2015). Voorbeelden van deze praktijken zijn onder meer *window dressing*, waarbij het schoolteam zich

intentioneel anders voordoet om een inspectieteam te misleiden, het loslaten van de eigen prioriteiten en reflecties of een overdreven aandacht voor meetbare aspecten in de school (Ball, 2003; Ozga, 2009; Perryman, 2009; Suspitsyna, 2010).

De externe evaluatie richt zich op de school en streeft het monitoren en verbeteren van haar kwaliteit na. Een breed gamma aan schoolactiviteiten wordt geëvalueerd zoals het naleven van de regelgeving, leerlingenresultaten, de kwaliteit van het lesgeven en onderwijs- en managementtaken. De specifieke domeinen die onderzocht worden verschillen van land tot land. De meeste Europese onderwijsinspecties hanteren hiervoor een referentiekader met kwaliteitsindicatoren en standaardcriteria. Veel van deze kaders vertonen gelijkenissen, wanneer er toch verschillen zijn situeren deze zich in de formulering en groepering van de kwaliteitsindicatoren. Een aantal landen evalueert de criteria op regelmatige basis en stuurt ze bij. Sommige landen adviseren hun scholen om deze criteria eveneens te gebruiken bij hun interne evaluatie (Rekenhof, 2010; Eurydice, 2015).

Het interval tussen twee schooldoorlichtingen varieert sterk tussen de verschillende Europese landen: van 3 jaar (een minderheid), 4 tot 6 jaar (de meerderheid) tot 8 jaar en meer (een minderheid). Daar waar het interval tussen schooldoorlichtingen sterk varieert vertoont het proces veel gelijkenissen en wordt veelal uitgevoerd in drie fases: een voorafgaande analyse, een schoolbezoek en een eindrapport. Zes<sup>2</sup> onderwijssystemen voegen als eerste stap nog een risicoanalyse toe. De schoolresultaten vormen daarbij de belangrijkste bron van informatie. Deze analyses hebben als doel te kiezen tussen de verschillende types van inspectie of de externe evaluaties te richten op scholen die ondermaats blijken te functioneren. In alle Europese landen worden tijdens de tweede fase schoolbezoeken uitgevoerd. Zo worden de evaluatoren voorzien van rechtstreekse informatie over het presteren en functioneren van de school. Standaard in deze fase is het raadplegen van schooldocumenten, observeren van lespraktijken en het voeren van gesprekken met schoolpersoneel en eventueel externe stakeholders. In een laatste fase wordt een eindrapport opgemaakt.

Met het eindrapport van de externe evaluaties wordt op drie manieren omgegaan: 1) het finale rapport wordt openbaar gemaakt, (2) het rapport wordt verspreid onder bepaalde voorwaarden (bijvoorbeeld op verzoek) of (3) het wordt niet openbaar gemaakt<sup>3</sup>. Voor stakeholders is het publiceren van een eindrapport een belangrijke bron van informatie. Daarnaast kan het rapport -in het geval van vrije schoolkeuze- ouders en leerlingen ook helpen om een gedragen keuze te maken. De resultaten die voortkomen uit externe schoolevaluaties worden onderverdeeld in drie bredere categorieën: profilerende acties, disciplinaire acties en remediërende acties. Profilerende acties stellen de school in staat de eigen (school)identiteit en schoolvisie verder vorm te geven. Disciplinaire acties worden in sommige Europese landen ondernomen door de onderwijsautoriteiten, wanneer remediërende acties niet het gewenste resultaat opleveren. Deze acties kunnen gericht zijn tot de school als geheel of (in uitzonderlijke gevallen) tot specifieke individuen. De remediërende acties zijn de meest voorkomende van de drie. Doel hiervan is het wegwerken van vastgestelde zwakheden in een schoolsysteem of het recht trekken van inbreuken tegen de regelgeving. In zes<sup>4</sup> onderwijssystemen worden de externe evaluaties niet enkel gebruikt om gebreken te detecteren, maar ook als profilerende aanpak om goede praktijkvoorbeelden te identificeren en zichtbaar te maken binnen de grotere onderwijsgemeenschap.

---

<sup>2</sup> Denemarken, Ierland, Nederland, Zweden, Engeland en Noord-Ierland

<sup>3</sup> Slechts een beperkt aantal onderwijssystemen (Franstalige Gemeenschap, Hongarije, Denemarken, Spanje, Cyprus, Oostenrijk, en Turkije) geeft de rapporten niet vrij.

<sup>4</sup> Frankrijk, Litouwen, Polen, Engeland, Wales en Noord-Ierland



Verscheidende Europese onderwijssystemen hebben het voorbije decennium het uitvoeren van een interne evaluatie opgelegd, waardoor het vandaag verplicht is in 27 landen<sup>5</sup>. Onder interne schoolevaluatie wordt het proces verstaan dat opgestart en uitgevoerd wordt door de scholen zelf met het doel hun eigen kwaliteit te evalueren. In de eerste plaats is het de verantwoordelijkheid van de personeelsleden van de school zelf, al dan niet in samenwerking met andere belanghebbenden. Elk aspect van het schoolgebeuren, gaande van de pedagogische aanpak tot de efficiëntie van de schooladministratie kan onderworpen worden aan een interne evaluatie. Scholen van alle Europese landen, met uitzondering van Bulgarije, worden voorzien van één of meerdere ondersteuningsmaatregelen om te helpen bij het uitvoeren van een interne evaluatie. Voorbeelden van ondersteuningsmaatregelen zijn het inrichten van gespecialiseerde opleidingen in interne evaluatie, het gebruik van het kader of van de documenten van externe evaluatie, online fora, advies van externe deskundigen en in sommige gevallen ook financiële ondersteuning. In 31 onderwijssystemen zijn scholen zowel het voorwerp van externe als interne evaluatie. De resultaten van interne schoolevaluaties vormen voor vele landen een bron van informatie voor het uitvoeren van externe evaluaties. Deze informatie stelt externe evaluatoren in staat een beter inzicht te krijgen in de school en domeinen te identificeren die specifieke aandacht vereisen (Eurydice, 2015).

De stakeholders van een school spelen een grote rol in de schoolevaluatie. Het Europese Parlement en de Raad van de Europese Unie bevelen ten eerste aan dat alle belanghebbenden deelnemen aan het proces van schoolevaluatie. Het feit dat het verbeteren van de kwaliteit van scholen een verantwoordelijkheid is die gedeeld wordt door het schoolpersoneel, ouders, leerlingen en leden van de lokale gemeenschap wordt beklemtoond in hun 'Aanbeveling betreffende Europese samenwerking inzake kwaliteitsevaluatie in het schoolonderwijs' (Bureau voor publicaties van de Europese Unie, 2006). Dat ook het Vlaams Onderwijs hier gehoor heeft aan gegeven wordt in een volgend hoofdstuk duidelijk.

## 1.2 Externe evaluatie van scholen in Vlaanderen

Ook Vlaamse scholen genieten een relatief grote autonomie om processen en onderwijsmethoden te ontwikkelen die hen in staat stellen de eindtermen te bereiken die opgelegd zijn door de overheid (OECD, 2013; Van Bruggen, 2010). Het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs (2009) bepaalt dat elke school verantwoordelijk is om op een optimale manier onderwijsprocessen te ondersteunen en om onderwijs van een goede kwaliteit aan te bieden. Daarnaast wordt van scholen ook verwacht dat ze de verantwoordelijkheid nemen om hun eigen kwaliteit systematisch te bewaken. Scholen hebben het recht hun eigen leerplannen op te stellen, maar moeten deze vervolgens ter goedkeuring voorleggen aan de onderwijsinspectie, die nagaat of de eindtermen en ontwikkelingsdoelen door het desbetreffende leerplan worden bereikt. Hoewel er dus verschillen zijn tussen de leerplannen van de verschillende koepelorganisaties zorgen de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen voor een minimale coherentie. Het is net deze controle door de onderwijsinspectie die de kwaliteit van elk leerplan moet garanderen (Penninckx, Vanhoof, & Van Petegem, 2011).

Naast de externe doorlichting van scholen vermelden Penninckx et al. (2011) ook nog volgende controle- en sturingsmechanismen: (1) Een regelgevend kader dat geldt voor alle gefinancierde en gesubsidieerde scholen, (2) investeringen in de begeleiding van scholen inzake zelfevaluatie en het verzamelen van data over alle mogelijke aspecten van onderwijs, (3) indirecte invloed op de prioriteiten die door scholen en leerkrachten worden gesteld, bv. door de communicatie via Klasse, het tijdschrift van het Ministerie van

---

<sup>5</sup> Waar het niet verplicht is, wordt het wel aangeraden, met uitzondering van Bulgarije en Frankrijk (basisonderwijs) waar het niet verplicht is noch aangeraden wordt.

Onderwijs en Vorming voor leerkrachten. De onderwijsinspectie komt echter als enige overheidsentiteit tot op de klasvloer en kan op die manier een brug slaan tussen de praktijk en het beleid (Onderwijs Spiegel, 2020). De externe evaluatie van scholen valt dus in Vlaanderen onder de bevoegdheid van de onderwijsinspectie, die aan de hand van een schoolinspectie of doorlichting de onderwijskwaliteit bewaakt en bevordert. Om verwarring te voorkomen volgt een afbakening en situering van de begrippen *onderwijsinspectie* en *doorlichting* in Vlaamse context. De onderwijsinspectie als controleorgaan is een autonome organisatie die functioneert binnen de bevoegdheden die haar toebedeeld werden door de Vlaamse Regering. Deze bevoegdheden bestaan uit het bewaken en het bevorderen van de kwaliteit van onderwijs. Volgende taken werden toegewezen aan de onderwijsinspectie (Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, 2009):

- het verlenen van advies in verband met de erkenning van instellingen;
- het uitvoeren van inspecties van onderwijsinstellingen;
- alle andere opdrachten die via decreet of besluit van de Vlaamse Regering worden toegekend. Voorbeelden hiervan zijn leerplanadvisering en het uitvoeren van thematisch onderzoek.

Daarnaast heeft de onderwijsinspectie zichzelf tot doel gesteld om (Vlaamse Onderwijsinspectie, 2018):

- bij te dragen tot sociaal en democratisch geïnspireerd onderwijs;
- garant te staan voor betrouwbare oordelen over de kwaliteit van onderwijs in scholen;
- de maatschappij en de Vlaamse Regering te informeren over de kwaliteit van het Vlaams onderwijs.

De onderwijsinspectie werkt onder de directe bevoegdheid van de minister van Onderwijs, onafhankelijk van het Ministerie van Onderwijs en Vorming. In februari 2015 gaf Vlaams minister van Onderwijs, Hilde Crevits, de onderwijsinspectie de opdracht om samen met belanghebbenden een nieuw referentiekader vorm te geven. Samen met het kader werd ook de missie en visie van de onderwijsinspectie herbekeken. De missie van de onderwijsinspectie wordt omschreven als volgt:

De onderwijsinspectie beoordeelt én stimuleert de kwaliteit en de kwaliteitsontwikkeling van onderwijs en inspireert zowel het onderwijsveld als het beleid op een betrouwbare, onafhankelijke en transparante manier. Hierbij staat de ontwikkeling van elke lerende steeds centraal (Onderwijsinspectie, 2021, Missie en visie).

Dit vertaalt zich in een visie waarbij de onderwijsinspectie in dialoog gaat, waardengericht en participatief werkt. Ze handelt onafhankelijk, maar werkt nauw samen met relevante partners en in netwerken. Ze deelt haar kennis met het onderwijsveld en het beleid en bewaakt haar kwaliteit, terwijl ze zorg draagt voor de medewerkers (Onderwijsinspectie, 2021). Deze missie en visie in combinatie met het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit vormen de bouwstenen van de vernieuwde aanpak van de onderwijsinspectie: *Inspectie 2.0*. De vernieuwde aanpak van de Onderwijsinspectie kent volgende uitgangsprincipes:

We lichten methodologisch onderbouwd door en samen met de onderwijsinstellingen en met de begeleidingsdiensten delen we eenzelfde referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Net zoals in het OK staat ook in elke doorlichting de leerling of cursist centraal. We lichten elke onderwijsinstelling minstens één keer om de zes jaar door. We gaan met de onderwijsinstelling in dialoog over haar kwaliteitsontwikkeling en haken daarbij in op de interne kwaliteitszorg van de instelling. We beperken de administratieve lasten en vragen enkel documenten die een rol spelen

in de schoolwerking. We nemen een controlerende én stimulerende rol op. We willen instellingen vertrouwen geven. We vertrekken van het uitgangspunt dat de onderwijsinstelling de eerste verantwoordelijke is voor haar kwaliteit (Onderwijsinspectie, 2018).

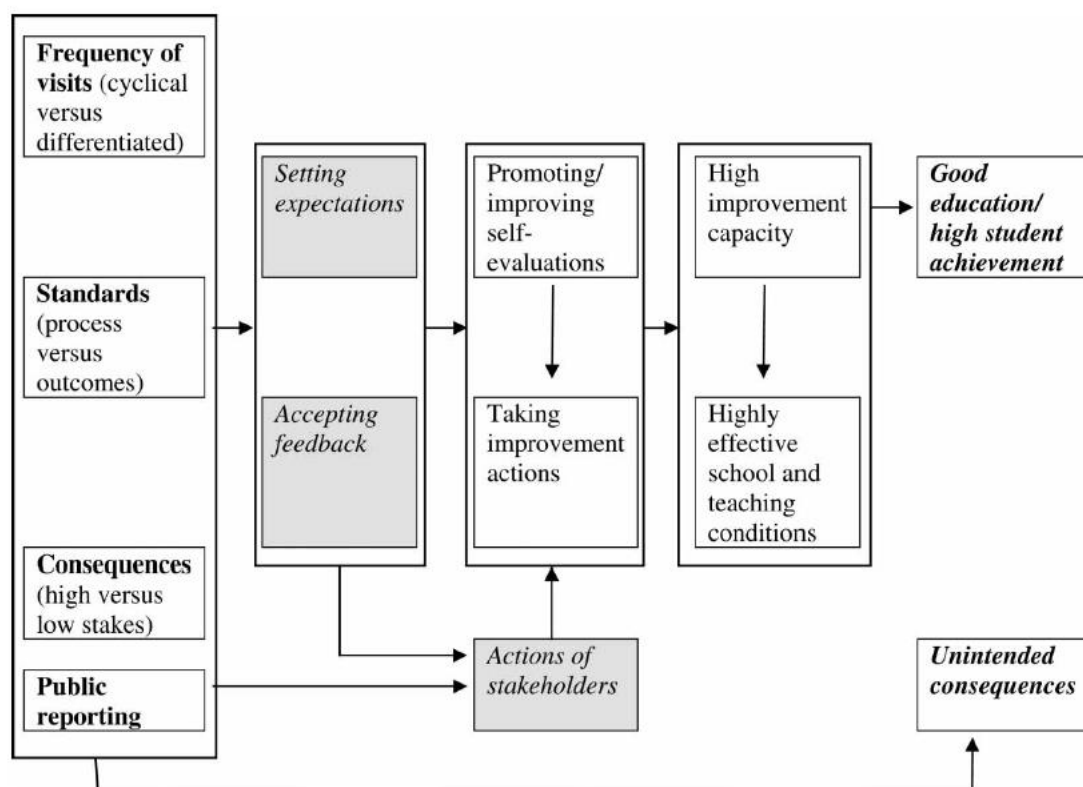
Deze nieuwe aanpak trad in werking op 1 januari 2018 en zorgde ervoor dat het onderwijstoezicht voor de schoolbesturen, schoolleiders, leerkrachten en andere stakeholders aanzienlijk wijzigde. Er werd gewerkt aan een gemeenschappelijke blik op kwaliteit en de uitgangsprincipes van inspectie 2.0 weerspiegelen zich in de kwaliteitsdriehoek school- onderwijsinspectie – pedagogische begeleiding. Kwaliteitsvol onderwijs komt tot stand dankzij het samenspel van deze drie actoren (Onderwijsinspectie, 2018). Van elk van de actoren wordt verwacht dat ze een rol opnemen om de onderwijskwaliteit voor elke leerling continu te (blijven) realiseren. De school blijft hierbij de eerste verantwoordelijke voor haar onderwijskwaliteit. De onderwijsinspectie tracht elke school hiertoe te stimuleren door de kwaliteitsontwikkeling van de scholen expliciet te onderzoeken. In wat volgt lichten we enkele kenmerken van een doorlichting eerst toe vanuit bestaande literatuur om ons vervolgens te baseren op diezelfde kenmerken om een schooldoorlichting en de rol van de stakeholders in de context van dit onderzoek toe te lichten volgens de principes van inspectie 2.0.

### 1.3 Kenmerken van een doorlichting

Om een duurzaam en kwalitatief effect teweeg te brengen op leerlingresultaten, erkennen Allen en Burgess (2012) het belang van het professionalisme van het inspectieproces. Om te kunnen spreken van een professioneel inspectieproces moet er minstens een algemeen raamwerk of toezichtkader bestaan, alsook geëxpliciteerde kwaliteitscriteria, die bijdragen tot de validiteit en betrouwbaarheid van het proces. Ook de professionaliteit van de betrokken inspecteurs wordt door hen als bepalende factor gezien om gewenste doorlichtingseffecten te bereiken. Verschillende onderzoekers onderscheiden daarnaast ook de frequentie en consequenties van het proces (Gärtner et al., 2009; Martin, 2005; Yeung, 2012) alsook de inspectiefeedback en het eindrapport (Dobbelaer et al., 2017; Ehren & Visscher, 2008; Quintelier, 2020) als sleutelfactoren van een doorlichtingsproces. Om bestaande literatuur te integreren in de huidige context van het onderzoek, baseren we ons op het onderzoek van Ehren et al. (2013) waarin bovenstaande sleutel(f)actoren van een doorlichtingsproces geïdentificeerd worden die een invloed uitoefenen op onderwijskwaliteit en leerlingprestaties (zie figuur 2).

**Figuur 2**

*Sleutel(f)actoren van een doorlichtingsproces.*



*Noot.* Overgenomen uit “Impact of school inspections on improvement of schools. Describing assumptions on causal mechanisms in six European countries,” door M.C.M. Ehren, H. Altrichter, G., McNamara, & J. O’Hara, 2013, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), p. 3.

### 1.3.1 Frequentie en gevolgen

Wat de frequentie van schooldoorlichtingen betreft, stellen we vast dat sommige inspecties opteren voor reguliere bezoeken in een cyclisch inspectiesysteem, terwijl andere inspecties een gedifferentieerde of risico-gebaseerde aanpak hanteren.

In een cyclisch inspectiesysteem gebeuren de schooldoorlichtingen op eenzelfde moment na een vast aantal jaren, zoals in Vlaanderen elke school om de zes schooljaren opnieuw doorgelicht wordt. Wanneer de schooldoorlichtingen op willekeurige momenten gebeuren, spreken we van gedifferentieerde doorlichtingen. In vele gevallen gaan dit soort doorlichtingen door nadat de school op een aantal risicoparameters hoog scoort (vb: aantal ses-leerlingen, resultaten op gestandaardiseerde toetsen, klachten, resultaten van vragenlijsten). Sommige landen combineren beide systemen. Volgens Altrichter et al. (2013) zou de combinatie van beide het meest effectief zijn.

In het bovenstaande raamwerk zien we dat de gevolgen van een schooldoorlichting, zoals bijvoorbeeld financiële beloningen en/of sancties, maar ook verplichte interventies of het publiekelijk rapporteren van de bevindingen, één van de elementen zijn die bepalend zijn voor de effecten die een schooldoorlichting met zich meebrengt (Van Bruggen, 2010). De literatuur maakt een onderscheid tussen low-stake and high-stake inspectiesystemen. Een low-stake inspectie stelt kwaliteitsontwikkeling en -zorg centraal en koppelt weinig gevolgen aan een negatief of positief eindadvies (Gärtner et al., 2009; Martin, 2005). Er worden geen rankings opgesteld van goed en slecht presterende scholen en schoolleiders of leerkrachten worden niet individueel verantwoordelijk gesteld voor tegenvallende

resultaten. Bij high-stake inspecties zijn de gevolgen van een negatieve doorlichting zwaarder. Zo kunnen schoolleiders en leerkrachten gesanctioneerd worden, kan de school een boete krijgen of kan de school verplicht worden om deel te nemen aan een begeleidingstraject. Elmore en Fuhrman (2001) stellen dat scholen die onder zware druk van inspecties hun onderwijskwaliteit verbeteren, meestal opteren voor 'quick fix' en geen structurele langetermijneffecten realiseren. Scholen die hun onderwijskwaliteit verbeteren vanuit een meer intrinsieke motivatie slagen hier volgens de onderzoekers vaker in.

### 1.3.2 Validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces

Het hanteren van een algemeen raamwerk of toezichtkader (TOK-kader) met bijhorende vastgelegde kwaliteitscriteria zijn aspecten die bijdragen aan de validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces (Ehren et al., 2013). Daarnaast wordt door de onderwijsinspectie ook interbeoordelaarsbetrouwbaarheid in de hand gewerkt door telkens te werken met een inspectieteam dat bestaat uit meerdere inspecteurs. Een inspectieproces dat ervaren wordt als valide en betrouwbaar leidt tot een hogere mate van feedbackacceptatie (Quintelier et al., 2020). Zo hebben leerkrachten vaak de neiging om feedback over tekortkomingen sneller af te wijzen wanneer ze deze als onrechtvaardig ervaren (Kelchtermans, 2007). Om het concept rechtvaardigheid verder te verfijnen, onderscheidt Colquitt (2001) zogenaamde distributieve, interactieve en procedurele rechtvaardigheid. Distributieve rechtvaardigheid is gerelateerd aan de eerlijkheid van uitkomsten. Leung, Su en Morris (2001) stellen vast dat zelfs negatieve feedback sneller aanvaard wordt als de ontvangers van mening zijn dat deze correct is. Interactieve rechtvaardigheid kan in de context van dit onderzoek worden gedefinieerd als de percepties van medewerkers in de doorgelichte scholen van de eerlijkheid en kwaliteit van de interpersoonlijke behandeling die ze krijgen van de inspecteurs. Procedurele rechtvaardigheid heeft betrekking op de eerlijkheid van het besluitvormingsproces waarin informatie werd verzameld om het doorlichtingsresultaat te bepalen. Inspectiefeedback zal sneller aanvaard worden wanneer leerkrachten en schoolleiders van oordeel zijn dat de doorlichting transparant verloopt en als de leden van het schoolteam weten aan welke verwachtingen ze moeten voldoen (Quintelier et al., 2020).

### 1.3.3 Inspectiefeedback en doorlichtingsverslag

Daar waar verschillende bovengenoemde kenmerken een invloed uitoefenen op de mate waarin de betrokken partijen bereid zijn om feedback te ontvangen en ermee aan de slag te gaan, blijkt ook de relevantie, helderheid en constructiviteit van de ontvangen inspectiefeedback een voorspeller om feedback sneller te accepteren (Quintelier et al., 2020).

Verschillende onderzoekers, zowel onderwijskundig als uit het domein van de arbeidpsychologie, wijzen op het belang van de kwaliteit van de feedback en het feedbackgesprek tussen de feedbackontvanger en de bron van de feedback voor een goed begrip van de ontvangen feedback (Brett & Atwater, 2001; Dobbelaer, Godfrey, & Franssen, 2011). Effectieve inspectiefeedback zet in de eerste plaats leerkrachten en andere actoren in de school aan tot reflectie over de wijze waarop ze kunnen bijdragen aan schoolontwikkeling op zowel school- als klasniveau. Constructieve feedback is feedback die niet alleen focust op wat er goed en fout is, maar die ook aangeeft hoe de tekortkomingen kunnen worden aangepakt (Hattie & Timperley, 2007; Ehren & Visscher, 2008). Ook de eenduidige interpreteerbaarheid of helderheid van de feedback is een belangrijk kwaliteitscriterium (Geddes & Linnehan, 1996; Wiggins, 2012). Moeilijke woordenschat en globale beschrijvingen van tekortkomingen kunnen resulteren in slecht geïnformeerde feedbackontvangers, waardoor de feedback minder snel geaccepteerd zal worden (Audia & Locke, 2003). Uit inspectieonderzoek blijkt ook dat leerkrachten

feedback sneller accepteren als de inhoud van de feedback relevant en consistent is met de doelen en verwachtingen die zichzelf vooropstellen (Dobbelaer et al., 2017; Ehren & Visscher, 2008).

#### 1.3.4 Betrokken partijen

Onder de betrokken partijen verstaan we de kenmerken van de betrokken inspecteur, de medewerker, de school(leider) en ondersteunende diensten. Ook hier starten we met een toelichting vanuit bestaande literatuur om in een volgend luik deze kenmerken toe te spitsen op de specifieke context van dit onderzoek.

##### 1.3.4.1 Betrokken inspecteur(s)

De eerder beschreven interactionele rechtvaardigheid hangt nauw samen met wat Allen en Burgess (2012) omschrijven als het professionalisme van de feedbackbron. Naast professionalisme of expertise erkent Brinko (1993) ook betrouwbaarheid als deelaspect van de geloofwaardigheid. Een doorlichting houdt immers altijd een oordeelsvorming in over de kwaliteit van de betrokken school en is dus per definitie een subjectieve, interpretatieve en persoonlijke handeling (Gilroy & Wilcox, 1997; Stake & Migotsky, 1997; Winkley, 1999). De betrouwbaarheid van het inspectieproces is dan ook sterk afhankelijk van de expertise, ervaring en scherpzinnigheid van de betrokken inspecteur(s) (Campbell & Husbands, 2000). Ehren en Visscher (2008) stelden vast dat een positieve relatie tussen de schoolinspecteurs en de leerkrachten de acceptatie van de feedback verhoogt als voorloper van verdere verbetering. De mate waarin het gedrag van de inspecteurs door het personeel van de geïnspecteerde scholen ervaren wordt als vriendelijk, betrouwbaar, ondersteunend en respectvol naar het personeel van de school toe vormen de bouwstenen van deze positieve relatie. De focus hierbij ligt op de communicatie tussen de inspecteurs en de medewerkers van de school. Het omvat de perceptie van personeelsleden met betrekking tot zowel verbale als non-verbale communicatie. Niet alleen de inhoud van wat gecommuniceerd wordt, ook de wijze waarop dit gecommuniceerde waargenomen wordt, is gerelateerd aan het gedrag van de inspecteurs. Het omvat daarom ook de perceptie van de verbale en non-verbale 'metacommunicatie' van de inspecteurs (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967). Verschillende onderzoeken wijzen ook op het belang van de geloofwaardigheid van de inspecteurs als mogelijke invloed op de mate waarin feedbackontvangers de ontvangen feedback accepteren of bereid zijn om deze feedback te gebruiken. De bereidheid om feedback te accepteren en gebruiken, is positiever naarmate de ontvanger het gevoel heeft dat de feedback gegeven wordt door een geloofwaardige feedbackbron (Audia & Locke, 2003; Ilgen, Fisher & Taylor, 1979). Leerkrachten die de inspecteurs als professioneel, collegiaal en niet-bedreigend ervaren zijn eerder geneigd om negatieve inspectiefeedback te accepteren (Erdem & Yaprak, 2013; Kelchtermans, 2007; McNamara & O'Hara, 2006).

##### 1.3.4.2 Betrokken medewerker

###### Feedbacknut en feedbackdoelmatigheid

De capaciteit van schoolleiders en leden van het schoolteam om met de resultaten van een doorlichting aan de slag te gaan wordt door verschillende onderzoekers omschreven als 'feedbackdoelmatigheid'. Het is een competentie die medewerkers in staat stelt om feedback te interpreteren en op een gepaste manier te reageren op de ontvangen feedback (Brett & Atwater, 2001; Steelman & Rutkowski, 2004; Tuytens & Devos, 2014).

Naast het feedbackgerichte concept 'feedbackdoelmatigheid' zal ook 'feedbacknut' een plaats krijgen in dit onderzoek. Feedbacknut verwijst naar het ervaren nut van feedback door medewerkers in het algemeen en wordt dus los gezien van de concrete relevantie van de ontvangen inspectiefeedback.

Zowel onderwijsgerichte als niet-onderwijsgerichte studies hebben aangetoond dat het denken en gedrag bij feedbackgebruik substantieel beïnvloed worden door iemands globale houding ten aanzien van feedback (Anseel & Lievens, 2006; Londen & Smither, 2005; Quintelier et al., 2020). Van beide persoonsgebonden kenmerken is gebleken dat ze de motivatie van feedbackontvangers om feedback te accepteren en te gebruiken beïnvloeden (Brett & Atwater, 2001; Steelman & Rutkowski, 2004, Tuytens & Devos, 2014). Behalve feedback georiënteerde kenmerken wordt ook aandacht besteed aan andere persoonsgebonden kenmerken van de medewerkers in de doorgelichte scholen.

#### Zelfeffectiviteit en zelfvertrouwen

Verschillende onderzoeken wijzen uit dat het gedrag van werknemers tijdens veranderinitiatieven voorspeld kan worden op basis van persoonskenmerken. Zelfeffectiviteit is er daar één van (Judge, Thoresen, Pucik, & Welbourne, 1999; Zuber & Altrichter, 2018).

Zelfeffectiviteit of de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten wordt door Dellinger, Bobbett, Olivier en Ellett (2008) gedefinieerd als: “De individuele overtuigingen van een leerkracht van zijn eigen vermogen om specifieke aspecten van het lesgeven te volbrengen op een gespecificeerd kwaliteitsniveau in een gespecificeerde situatie” (p. 752).

Deze overtuigingen zijn dynamisch van aard en worden beïnvloed door interacties tussen de leerkracht en zijn omgeving. Leerkrachten met een hogere zelfeffectiviteit zijn vatbaarder voor innovatie, staan vaker open voor verandering en nemen sneller deel aan veranderinitiatieven (Zuber en Altrichter, 2018). Ze staan ook meer open voor de ideeën van hun leerlingen en bezitten vaker het vermogen om een leeromgeving te creëren die stimulerend werkt voor de leermotivatie van leerlingen (Anthony & Kritsonis, 2007). Op klasniveau draagt een hogere zelfeffectiviteit van de leerkracht bij tot betere prestaties van leerlingen (Anthony & Kritsonis, 2007; Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer, & Eccles; 1989). Daarnaast stellen Quintelier et al. (2020) ook vast dat leerkrachten met een hogere zelfeffectiviteit de procedurele en distributieve rechtvaardigheid van een inspectieproces sneller als betrouwbaar zullen percipiëren.

Naast zelfeffectiviteit blijkt ook het zelfvertrouwen van een werknemer een voorspellende factor voor deelname aan veranderinitiatieven (Judge et al., 1999; Zuber & Altrichter, 2018). Meer zelfvertrouwen leidt tot een positieve en open houding tegenover verandering. Leerkrachten met meer zelfvertrouwen zijn ook sneller geneigd de betrokken inspecteur als betrouwbaar te beschouwen (Quintelier et al., 2020). Deze positieve kijk en openheid zorgen er op hun beurt voor dat leerkrachten sneller zullen deelnemen aan veranderprocessen. Dit geldt niet alleen voor leerkrachten in een onderwijscontext, maar wordt ook in verschillende andere onderzoekscontexten bevestigd (Ashforth & Lee, 1990; Holahan & Moos, 1987; Judge et al. 1999; Nelson, Cooper, & Jackson, 1995).

Zelfeffectiviteit en zelfvertrouwen kunnen enerzijds voorspellers zijn van hoe een leerkracht omgaat met zelfevaluatie en zich inzet voor verbeteracties, anderzijds stellen verschillende onderzoekers vast dat beide persoonskenmerken op hun beurt beïnvloed kunnen worden door de kenmerken van een doorlichtingsproces (Holmes, 2009; MacKinnon, 2010). McCrone et al. (2007) stellen bijvoorbeeld vast dat positieve inspectiefeedback en een eindrapport met gunstig advies kan leiden tot meer zelfvertrouwen bij leerkrachten.

#### 1.3.4.3 Betrokken schoolleider

##### Leiderschapsstijl

Uit meerdere onderzoeken blijkt dat (school)leiders een eerder indirecte, maar sterke invloed uitoefenen op de onderwijskwaliteit van leerkrachten en het leren van leerlingen. Dit door het creëren



van de nodige condities waardoor leerkrachten een directe impact hebben op de schoolresultaten van leerlingen (Leithwood & Riehl, 2003; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). De laatste 30 jaar is uitgebreid onderzoek gevoerd naar onderwijskundig leiderschap en bestaat er dan ook een variëteit aan conceptuele modellen. De drie meest dominante modellen zijn onderwijskundig, transformatieel en geïntegreerd - een combinatie van onderwijskundig en transformatieel - leiderschap (Hallinger, 2002). Deze drie modellen worden in de literatuur aangeduid als zijnde geschikt voor het verbeteren van leerlingprestaties, het verbeteren van lesgeven van leerkrachten en –in beperkte mate- het evalueren van leerkrachten (Devos, Van Petegem, Vanhoof, Delvaux, & Vekeman, 2013).

Bij introductie van het begrip onderwijskundig leiderschap, werd de schoolleider gezien als belangrijke bron van onderwijskundige expertise. Hallinger (2000) ontwikkelde de meest frequent gebruikte conceptualisatie van onderwijskundig leiderschap, waarbij er drie dimensies te onderscheiden zijn die een invloed hebben op leren en instructie: het definiëren van een schoolmissie, het managen van het onderwijsleerproces en het curriculum en het promoten van een positief schoolklimaat.

De vertaling van transformatieel leiderschap naar de onderwijskundige context gebeurde door Leithwood en collega's (1998). Voornaamste taak van een transformatieve leider is het motiveren en engageren van personeel om hen te verenigen tot dezelfde doelen (Kelchtermans & Piot, 2010), aangezien transformatieel leiderschap zich kenmerkt door in de eerste plaats leiders en volgers te willen verenigen tot hetzelfde doel (Geijssels, Sleegers, Stoel, & Krüger, 2008; Hallinger, 2003; Leithwood & Jantzi, 2005). Leithwood (1992) beschrijft transformatieel leiderschap aan de hand van drie doelstellingen die worden nagestreefd: 1) personeelsleden helpen in het ontwikkelen en behouden van een samenwerkende en professionele schoolcultuur, 2) het bevorderen van ontwikkeling bij leerkrachten, 3) samen met leerkrachten problemen op een effectieve manier oplossen. Transformatieel leiderschap kenmerkt zich volgens Bass en Riggio (2006) ook door volgende vier aspecten: charisma, inspiratie, intellectuele stimulatie en persoonlijke consideratie. Hallinger en Leithwood (1998) duiden wel op mogelijke valkuilen van deze vorm van leiderschap. Ze stellen vast dat transformatieel leiderschap mogelijk de focus mist op het curriculum en instructie, wanneer expliciet gefocust wordt op het vernieuwen van de organisatie en het personeel. Daarnaast werd voornamelijk kritiek geuit op het feit dat transformatieel leiderschap door slechts één persoon geleid wordt. Ook hier ontwikkelt transformatieel leiderschap zich verder naar een vorm van 'gedeeld leiderschap' of 'distributed leadership' (Goldstein, 2004; Gronn, 2000; Harris, 2007; Spillane, 2006). De kracht van gedeeld leiderschap is dat het niet wordt beperkt tot één individu maar dat het een resultaat is van veelvoudige interacties binnen een organisatie (Harris, 2007; Spillane, 2006). Gedeeld leiderschap rijkt dus verder dan het delegeren van leiderschapstaken (Devos et al., 2013). Het kenmerkt zich door het delen van een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid waarbij de verdeling niet enkel afhankelijk is van het initiatief van de (school)leider (Hulpia, Devos, & Van Keer, 2010).

Daar waar onderwijskundig leiderschap vooral effect uitoefent op de schoolstructuren en schoolmissie, kenmerkt transformatieel leiderschap zich vooral door het 'effect op mensen' (Hallinger & Heck, 1996, Leithwood, 1994). Ook Robinson et al. (2008) bevestigen dit in hun onderzoek naar het belang van onderwijskundig en transformatieel leiderschap voor het bevorderen van leerprestaties. Ze stellen vast dat onderwijskundig leiderschap drie tot vier keer meer effect heeft op de leerprestaties van leerlingen dan transformatieel leiderschap. De reden daarvoor, stellen ze, is dat transformatieel leiderschap meer focust op de relatie tussen schoolleiders en personeel dan het onderwijskundige werk van instructieel (school)leiders. Verschillende studies tonen aan dat transformatieel leiderschap een impact heeft op de perceptie van leerkrachten (Fullan, 2002), dat het hun betrokkenheid (Burns,



1978; Geijssel, et al., 2008; Leithwood, 1994), doelmatigheidsbeleving en motivatie verhoogt (Harris, 2007) en een impact heeft op het introduceren van innovatieve methoden (Leithwood, 1994).

Welke leiderschapsstijl nu het meest effectief is voor het verbeteren van prestaties van leerlingen aan de ene kant en het verbeteren van het lesgeven van leerkrachten aan de andere kant blijft in onderzoek een discussiepunt. Marks en Printy (2003) en ook Hallinger (2002) pleiten voor een vorm van geïntegreerd leiderschap, waarbij een combinatie van onderwijskundig en transformationeel leiderschap wordt gehanteerd om leerlingprestaties te verbeteren, het lesgeven van leerkrachten te versterken en om het functioneren van leerkrachten en vormen van kwaliteitszorg in de school te ondersteunen. De verschillen in effecten van de doorlichting worden verklaard op basis van het sturende van onderwijskundig leiderschap, aangevuld met het motiverende, engagerende en verenigende beeld van transformationeel leiderschap (Geijssel et al., 2008; Leithwood & Jantzi, 2000).

#### 1.3.4.4 Betrokken school

##### Beleidsvoerend vermogen

Niet alleen schoolleiders, maar ook verschillende schoolkenmerken blijken relevant om (neven)effecten van een doorlichting te verklaren (Chapman, 2001; Diamant, 2007; Ehren & Visscher, 2006; Gray, 2000; Gray & Wilcox, 1995; Grubb, 1999). Eerder onderwijsonderzoek waarin een verband werd aangetoond tussen schoolkenmerken en de (neven)effecten van een doorlichting richtten zich voornamelijk op het beleidsvoerend vermogen van scholen (Chapman & Earley, 2010; De Wolf & Janssens, 2007; Penninckx, 2015).

Een toenemende autonomie voor scholen, impliceert meer aandacht voor het beleidsvoerend vermogen ervan (Van Petegem, Mahieu, Thu Dang, Devos, & Warmoes, 2006). Beleidsvoerend vermogen wordt door Vanhoof, Deneire en Van Petegem (2012) gedefinieerd als:

De mate waarin een school de haar beschikbare beleidsruimte succesvol aanwendt om te komen tot een voortdurend proces van behouden of veranderen van haar functioneren met als doel het verbeteren van haar onderwijskwaliteit en het bereiken van de haar opgelegde en eigen doelen. (Vanhoof, Deneire en Van Petegem, 2012, p. 12)

Penninckx (2015) stelt vast dat leerkrachten in scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen meer kans hebben op het ervaren van stress en angst tijdens een doorlichting. Het concept 'beleidsvoerend vermogen' is echter het resultaat van een complexe interactie tussen verschillende factoren en daardoor moeilijk te meten (Penninckx, 2015). Binnen deze definitie blijken acht kenmerken het meest doorslaggevend (Vanhoof, Deneire, & Van Petegem, 2011). Vier van deze acht kenmerken zijn volgens Penninckx (2015) het meest doorslaggevend om doorlichtingseffecten te verklaren. Omwille van deze reden beperken we ons in dit onderzoek tot volgende kenmerken van beleidsvoerend vermogen waarvan gebleken is dat ze een grote impact hebben op de doorlichtingseffecten: innovatief vermogen, gedeeld leiderschap, de kwaliteit van de ondersteunende professionele relaties en reflectief vermogen.

Het innovatief vermogen uit zich door de mate waarin de school zich kenmerkt door een professionele leercultuur en een openstaat voor vernieuwing (Chapman, 2001; Ehren & Visscher, 2006; Lowe, 1998; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). De aanwezigheid van een leercultuur of leerklimaat wordt in dit onderzoek als bijzonder aspect beschouwd. Naast openstaan voor vernieuwing kenmerkt innovatief vermogen zich ook door hoe de school omgaat met verandering en of ze in staat is om vernieuwing succesvol te implementeren (Geijssel, 2001).

Daarnaast hangen de (neven)effecten van de doorlichting ook af van de bijdrage van de leden van het schoolteam aan de vormgeving van het schoolbeleid (Dimmer & Metiuk, 1998; Standaert, 2001). Enerzijds is er een afstemming nodig tussen de leiderschapsstijl van de schoolleider en de ideeën van de leden van het schoolteam (Lowe, 1998), anderzijds moeten er duidelijke verwachtingen en doelen geformuleerd worden die gecommuniceerd worden naar alle leden van het schoolteam (Ehren et al., 2013). Beide kenmerken passen in de definitie van gedeeld leiderschap, waarbij verondersteld wordt dat de leden van het schoolteam actief betrokken worden in besluitvormingsprocessen (Harris, 2007).

Ook de professionele relatie tussen de leden van het schoolteam wordt gezien als mogelijke verklaring voor de effecten en neveneffecten van een doorlichting (Kelchtermans, & Vandenberghe, 1998; Scanlon, 1999). Vanhoof et al. (2011) definiëren dit concept als “de mate waarin de persoonlijke en professionele relaties tussen leden van het schoolteam als ondersteunend worden ervaren”(p.45).

Als laatste wordt verondersteld dat leerkrachten in scholen met een groot reflectief vermogen meer belang hechten aan het inspectieproces, omdat deze leerkrachten zich reeds bewust zijn van hun sterktes, zwaktes en kansen tot verdere ontwikkeling. Meer belang leidt tot meer betrokkenheid, meer betrokkenheid vereist een uitgewerkte voorbereiding en impliceert een hogere inzet. Dit in tegenstelling tot leerkrachten met een lagere inzet, waarbij deze lage inzet gezien wordt als een mogelijke oorzaak van beperkte emotionele (neven)effecten (Gärtner et al., 2009; Yeung, 2012). Een andere mogelijke verklaring volgens Penninckx (2015) is dat leerkrachten in scholen met een groot reflectief vermogen zich meer identificeren met hun school en vervolgens ook het gevoel hebben dat een doorlichting een vorm van persoonlijke evaluatie met zich meebrengt.

#### Leerklimaat

Behalve het beleidsvoerend vermogen van de school en de invulling van het schoolleiderschap, kan ook de aanwezigheid van een leercultuur of leerklimaat een invloed uitoefenen op het effect van de doorlichting (Chapman, 2001; Ehren & Visscher, 2006; Lowe, 1998; Stoll et al., 2006) en de implementatie van het nieuw toezichtkader dat hierbij gehanteerd wordt. In het analyseren van het leerklimaat – met name rond het gebruik van het OK-kader - brengen we in kaart in welke mate de leeractiviteiten van leerkrachten individueel dan wel eerder collectief vorm krijgen.

Hoewel er in verschillende onderzoeken vaak enkel een onderscheid gemaakt wordt tussen individuele en interactieve vormen van leren, blijkt uit diezelfde onderzoeken dat dit tweeledig onderscheid niet altijd gemakkelijk te maken is (Van Gasse, Vanlommel, Vanhoof, & Van Petegem, 2017). De overgang van individueel leren naar collaboratief leren omhelst immers een breed spectrum aan vormen van leren (Roschelle & Teasley, 1995; Hammick, Freeth, Copperman, & Goodsmith, 2009). Een verheldering van de gekozen concepten dringt zich dan ook op. Inspelend op de mate van onderlinge afhankelijkheid in leeractiviteiten maken we gebruik van het onderscheid tussen individueel, coöperatief en collaboratief leren en werken (Van Gasse et al., 2017; Roschelle & Teasley, 1995; Hammick, et al., 2009).

Individuele leeractiviteiten zijn die activiteiten die door de leerkracht volledig autonoom geïnitieerd en ondernomen worden, hierbij vindt geen enkele vorm van interactie plaats. Bij coöperatief leren ligt de focus nog steeds op het individuele leren, maar de leerkracht in kwestie doet in dit geval beroep op collega's om de eigen doelen te bereiken. Coöperatief leren kenmerkt zich dan ook door een eerder losse, spontane vorm van interactie tussen leden van het schoolteam, waarbij gezamenlijke doelen en een engagement op lange termijn ontbreken. Dit in tegenstelling tot collaboratief leren, deze vorm van interageren verloopt procesmatig en beoogt net wel een engagement op lange termijn, waarbij de verschillende leden van het schoolteam een gezamenlijk doel voor ogen houden en dit met een gedeelde verantwoordelijkheid nastreven (Stoll et al., 2006; Seashore Louis et al., 2010). Wanneer collaboratief

leren aan de orde is, wordt door een groep leerkrachten actie geïnitieerd en ondernomen. Kenmerkend voor deze vorm van leren is het vooropstellen van doelen om probleemoplossend te handelen, het delen van ervaringen en een actieve en voortdurende vorm van interactie tussen leden van het schoolteam (Hammick et al., 2009).

#### 1.3.4.5 Betrokken ondersteuning

##### Schoolbestuur, scholengroepen- en gemeenschappen

De mate waarin schoolleiders en leerkrachten zich ondersteund weten in het gebruik van het OK-kader en gebruik van data uit de doorlichting bepaalt in sterke mate in hoeverre dit alles zich manifesteert binnen de school (Lee, Louis, & Anderson., 2012; Wayman, Jimerson, & Cho, 2012). Op schoolniveau speelt de (school)leider een belangrijke rol in de ondersteuning van het gebruik van het OK-kader en doorlichtingsresultaten (cf. kenmerken schoolleiding). Toch is het vaak zo dat ook ondersteuning van het lokale of het bovenscholse niveau nodig zijn om gepaste (re)acties op te zetten (Peterson & Peterson, 2006). De herkomst van deze ondersteuning kan divers zijn. De school is verantwoordelijk voor haar eigen kwaliteit en kwaliteitszorg en is daarom de gesprekspartner bij uitstek tijdens een doorlichting. Toch kiezen scholen er vaak voor om met andere scholen samen te werken, bijvoorbeeld via een scholengroep of scholengemeenschap. De impact van die samenwerking op de kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling van de school kan tijdens een doorlichting ook een plaats krijgen in het doorlichtingsproces. Het schoolbestuur kan indien gewenst op elk moment participeren aan de doorlichting, door bijvoorbeeld aanwezig te zijn op het afsluitend synthesegesprek op de laatste dag van het doorlichtingsproces (Onderwijsinspectie, De rol van scholengroepen, 2021).

##### Pedagogische begeleidingsdiensten

De pedagogische begeleidingsdiensten (PBD) hebben verschillende opdrachten die beogen het beleid van de school te versterken en de professionalisering van het onderwijspersoneel te bevorderen. Daar waar de onderwijsinspectie evalueert en stimuleert, staan de pedagogische begeleidingsdiensten in voor de professionele ondersteuning en begeleiding van scholen (Penninckx et al., 2011). Een permanent overlegorgaan werd opgericht door de Vlaamse Regering waarin de onderwijsinspectie en de PBD's regelmatig overleggen in functie van hun opdrachten. Jaarlijks wordt van de werking hiervan een rapport opgemaakt en bezorgd aan de Vlaamse Regering (Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, 2009).

De PBD werkt zowel vraaggestuurd als aanbodgestuurd, maar staat niet in voor pedagogisch-didactische vragen over de levensbeschouwelijke vakken. Naast het ondersteunen van de verschillende onderwijsinstellingen staan zij ook in voor de ondersteuning van de Centra voor Leerlingbegeleiding (CLB). Niet alleen bij de realisatie van hun eigen missie en begeleidingsproject, maar ook bij het bevorderen van de onderwijskwaliteit, respectievelijk de kwaliteit van hun leerlingbegeleiding. Ze begeleiden de onderwijsinstellingen en CLB's in kwestie en hun personeelsleden in het verstrekken van kwaliteitsonderwijs en kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding. Volgende doelstellingen worden daarbij gerealiseerd door de PBD bij de het opzetten van begeleiding: (1) het versterken van de beroepsbekwaamheid van de personeelsleden, (2) het versterken van de onderwijsinstellingen en CLB's in kwestie als professionele lerende organisatie, (3) het ondersteunen bij de realisatie van hun eigen pedagogisch, artistiek-pedagogisch of agogisch project, (4) het begeleiden van de implementatie van bepaalde beleidsprioriteiten van de Vlaamse Regering (Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, 2009). Andere opdrachten van de PBD's richten zich onder meer ook op het aanreiken, stimuleren en ondersteunen van onderwijsinnovaties en het organiseren van aanbodgerichte nascholingsactiviteiten. Op verzoek van een schoolbestuur ondersteunen en begeleiden de PBD's waar nodig bij de uitwerking van de aangegeven actiepunten na een doorlichting (verbeteracties).

Zoals eerder beschreven (zie inspectiefeedback en eindrapport) volgt na een schooldoorlichting volgens de principes van inspectie 2.0 het doorlichtingsverslag. Elk verslag bevat een gunstig of ongunstig advies met telkens twee varianten. Bij een gunstig advies ligt de volle verantwoordelijkheid inzake het wegwerken van de werkpunten bij de school en het schoolbestuur. Ongeacht de variant volgt er geen opvolgingscontrole. De PBD kan in dit geval vraaggestuurd ondersteuning aanbieden. In dit geval kan de rol van ondersteunende partner en kritische vriend worden opgenomen bij het wegwerken van de vastgestelde tekorten of bij het opstellen en uitvoeren van zelfevaluaties. Deze vorm van ondersteuning vereist geen voorafgaande doorlichting en kan dus ook proactief plaatsvinden. Bij een ongunstig advies werkt de PBD aanbodgestuurd. De eerste variant 'een ongunstig advies met mogelijkheid om te verzoeken dat de procedure tot intrekking van de erkenning niet wordt opgestart, mits externe begeleiding' houdt in dat externe ondersteuning niet langer vrijblijvend, maar verplicht is. Meestal wordt deze opgelegde begeleiding toegewezen aan de PBD van de desbetreffende koepel. Als het schoolbestuur ingaat op dit engagement volgt een nieuwe doorlichting na de termijn die in het doorlichtingsverslag vermeld wordt. Deze termijn wordt bepaald op basis van de ernst en aard van de tekorten. De werkpunten naar aanleiding van het doorlichtingsverslag worden door schoolbestuur, school en PBD in een beleidsplan/verbeterplan/actieplan gegoten (de zogenaamde verbeteracties). In overleg met alle betrokken partijen worden prioriteiten en doelen vastgelegd, alsook wenselijke effecten en een tijdspad. Deze trajecten kunnen zich over meerdere schooljaren uitstrekken, maar worden jaarlijks geëvalueerd en waar nodig bijgestuurd (Decreet betreffende de Kwaliteit van Onderwijs, 2009) .

### 1.3.5 Effecten en neveneffecten van doorgelicht worden

Het is een methodologische uitdaging om de precieze effecten van een doorlichting na te gaan, aangezien de invloed van een doorlichting snel verweekt geraakt met andere externe en interne invloeden op de school (De Maeyer, Penninckx, Vanhoof, Van Petegem, 2014; Ehren, Perryman, & Shackleton, 2015). Ook Vanhoof (2013) stelt vast dat schooldoorlichtingen veel directe, maar ook indirecte effecten met zich meebrengen. Scholen worden zich door de inspectie immers bewust van hun autonomie en worden vanuit het verantwoordingsperspectief bevestigd over hun kwaliteit en de procedures die zij hanteren inzake kwaliteitsverbetering. De meeste verbeteringsprocessen in scholen zijn niet het effect van één actie of gebeurtenis, maar geïnspireerd door een verwevenheid van verschillende – controlerende en ondersteunende – (f)actoren.

Voorts merken we op dat een doorlichting mogelijk ook leidt tot bepaalde neveneffecten (De Wolf & Janssens, 2007). Aangezien het woord (*neven*)effect in verschillende contexten gebruikt kan worden en meerdere lagen omvat, dringt een afbakening van het concept zich op. Penninckx (2015) definieert een (neven)effect van een doorlichting als zijnde:

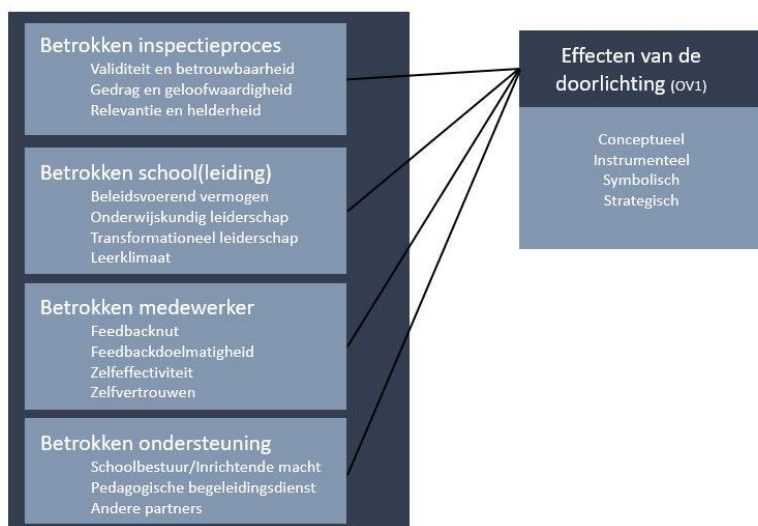
Elke bedoelde of onbedoelde verandering, hetzij op niveau van een individueel lid of enkele leden van het schoolteam, hetzij op schoolniveau, die direct of indirect het resultaat is van de kennisgeving van de doorlichting, het doorlichtingsproces of het doorlichtingsrapport. (Penninckx, 2015, p. 15)

Steunend op deze definitie wordt dus verondersteld dat mogelijke (on)gewenste (neven)effecten zowel voor, tijdens als na een doorlichting kunnen optreden. De effecten van de doorlichting worden geclassificeerd aan de hand van het model van Rossi, Lipsey en Freeman (1999) die conceptuele, instrumentele en symbolische effecten onderscheiden. Visscher (2002) voegde daar nog strategische effecten aan toe. De literatuurstudie wijst echter uit dat deze indeling niet sluitend is voor alle effecten die een doorlichting met zich teweeg kan brengen en dus niet op een absolute manier gehanteerd kan

worden (Penninckx, 2015). Daarom nemen we in dit onderzoek ook de volgende neveneffecten mee op: window dressing activiteiten, decor en documenten fabriceren. Figuur 3 brengt de eerder besproken theoretische concepten uit dit onderzoeksrapport en gewenste effecten van een doorlichting samen in een conceptueel kader.

**Figuur 3**

*Conceptueel kader bij 'De doorlichting als hefboom voor onderwijskwaliteit'*



### 1.3.5.1 Conceptuele effecten

Een conceptueel effect kenmerkt zich door de mate waarin de doorlichting het denken van de schoolleider of leerkrachten beïnvloedt en op die manier een invloed uitoefent op hun handelen (Visscher, 2002). Verschillende internationale onderzoekers besluiten dat leden van een schoolteam meestal geen nieuwe inzichten verwerven in hun eigen functioneren naar aanleiding van een doorlichting (Chapman, 2002; McCrone et al., 2007; Wilcox, & Gray, 1996). Ook in Vlaamse context stelt Penninckx (2015) slechts matige conceptuele effecten vast. De doorlichting bevordert reflectie met betrekking tot de kwaliteiten van de school, maar resulteert niet in nieuwe inzichten wat betreft haar sterktes en zwaktes, dit in tegenstelling tot de verwachtingen van de Onderwijsinspectie zelf (Vanotterdijk, 2008). Kanttekening hierbij is dat de bevindingen uit eerder onderzoek gebaseerd zijn op de vorige aanpak van de onderwijsinspectie en dus niet per definitie gelden voor de nieuwe aanpak volgens de principes van inspectie 2.0.

### 1.3.5.2 Instrumentele effecten

Instrumentele effecten zijn feitelijke beslissingen genomen naar aanleiding van de doorlichting en de acties die voortvloeien uit deze beslissingen (Rossi et al., 1999). Instrumentele effecten situeren zich eerder op schoolniveau dan op klasniveau. Een doorlichting kan scholen ertoe aanzetten om actie te ondernemen op basis van aanbevelingen (Dimmer & Metiuk, 1998; Ferguson et al., 1999; Lowe, 1998) of wijzigingen door te voeren in het beleid (Dedering & Müller, 2011; Ehren et al., 2013b), maar het effect op het lesgeven is eerder klein (Brimblecombe, Shaw, et al., 1996; Case et al., 2000; Chapman, 2002). In de Vlaamse onderwijscontext blijkt deze stelling echter niet op te gaan. Penninckx (2015) stelt vast dat, hoewel de onderwijsinspectie operatief is op schoolniveau en geen oordeel velt over de individuele klaspraktijken, de klasgerelateerde instrumentele effecten van de doorlichting (pre-inspectie 2.0) op leerkrachtniveau sterker zijn dan die op het schoolbeleidsniveau.

### 1.3.5.3 Symbolische effecten

Wanneer een doorlichting of de bevindingen van een doorlichting beschouwd worden als een kans om eerder genomen (beleids)beslissingen te legitimeren of bepaalde standpunten te ondersteunen is er sprake van een symbolisch effect (Rossi et al., 1999; Visscher, 2002). Verschillende onderzoeken tonen aan dat niet alleen de schoolleider de resultaten van een doorlichting gebruikt om persoonlijke doelen te legitimeren (Ehren & Visscher, 2008; Hosker & Robb, 1998; Wilcox & Gray, 1996), maar dat ook leerkrachten van het symbolisch effect van een doorlichting gebruiken maken om hun persoonlijke doelen na te streven (Kelchtermans, 2007).

### 1.3.5.4 Strategische effecten

Als laatste voegde Visscher (2002) een vierde effecttype toe. De informatie uit de doorlichting wordt volgens hem, vanuit het verantwoordingsperspectief, op een strategische manier gebruikt. Zo stellen Keiner (1996) en Baxter (2013) vast dat scholen de doorlichtingsresultaten als middel zien om leerlingen aan te trekken. Schagen en Wylie (2009) concludeerden uit hun onderzoek dan weer dat 25% van de schoolleiders dachten hun inspectierapport te gebruiken als marketingstrategie om de school te promoten. In Vlaamse context blijken zowel symbolische als strategische effecten eerder klein (Penninckx, 2015).

### 1.3.5.5 Neveneffecten

Vaak is het onderscheid tussen een effect en een neveneffect niet altijd duidelijk. Zo resulteren sommige symbolische effecten in iets negatief en worden ze dan eerder beschouwd als een ongewenst neveneffect, terwijl sommige neveneffecten op hun beurt een positief resultaat teweeg kunnen brengen (wanneer bijvoorbeeld een onwenselijke voorbereidingsstrategie resulteert in een schoolverbeteringseffect op lange termijn). Wat betreft de neveneffecten onderscheidt Perryman (2009) drie vormen van onwenselijke praktijken in het kader van een doorlichting op schoolniveau: (1) *window dressing* activiteiten, (2) het fabriceren van documenten en (3) het fabriceren van het decor. In het geval van *window dressing* of 'schijnvernieuwingen' creëren scholen situaties die enkel bedoeld zijn om de inspecteurs gunstig te stemmen. Leden van het schoolteam doen zich anders voor dan ze werkelijk zijn, of de school maakt afspraken over wat leerkrachten wel mogen vertellen en waarover ze moeten zwijgen tijdens een doorlichting (Brimblecombe & Ormston, 1995). In sommige gevallen kunnen scholen ervoor opteren om probleemleerlingen te schorsen tijdens een doorlichting of zelfs resultaten van een schoolzelfevaluatie te vervalsen om de school in een meer gunstig daglicht te stellen (Matthews & Sammons, 2004). Op individueel leerkrachtniveau toont onderzoek aan dat ook leerkrachten aan *window dressing* activiteiten kunnen doen, hetzij op klasniveau. Leerkrachten hanteren in zulke gevallen een andere didactiek, zoals meer formele lesmethodes (Case et al., 2000; Hardy, 2012), maar kunnen ook meer strategische lesmethodes inzetten om probleemleerlingen rustig aan het werk te zetten (Jones & Tymms, 2014; McCrone et al., 2007). In de meeste gevallen geven leerkrachten aan dat ze hun lessen grondiger voorbereid hadden dan in een normale lesweek (Chapman, 2001). *Documenten fabriceren* houdt in dat de school naar aanleiding van een doorlichting uitvoerig documenten verzamelt of aanmaakt, zoals bijvoorbeeld extra statistieken of gunstige outputresultaten. Wanneer een school zich schuldig maakt aan '*staging*' oftewel het decor fabriceert, verandert ze het uiterlijke vertoon van de school in aanloop naar een doorlichting. De klaslokalen worden extra schoongemaakt en extra wandplaten worden bijvoorbeeld opgehangen (Lefstein, 2013). Internationaal onderzoek toont vooral *window dressing activiteiten* als neveneffect van een doorlichting. Uit het onderzoek van Penninckx et al. (2015) in Vlaamse context op basis van de vorige inspectieaanpak wordt slechts een beperkte mate



van onwenselijke strategische voorbereiding vastgesteld. Indien dit toch het geval was, betrof het vooral het vervaardigen van extra en nieuwe documenten.

## 1.4 Kenmerken van een doorlichting volgens inspectie 2.0

### 1.4.1 Frequentie en gevolgen van inspectie 2.0

In Vlaanderen worden onderwijsinstellingen minstens één keer om de zes jaar doorgelicht. De onderwijsinspectie neemt daarbij een controlerende én stimulerende rol op. Onderzoekers onderscheiden het eerdergenoemde ‘verantwoordingsperspectief’ enerzijds en het ‘ontwikkelingsperspectief’ anderzijds (Nevo, 2002; Vanhoof & Van Petegem, 2007). De onderwijsinspectie zelf geeft aan dat ze er door de externe evaluatie van scholen voor zorgt dat deze scholen zich verantwoorden voor hun inspanningen en resultaten. Tegelijkertijd wil de onderwijsinspectie ook bijdragen tot de kwaliteit van onderwijs door scholen te stimuleren om te reflecteren over zowel hun dagelijkse klaspraktijk als over de wijze waarop ze hun kwaliteit ontwikkelen en borgen. In de uitgangspunten van inspectie 2.0 hanteert de onderwijsinspectie zelf de begrippen ‘controlerende’ en ‘stimulerende’ rol en duidt daarbij op het belang van de woordkeuze ‘stimuleren’ en het verschil met ‘begeleiden’. De onderwijsinspectie reikt geen tools aan in de klassen, noch worden er tips neergeschreven in een doorlichtingsverslag. Inspecteurs in het Vlaams onderwijsveld worden niet geacht om scholen advies te geven over hoe ze hun huidige praktijken kunnen verbeteren, deze taak is weggelegd voor de Pedagogische Begeleidingsdienst. De onderwijsinspectie analyseert en rapporteert over de sterktes en zwaktes van scholen, maar mag niet overgaan tot het formuleren van aanbevelingen om blootgelegde zwaktes te counteren. De onderwijsinspectie wil directies en leerkrachten voornamelijk stimuleren om te reflecteren over hun kwaliteit en de wijze waarop ze deze verder kunnen ontwikkelen (Onderwijsinspectie ‘Het concept inspectie 2.0’).

Het Vlaams inspectiesysteem wordt door Van Bruggen (2010) dan ook beschouwd als een relatief ‘*low-stake-inspectie*’, vergeleken met inspectieprocessen in andere onderwijscontexten. Dit vanwege een grote onwaarschijnlijkheid dat scholen gesloten worden, of dat schoolmedewerkers hun aanstelling verliezen als een onmiddellijk gevolg van een doorlichting. Deze vorm van ‘*low-stake-inspectie*’ wordt verondersteld om schoolontwikkeling en -verbetering te stimuleren en tegelijkertijd ongewenste neveneffecten te reduceren (Gärtner et al., 2009; Martin, 2005; Yeung, 2012). Dat het Vlaams inspectiesysteem een ‘*low-stake-systeem*’ is, blijkt ook uit de resulterende adviezen die door de Onderwijsinspectie gegeven worden. Meer toelichting over deze adviezen volgt.

### 1.4.2 Betrouwbaarheid en validiteit van het inspectieproces volgens inspectie 2.0

Voor de doorlichtingsaanpak volgens de uitgangspunten van Inspectie 2.0 worden validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces in de hand gewerkt door gebruik van een algemeen raamwerk. Specifiek voor inspectie 2.0 vinden we dit raamwerk en bijhorende kwaliteitscriteria terug in het toezichtkader (TOK-kader) gebaseerd op de kwaliteitsverwachtingen uit het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (OK-kader). In een tweede luik van dit onderzoek wordt meer toelichting gegeven over dit referentiekader.

Daarnaast streeft de onderwijsinspectie ook validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces na door telkens dezelfde standaardprocedures te hanteren tijdens een doorlichtingsproces (Onderwijsinspectie, 2020). Na de aankondiging van een doorlichting neemt de teamcoördinator contact op met de school met het oog op het maken van enkele praktische afspraken, het opstellen van een weekplanning en het bepalen van de doorlichtingsfocus. Een eerste fase in het doorlichtingsproces is de deskanalyse. Voorafgaand aan de doorlichting bekijkt het doorlichtingsteam de beschikbare

informatie over de school (het vorige doorlichtingsverslag, de schoolwebsite, het schoolportret met gegevens uit de databank van het departement onderwijs en de informatie aangereikt door de school op basis van het document 'te bezorgen informatie'). Zo krijgt het doorlichtingsteam zicht op de context- en inputgegevens van de school. Een doorlichting bestaat standaard uit een systeemonderzoek en een substantief onderzoek, waarbij de focus respectievelijk ligt op het beleid van de school en op de schoolwerking en de onderwijsleerpraktijk. Tijdens een doorlichting wordt een antwoord gezocht op twee onderzoeksvragen:

1. In welke mate ontwikkelt de school haar eigen kwaliteit, met bijzondere aandacht voor de aansturing en de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk?
2. In welke mate verstrekt de school kwaliteitsvol onderwijs dat tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader en respecteert ze de regelgeving?

Om de twee onderzoeksvragen te beantwoorden, voert de onderwijsinspectie vier onderzoeken uit (Onderwijsinspectie, z.d.) :

1. het onderzoek naar de kwaliteitsontwikkeling;
2. het onderzoek naar de onderwijsleerpraktijk;
3. het onderzoek naar een kwaliteitsgebied;
4. het onderzoek naar het beleid op het vlak van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne.

Voor elk van deze onderzoeken situeert het doorlichtingsteam de kwaliteitsontwikkeling en de kwaliteit van de school aan de hand van de ontwikkelingsschalen uit het toepassingskader. Door het werken met ontwikkelingsschalen hoopt de onderwijsinspectie de Vlaamse scholen te stimuleren om de eigen kwaliteit te (blijven) ontwikkelen. Voor het onderzoek specifiek naar de kwaliteitsontwikkeling van scholen wordt het begrip 'kwaliteitsontwikkeling' door de onderwijsinspectie gedefinieerd als: 'het geheel van de visie, het beleid (met in het bijzonder het onderwijskundig beleid) en de kwaliteitszorg'. Kwaliteitszorg is volgens de onderwijsinspectie 'een cyclisch proces waarbij de kwaliteit systematisch en betrouwbaar wordt verankerd of bijgestuurd' (Onderwijsinspectie, 2021). Hoe de school dit proces vormgeeft, is de volledige vrijheid van de school, maar het is de taak van de onderwijsinspectie om na te gaan of de school de kwaliteitsbewaking volgens een eigen systematiek aanpakt.

Het (deel)onderzoek naar de kwaliteitsontwikkeling binnen een school gebeurt aan de hand van een gesprek over kwaliteitsontwikkeling, documentstudie, observaties, vaststellingen uit andere onderzoeken, gesprekken met leerlingen en ouders, een reflectiegesprek en proceswandelingen. Bij een proceswandeling zoomt het doorlichtingsteam binnen een afgebakend thema in op de visie, het beleid en de systematiek van de kwaliteitszorg. In het bijzonder gaat het team in gesprek over de maatregelen en afspraken waarmee het beleidsteam de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk ontwikkelt, evalueert, borgt en bijstuurt. Tijdens dit gesprek wordt het beleidsteam gevraagd de kwaliteitsontwikkeling in de school te illustreren aan de hand van een zelfgekozen thema. De school kiest een thema waarvan ze de kwaliteit recent succesvol heeft ontwikkeld of bijgestuurd. Op het einde van het reflectiegesprek wordt voor het beleidsteam duidelijk in welke mate de kwaliteitsontwikkeling tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader en wat de voorlopige beoordeling van de ontwikkelingsschalen voor het onderzoek kwaliteitsontwikkeling is (Onderwijsinspectie 2021, Informatie over de doorlichting).

Er wordt door de onderwijsinspectie dus steeds een combinatie van onderzoeksmethoden en bronnen gehanteerd om na te gaan of de school tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen van het OK-



kader. Om deze inschaling te maken, maakt de onderwijsinspectie gebruik van ontwikkelingsschalen (zie Figuur 4) om de kwaliteitsontwikkeling en de kwaliteit van de school te situeren. Doel hiervan is het schoolteam te stimuleren om de eigen kwaliteit te (blijven) ontwikkelen. Deze ontwikkelingsschalen bestaan uit vier ontwikkelingsniveaus:

- Beneden de verwachting: er zijn meerdere essentiële elementen die voor verbetering vatbaar zijn;
- Benadert de verwachting: er zijn naast sterke punten ook nog meerdere punten ter verbetering. Daardoor komt het geheel nog niet tegemoet aan de verwachting;
- Volgens de verwachting: er zijn veel sterke punten en geen belangrijke punten of gebieden ter verbetering. Het geheel komt tegemoet aan de verwachting;
- Overstijgt de verwachting: er zijn veel sterke punten, met inbegrip van significante voorbeelden van goede praktijk.

**Figuur 4**

*Voorbeeld van een ontwikkelingsschaal met bijhorende ontwikkelingsniveaus*

**U1. Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader**

| BENEDEN<br>DE VERWACHTING   | BENADERT<br>DE VERWACHTING   | VOLGENS<br>DE VERWACHTING   | OVERSTIJGT<br>DE VERWACHTING   |
|---|--|---|--|
| Het aanbod is onvoldoende afgestemd op het gevalideerd doelenkader. | Het aanbod spoort gedeeltelijk met het gevalideerd doelenkader. De volledigheid, het evenwicht van het aanbod en de afstemming op het verwachte beheersingsniveau zijn nog werkpunten. | Het aanbod spoort met het gevalideerd doelenkader en is nagenoeg volledig. Het aanbod is evenwichtig en afgestemd op het verwachte beheersingsniveau. | Het aanbod omvat het gevalideerd doelenkader volledig, evenwichtig en op het verwachte beheersingsniveau. De manier waarop de leraren de afstemming op het gevalideerd doelenkader bewaken, is een voorbeeld van goede praktijk. |

*Noot.* Overgenomen uit “Ontwikkelingsschalen Onderwijsleerpraktijk”, door de Vlaamse Onderwijsinspectie, 2019, p. 2.

Het derde niveau ‘volgens de verwachting’ bevat de kwaliteitsverwachtingen zoals geformuleerd in het OK-kader. Dit niveau betekent dus voluit: ‘volgens de verwachting van het referentiekader voor onderwijskwaliteit’. Het vierde niveau, waarbij de verwachting overstegen wordt, bevat dezelfde kwaliteitsverwachtingen<sup>6</sup>, maar op dit niveau wordt ook verwacht dat het een voorbeeld is van goede praktijk.

Om van een voorbeeld van goede praktijk te kunnen spreken moet aan minstens vier van de volgende vijf criteria voldaan worden: (1) de praktijk overstijgt het gangbare, (2) de praktijk heeft een positieve impact op de resultaten en effecten bij de leerlingen, (3) de praktijk is ingebed in de werking van de instelling of van een deelteam, (4) de praktijk is onderbouwd vanuit evaluaties of instellingsspecifieke noden of is gebaseerd op vernieuwde inzichten op het vlak van onderwijskwaliteit en (5) de praktijk kan (na vertaalslag naar een andere context) andere scholen of deelteams inspireren (Onderwijsinspectie 2021, Hoe beoordelen we?).

### 1.4.3 Inspectiefeedback en doorlichtingsverslag volgens inspectie 2.0

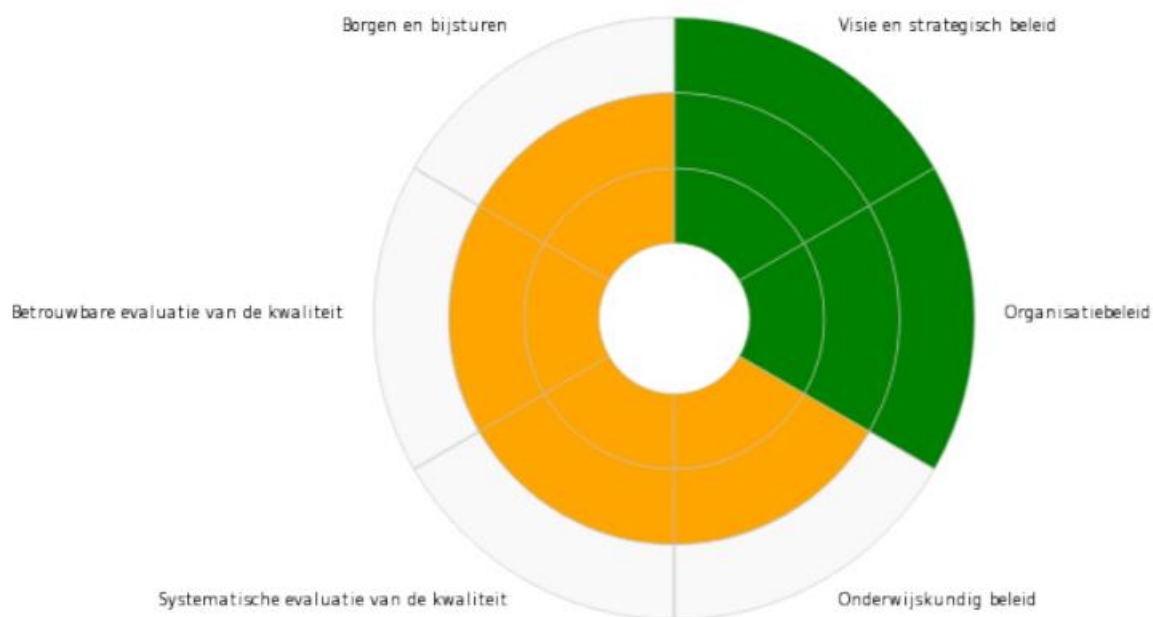
In een laatste fase worden de bevindingen van de verschillende onderzoeken neergeschreven in een doorlichtingsverslag. Het doorlichtingsverslag eindigt met een advies betreffende de erkenning en aanbevelingen. Omdat het doorlichtingsverslag dient ter ondersteuning van de verdere kwaliteitsontwikkeling van de school, worden de antwoorden op de onderzoeksvragen visueel

<sup>6</sup> Behalve voor het onderzoek naar kwaliteitsontwikkeling

voorgesteld (Figuur 5). Zo wordt meteen duidelijk wat de sterke punten en de werkpunten zijn (Informatie over de doorlichting, z.d.).

**Figuur 5**

*Visuele voorstelling van het antwoord op de Vraag: "In welke mate ontwikkelt de school haar eigen kwaliteit?"*



Naast de feedback gegeven door de inspecteur(s) wordt er ook een officieel advies geformuleerd in een eindrapport. Dit advies kan gunstig of ongunstig zijn. Binnen elk van beide zijn twee varianten. Dit resulteert in vier mogelijke adviezen:

- Gunstig advies;
- Gunstig advies waarbij het bestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken (zelfevaluatie);
- Ongunstig advies met de mogelijkheid om de procedure tot intrekking van de erkenning niet op te starten, op voorwaarde dat het bestuur zich extern laat begeleiden bij het werken aan de tekorten (verbeteracties);
- Ongunstig advies met de onmogelijkheid om de procedure tot intrekking van de erkenning niet op te starten.

De bevindingen van het uiteindelijke inspectierapport moeten door de desbetreffende schooldirecties binnen de 30 kalenderdagen gedeeld worden met het schoolpersoneel. Hiermee tracht de onderwijsinspectie te bereiken dat het inspectierapport aanleiding geeft tot een door de gehele school gedragen proces van kwaliteitsverbetering. Tot op heden werd er nog geen onderzoek gevoerd waarin wordt nagegaan of deze verplichting ook in de praktijk wordt uitgevoerd. De vakbonden geven aan dat dit zeker niet overal het geval is. Merk op dat deze bevindingen resulteren van de doorlichtingsaanpak pre-inspectie 2.0 (Penninckx et al., 2011).

#### Doorlichten in coronatijden

De werking van de onderwijsinspectie werd aangepast naar aanleiding van de coronamaatregelen in het voorjaar van 2020. Tussen 21 april en 30 april 2020 organiseerde de Vlaamse Onderwijsinspectie

belrondes met alle Vlaamse scholen. Om de minister en de beleidsmakers uitgebreid en correct te informeren over de werking van de scholen tijdens de coronacrisis werd aan de hand van de belrondes de situatie in de scholen in kaart gebracht. Meer specifiek werd een zicht verkregen op hoe het schoolbeleid in de periode na de paasvakantie de crisis aanpakte. Daarnaast wilde de onderwijsinspectie ook bezorgdheden capteren en in kaart brengen, antwoorden op vragen, doorverwijzen, ... Het doel van de belrondes was dus meervoudig. De informatie uit de belronde kon bijdragen tot een betere ondersteuning van de scholen en meer onderbouwde beslissingen bij de heropstart (Onderwijsinspectie, Doorlichten in Coronatijd, 2021).

Tussen 4 en 15 mei werd contact opgenomen met een representatieve steekproef van scholen. De vragen tijdens deze belronde gingen over de risicoanalyse en de heropstart op 15/18 mei. Op 19 en 20 mei werden ongeveer 650 scholen opgebeld om hen vragen te stellen over de opstart en de opvang. Op 5 juni tenslotte werden 230 lagere scholen bevestigd over de uitbreiding van de opstart.

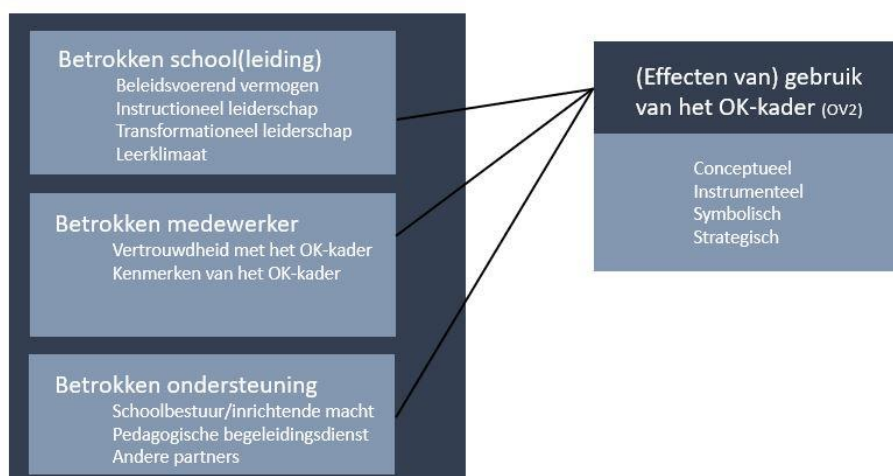
Bij aanvang van het schooljaar 2020-2021 voerde de onderwijsinspectie een aantal try-outs van korte doorlichtingen uit. Voorafgaand aan deze doorlichtingen kon door leerlingen, leerkrachten en ouders een online bevraging ingevuld worden. Over deze online bevragingen werd gerapporteerd in datablinden van de Onderwijsinspectie, deze rapporten zijn terug te vinden op de website. Aansluitend bij de korte doorlichtingen deed de onderwijsinspectie ook onderzoek naar de kwaliteit van de binnenlucht en ventilatie/verluchting (Vlaamse onderwijsinspectie, Doorlichten in Coronatijd, 2021).

## 2. Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit

In dit luik van de literatuurstudie beschrijven we hoe en waarom het OK-kader tot stand kwam, gevolgd door een inhoudelijke toelichting. Aan de hand van een competentiegerichte benadering brengen we in kaart hoe schoolleiders en leerkrachten het OK-kader als toepassingskader (kunnen) hanteren en welke randvoorwaarden nodig zijn om bij te dragen aan de (eigen) kwaliteitsontwikkeling. We beschrijven de ondersteunende rol die weggelegd is voor de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD's) bij de introductie en de implementatie van het OK-kader in het werkveld. Eindigen doen we met de effecten die beleidsmakers trachten te bereiken bij scholen door met het OK-kader aan de slag te gaan (zie Figuur 6).

**Figuur 6**

*Conceptueel kader bij het 'OK-kader als hefboom voor onderwijskwaliteit'*



## 2.1 Van CIPO naar OK

Vóór de invoering van het OK-kader werden de output-indicatoren van scholen als doorslaggevende factor beschouwd om uitspraken te doen over onderwijskwaliteit (Onderwijsinspectie, 2010). De context, de input en het proces waren onderliggende componenten. Deze vier componenten lagen aan de basis van het *CIPO-referentiekader*. De context omvatte de omgevingskenmerken en de kenmerken van administratieve, materiële, bestuurlijke en juridische aard die de instelling karakteriseren. Onder de input vielen de kenmerken van het personeel en van de leerlingen of cursisten van de instelling in kwestie. Het proces bestond uit alle door de instelling ondernomen initiatieven om de output te realiseren, rekening houdend met diens context en input. Het CIPO-referentiekader onderscheidde op gebied van proces vier verschillende beleidsdomeinen: algemeen-, personeel-, logistiek- en onderwijskundig beleid. De output werd beschouwd als de resultaten die de instelling met de leerlingen of cursisten bereikte in termen van ontwikkelingsdoelen en eindtermen (Het CIPO-referentiekader van de Onderwijsinspectie, z.d.). In 2018 maakte het CIPO-referentiekader plaats voor het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit.

Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, kortweg het OK, weerspiegelt een lokale Vlaamse consensus over wat kwaliteitsvol onderwijs minimaal inhoudt. Dit kader is het resultaat van een samenwerking tussen de Vlaamse onderwijsaanbieders, het Vlaams onderwijsveld en de Vlaamse onderwijsinspectie. Het kwam tot stand via dialoog tussen verschillende stakeholders in het onderwijsveld (leerlingen, ouders, leerkrachten, directeurs, pedagogische begeleiders, onderwijsinspecteurs...) en werd mede gebaseerd op relevante literatuur. Gevolg hiervan is dan ook dat het OK aspecten van onderwijskwaliteit bevat waarvoor een breed draagvlak bestaat (Onderwijsspiegel, 2021). Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (OK-kader) heeft de intentie om de kwaliteitsontwikkeling binnen de school, scholengemeenschap en scholengroep vorm te geven. Het OK-kader werd ontwikkeld om bij te dragen aan de tastbaarheid van kwaliteitszorg (GO! R-OK-Wijs, z.d.). De beleidsnota van toenmalig Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits benadrukte dat het OK-kader als doel had de eigen verantwoordelijkheid van scholen een belangrijke plaats te geven en het interne kwaliteitsbeleid van de school centraler te plaatsen in de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs in Vlaanderen (Vlaamse Regering, 2014).

De termen ROK en OK worden in het veld door elkaar gebruikt. Op 20 september 2016 vond een persconferentie plaats waarbij een engagementsverklaring over het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit werd ondertekend door de minister van Onderwijs, de onderwijsverstrekkers en de onderwijsinspectie. Zij gingen het engagement aan om het referentiekader te implementeren en samen te zorgen voor onderwijskwaliteit. Verdere precisering omtrent de communicatie zorgde ervoor dat de statische term ROK plaats maakte voor de meer dynamische term OK. Daarmee wordt de onderwijskwaliteit benadrukt als essentie. In dit onderzoek hanteren we de begrippen 'Referentiekader voor Onderwijskwaliteit' of kortweg 'OK(-kader)'.

De kern van het Referentiekader bestaat uit 37 kwaliteitsverwachtingen die verdeeld zijn over vier *rubrieken*, met name 'resultaten en effecten', kwaliteitsontwikkeling', 'ontwikkeling van de lerende stimuleren' 'en 'beleid'. Iedere kwaliteitsverwachting wordt verduidelijkt in een kwaliteitsbeeld (Vlaamse Onderwijsinspectie, 2018). De rubriek 'ontwikkeling stimuleren' geeft het kernproces 'leren en onderwijzen' weer en heeft een centrale plaats in het OK-kader. De rubriek bestaat uit vier deelrubrieken die scholen idealiter doordacht met elkaar verbinden: (1) doelen stellen, (2) het onderwijsleerproces en de leef-en leeromgeving vormgeven, (3) de begeleiding en (4) de opvolging van de lerenden. 'Kwaliteitsontwikkeling' verwijst naar de interne kwaliteitszorgprocessen en veronderstelt dat de school op geregelde basis processen plant, uitvoert, controleert, bijstuurt waar nodig en

verankert in de werking. Deze rubriek wordt door de onderwijspartners gezien als een essentiële schakel in het optimaliseren van de onderwijskwaliteit. De rubriek ‘beleid’ verwijst naar de mate waarin de school (1) een beleid, (2) een onderwijskundig beleid, (3) een personeels- en professionaliseringsbeleid, (4) een financieel en materieel beleid en (5) een veiligheidsbeleid ontwikkelt, voert en deze vijf deelrubrieken op elkaar afstemt om de ontwikkeling van de lerenden te maximaliseren. De onderwijsinspectie (2017) publiceerde een bronnendocument waarin ze stelt dat sterk onderwijs vertrekt van en resulteert in resultaten en effecten. De vierde rubriek ‘resultaten en effecten’ verwijst naar de minimaal gewenste output, het welbevinden, de betrokkenheid en de tevredenheid, de leerwinst, de studievoortgang, de toegang tot onderwijs en de effecten bij leerlingen op lange termijn. De *kwaliteitsverwachtingen* (zie bijvoorbeeld Figuur 7) zijn verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs, geformuleerd door alle stakeholders die meewerkten aan het OK. Deze gelden voor alle onderwijsniveaus en –vormen, met uitzondering van het hoger onderwijs. Ze staan in nauw verband met elkaar en zijn niet hiërarchisch geformuleerd. Elke kwaliteitsverwachting wordt verduidelijkt in een *kwaliteitsbeeld*. Deze kwaliteitsbeelden zijn beschrijvend, maar ook uitnodigend geformuleerd. Doel van deze kwaliteitsbeelden is de kwaliteitsverwachtingen te verduidelijken. In de beschrijving van de verschillende kwaliteitsbeelden is terug te vinden welke elementen van belang zijn om een bepaalde kwaliteitsverwachting in te lossen (OK-magazine, 2018).

### Figuur 7

Voorbeeld van een kwaliteitsverwachting en bijhorend kwaliteitsbeeld zoals geformuleerd in het OK-magazine.



*Noot.* Overgenomen uit “OK-Magazine”, door de Vlaamse Onderwijsinspectie, z.d., p. 7.

Een samenhangend geheel van één of meerdere kwaliteitsverwachtingen uit het OK vormen een *kwaliteitsgebied*. Er werden bij de start van Inspectie 2.0 vier kwaliteitsgebieden gedefinieerd:

- Rapportering en oriëntering
- Leerlingenbegeleiding
- Omgaan met diversiteit
- Personeelsbeleid en professionalisering

Om de kwaliteitsontwikkeling en de kwaliteit van de school te situeren werden op basis van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader *ontwikkelingsschalen* geformuleerd. Deze bestaan telkens uit vier *ontwikkelniveaus*. De vier ontwikkelingsniveaus – beneden de verwachting, benadert de verwachting, volgens de verwachting en overstijgt de verwachting – vertalen zich in een *vierpuntsschaal*. Door gebruik van deze schalen wordt het schoolteam gestimuleerd om te reflecteren over de eigen kwaliteit en deze in te schalen om vervolgens de onderwijskwaliteit te borgen en (blijven) ontwikkelen. Naast ontwikkelingschalen voor bovengenoemde kwaliteitsgebieden, werden er ook schalen ontwikkeld voor ‘Kwaliteitsontwikkeling’, ‘Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH)’ en voor ‘Onderwijsleerpraktijk’ (Onderwijsinspectie, 2018). Naar aanleiding van de maatregelen die genomen werden in 2020-2021, waarbij afstandsonderwijs tijdelijk de norm was, werden er ook ontwikkelingschalen voor ‘Leervertraging en welbevinden’ ontwikkeld. Daarnaast werden specifiek

voor het secundair onderwijs ook ontwikkelingsschalen voor 'Modernisering' ontwikkeld (Onderwijsinspectie, 2020).

## 2.2 Kennis, vaardigheden en attitudes van gebruikers OK-kader

Op basis van definities in recente literatuur omschrijven we in deze studie het begrip competentie als: 'een vermogen dat kennis-, attitude- en vaardigheidsaspecten omvat om in concrete taaksituaties doelen te bereiken' (Luken & Schokker, 2002). Dit onderzoek bestudeert de deelaspecten van het begrip 'competentie' (kennis, vaardigheden en attitudes) dan ook afzonderlijk. Deze zijn immers beter meetbaar dan het geïntegreerde geheel (Luken, 2008). Het OK-kader geeft een overzicht van de kwaliteitsverwachtingen waarmee kan nagegaan worden of het schoolteam collectief of de leerkracht als individu voldoende aandacht heeft voor elk aspect van het kader en hoe dit vertaald wordt naar de (klas)praktijk. We beschrijven de wenselijke kennis, vaardigheden en attitudes om op een adequate wijze deze toetsing en vertaling te kunnen 'maken'.

### 2.2.1 Kennis

Wat betreft het kennisaspect van een competentie maken Anderson en Krathwohl (2000) een onderscheid tussen feitenkennis, conceptuele, procedurele en metacognitieve kennis. Deze categorieën liggen op een continuüm van concreet (feiten) naar abstract (metacognitief). Om de (wenselijke) kennis bij het gebruik van het OK-kader in kaart te brengen, baseren we ons op dit onderscheid, maar beperken ons tot het onderzoeken van feiten-, conceptuele- en procedurele kennis.

Feitenkennis omhelst het gebruik van de basisbegrippen bij communicatie. Deze basisbegrippen zijn meestal zeer bruikbaar voor de betrokken actoren en vragen weinig aanpassing bij het gebruik van de begrippen (Anderson & Krathwohl, 2000). De basisbegrippen van het OK-kader zijn die begrippen die door een gebruiker gekend moeten zijn om te kunnen spreken van een zekere vertrouwdheid met het OK-kader in het algemeen en de kwaliteitsbeelden in het specifiek, die relevant zijn voor de desbetreffende onderwijspraktijk. Feitenkennis kenmerkt zich door op zichzelf staande begrippen die elk een eigen geïsoleerde waarde hebben. Zo moet de gebruiker zich er in de eerste plaats bewust van zijn dat er zoiets bestaat als een 'Referentiekader voor Onderwijskwaliteit'. Daarnaast richt feitenkennis zich ook tot kennis over waar het OK-kader te raadplegen en hoe dit kader tot stand gekomen is. De gebruiker wordt verondersteld gepaste en correcte terminologie te hanteren met betrekking tot het OK-kader zijnde bijvoorbeeld: OK(-kader), kwaliteitsbeeld en -verwachting, rubriek en deelrubriek.

Anderson en Krathwohl (2000) omschrijven conceptuele kennis als "kennis van categorieën en classificaties en de relaties en samenhang ertussen" (p.48). Hieronder vallen ook schema's, mentale modellen, impliciete en expliciete theorieën in verschillende cognitieve psychologische modellen. Ze vertegenwoordigen de inzichten die een individu bezit over hoe het OK-kader georganiseerd en gestructureerd is, maar ook hoe de verschillende onderdelen van het OK-kader op systematische wijze gerelateerd zijn en samen functioneren, meer bepaald de samenhang tussen de verschillende rubrieken, deelrubrieken, kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden. We spreken over conceptuele kennis wanneer de gebruiker van het OK-kader voorbeelden kan geven van kwaliteitsbeelden en -verwachtingen of in eigen woorden kan toelichten wat bijvoorbeeld een kwaliteitsverwachting is.

Procedurele kennis is kennis die inzicht biedt in bepaalde procedures. Procedurele kennis kenmerkt zich door het procesmatige karakter en neemt meestal de vorm aan van een opeenvolging van handelingen in een bepaalde volgorde. Het gaat niet om de vaardigheid om handelingen goed uit te voeren, wel om het weten dat er een vaardigheid moet uitgevoerd worden en welke dat is. Deze vorm van kennis omhelst naast kennis van vaardigheden ook kennis van bepaalde algoritmes, technieken en methoden,



collectief bekend als ‘procedures’ (Alexander, Schallert, & Hare, 1991). In deze studie verwijst procedurele kennis naar kennis over hoe het OK-kader te lezen en gebruiken en of de gebruiker bijvoorbeeld kan uitleggen aan anderen hoe het OK-kader te gebruiken.

### 2.2.3 Vaardigheden

Beschikken over de nodige vaardigheden stelt respondenten in staat om het OK-kader passend te gebruiken. Meer bepaald gaat het hier om de vaardigheid om aspecten uit de klaspraktijk of schoolwerking te situeren binnen de juiste rubriek, deelrubriek en kwaliteitsverwachting uit het OK-kader. Daarnaast is het voor de gebruiker ook wenselijk om vervolgens de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader te kunnen concretiseren naar de eigen klaspraktijk om zo de eigen onderwijskwaliteit af te stemmen op het kader.

### 2.2.4 Attitudes

Op vlak van attitudes wordt door Sanbonmatsu en Fazio (1990) een onderscheid gemaakt tussen een affectieve en een cognitieve component. In de context van deze studie heeft een affectieve component betrekking op de mate waarin de gebruikers het gebruik van het OK-kader ervaren als aangenaam en comfortabel, of het hen angstig maakt of eerder enthousiast. De cognitieve attitude beschrijft hoe zinvol en gebruiksvriendelijk het kader gepercipiëerd wordt en hoe groot de meerwaarde ervan wordt ingeschat. Om de cognitieve attitude verder te conceptualiseren maken we een onderscheid tussen de percepties van de gebruiker van het OK-kader op vlak van relevantie, helderheid en functionaliteit.

#### Gepercipiëerde relevantie, helderheid en functionaliteit

Om de *gepercipiëerde relevantie* na te gaan in dit onderzoek stellen we ons de vraag of *de gebruiker in kwestie meent dat het OK-kader alle relevante kenmerken van onderwijskwaliteit bevat?* Belangrijk hier is de focus op het *gepercipiëerde* aspect. Dit onderzoek zal dus niet nagaan of het OK-kader an sich een relevant instrument is, maar wel of dit door leerkrachten en schoolleiders als een relevant kader ervaren wordt en of ze dit percipiëren als een zinvol referentiekader dat een meerwaarde is voor de eigen onderwijskwaliteit. Onder de *gepercipiëerde helderheid* van het OK-kader verstaan we de duidelijkheid en eenduidige interpreteerbaarheid van de gehanteerde begrippen en terminologie van het kader. Zijn er op dit vlak voor leerkrachten of schooldirecties mogelijke struikelblokken bij het lezen en gebruiken van het OK-kader dan zou dit het gebruik van het OK-kader in de dagdagelijkse klaspraktijk en werking van de school kunnen hinderen. Tot slot levert een zoektocht naar een definitie van ‘functioneel’ - ons begrippen op als ‘bruikbaar’, ‘doelmatig’ en ‘gericht’. Wat betreft de functionaliteit van het OK-kader als referentiekader, wordt van schoolleiders en leerkrachten verwacht dat ze het OK-kader en bijhorende kwaliteitsverwachtingen percipiëren als een bruikbaar (gebruiksvriendelijk) en toepasbaar instrument dat doelgericht bijdraagt tot de evaluatie van de eigen onderwijskwaliteit op school- en klasniveau.

### 2.3 Betrokken ondersteuning

Om binnen hun zorg voor kwaliteit het perspectief van alle betrokken schoolnabije actoren in acht nemen, kan de schoolleiding een beroep doen op relevante medewerkers en externe partners (OK bronnendocument, 2019). Ondersteuning hoeft zich niet te beperken tot de uitbouw van kwaliteitszorg, maar kan ook geboden worden met het oog op het opzetten en uitrollen van kwaliteitszorgprocessen in de school. Op schoolniveau speelt de (school)leider een belangrijke rol in de ondersteuning van het gebruik van het OK-kader (cf. kenmerken schoolleiding). Toch is het vaak zo dat ook ondersteuning van het lokale of het bovenscholse niveau nodig zijn om gepaste (re)acties op te zetten (Peterson & Peterson, 2006). Degroote (2019) stelt vast dat de introductie en implementatie van het OK-kader een invloed gehad heeft op de werking van de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD).

De PBD's kregen de rol om scholen te ondersteunen om vanuit hun eigen context vorm te geven aan de kwaliteitsverwachtingen zoals geformuleerd in het OK-kader. Dit met als uiteindelijke doel het ondersteunen van scholen in het ontwikkelen, borgen en bijsturen van hun onderwijskwaliteit. De PBD's in het Vlaams onderwijslandschap, verbonden aan de verschillende koepelorganisaties van de onderwijsnetten, verzorgden elk op hun eigen manier de ondersteuning bij de implementatie van het OK-kader. Wat hieronder volgt is het resultaat van een exemplarische zoektocht. Op basis van de beschikbaarheid van informatie beschrijft onderstaande selectie enkele mogelijke ondersteuningsinitiatieven van verschillende PBD's. De PBD van de Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten (OVSG) zet in op langdurige, duurzame relaties door het werken met ankerfiguren. Een ankerfiguur is een pedagogisch begeleider die de rol op zich neemt van eerste aanspreekpunt, waarop elke stedelijke of gemeentelijke onderwijsinstelling kan terugvallen. Samen met de school en het schoolbestuur onderzoekt deze ankerfiguur de behoeften en leerkansen en maakt hij of zij de nodige werkafspraken om tot een doelgerichte en effectieve ondersteuning te komen. Naar aanleiding van de invoering van het OK-kader nodigden de ankerfiguren hun scholen uit om deel te nemen aan regionale netwerken rond het OK-kader en interne kwaliteitszorg. Op deze sessies konden leerkrachten uitgebreid kennis maken met het OK-kader en werd een spiegel aangeboden om de schoolwerking af te toetsen aan de principes van een kwaliteitsvolle werking (Imago, 2019). Daarnaast ontwikkelde de PBD de *Rondom r-OK* nascholing met bijhorend *educatief kwaliteitsspel* zoals getoond in figuur 8 (Begeleidingsplan OVSG, 2018, p.25) om bij te dragen aan het ontwikkelen van een kwaliteitscultuur.

#### **Figuur 8**

*Voorbeeld van een Ondersteuningsinitiatief door de PBD van OVSG*

##### ***Een voorbeeld: ontwikkeling van een educatief kwaliteitsspel***

*Om het door stakeholders breed gedragen en gedeelde 'Referentiekader Onderwijskwaliteit' niet alleen bij de begeleiders maar tot op de klasvloer zelf te implementeren, ontwikkelde de PBD een niveau-overstijgend actieplan. Dat plan bevat heel wat doelen op het niveau van leraren(teams). Een van die doelen betreft de ontwikkeling van een educatief kwaliteitsspel. Nu het spel ontwikkeld is, zullen we de komende 3 schooljaren volop inzetten om het via vormingen tot bij de schoolteams te brengen. Het doel is dat de spelers gestimuleerd worden tot en oefenen in kwaliteitsdenken voor de eigen schoolcontext en daarbij de relatie leren leggen met de (decreta) kwaliteitsverwachtingen uit het rOK.*

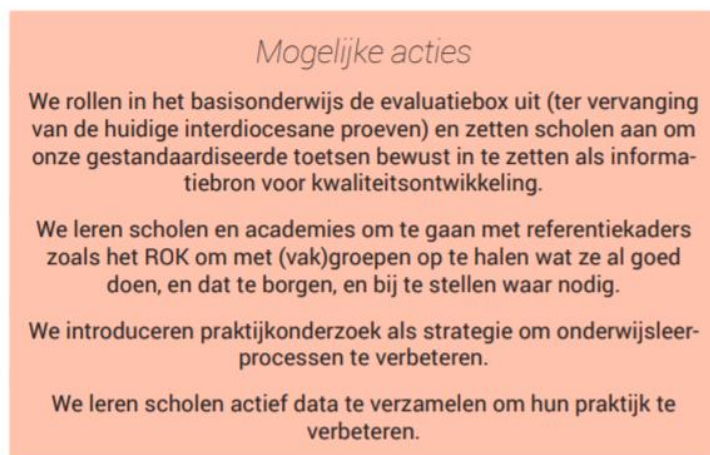
*Noot. Overgenomen uit "Begeleidingsplan 2018-2021", door OVSG, 2018, p. 25.*

Ook het begeleidingsplan van de PBD van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV) besteedt aandacht aan de ondersteuning van de ontwikkeling van het kwaliteitsbeleid van scholen, zo blijkt uit figuur 9 (Begeleidingsplan KOV, 2018). Zij duiden op het belang van de toenemende aandacht voor zelfevaluatie, datagebruik en praktijkgericht onderzoek.



## Figuur 9

Voorbeeld van ondersteuningsinitiatieven door de PBD van KOV.



*Noot.* Overgenomen uit “Begeleidingsplan 2018-2021”, door KOV, 2018, p. 15.

In het begeleidingsplan worden geen concrete ondersteuningsinitiatieven besproken maar de PBD wil ‘scholen ondersteunen bij de ontwikkeling van de visie op interne kwaliteitsontwikkeling en van het kwaliteitszorgsysteem en bij het gebruik van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit’ (Begeleidingsplan KOV, 2019, p. 14). In het begeleidingsverslag van datzelfde schooljaar wijst de PBD op het feit dat het Vlaanderenbreed Overleg Kwaliteitsontwikkeling en Zelfevaluatie (VO KZE) alle acties beschreef die voor scholen werden georganiseerd. Wat betreft het OK-kader werd dit omschreven als: vraag- en aanbodgestuurde begeleidingstrajecten gericht op het ontwikkelingsgericht omgaan met het Referentiekader Onderwijskwaliteit (Begeleidingsverslag KOV, 2019).

In datzelfde verslag worden enkele voorbeelden gegeven van concrete ondersteuningsinitiatieven. Daar waar de PBD van OVSG werkt met ankerfiguren, werkt de PBD van KOV met zogenaamde ‘Q-teams’. Doel hiervan is de schoolteams kritisch te laten nadenken over de eigen onderwijskwaliteit vanuit het OK. Een Q-team op school laat bijvoorbeeld het hele schoolteam kennismaken met het OK-kader en met het belang van een gedragen schoolvisie. Vanuit het OK wordt reflectie over de eigen werking gestimuleerd. Daarnaast vermeldt het begeleidingsverslag nog tussentijdse ondersteuningsinitiatieven, zoals het maken van een analyse met de Quick Quality Scan van één van de rubrieken uit het OK. Er werd bijvoorbeeld ook ingezet op nascholing voor leidinggevenden met als doel: ‘De deelnemende leidinggevenden (opnieuw) binnenloodsen in het referentiekader van onderwijskwaliteit (R)OK’ (Begeleidingsverslag KOV, 2019, p.19).

De PBD van het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV) voerde tijdens schooljaar 2018-2019 naar eigen zeggen een professionele dialoog in 86% van de secundaire scholen, 68% van de centra DBSO en 100% van de centra volwassenenonderwijs (Begeleidingsverslag 18-19). Tijdens deze gesprekken kwam de beoogde kwaliteit aan bod en de resultaten van het werk als leerkracht. De dialoog werd steeds gestart vanuit het OK-kader. De begeleiders leidden dit gesprek verder aan de hand van de ontwikkelingsschalen uit het toepassingskader. De inschaling werd aangewend als reflectiemoment waarna de leerkrachten een aanzet gaven wat voor hen mogelijke werkpunten waren op korte en lange termijn. Vervolgens werden de vakgroepen gevraagd zichzelf in te schalen (Begeleidingsplan POV, 2019). In 2019-2020 voerde de PBD deze dialoog in quasi 100% van provinciale scholen en centra (Begeleidingsverslag 19-20). In het schooljaar 2020-2021 gingen de begeleiders in dialoog met de leerkrachten (en leidinggevenden) van alle buitengewone scholen (BuBaO en BuSO) over het handelingsplanmatig

werken. Ze vertrokken opnieuw vanuit het OK-kader en deze keer waren de H-schalen leidraad bij de dialoog (begeleidingsverslag 20-21). De twee schooljaren voordien had de PBD van POV een meerdaagse en terugkomdagen georganiseerd voor alle beleidsteams van het provinciaal secundair onderwijs rond het OK-kader en onderwijskundig leiderschap, inclusief een doelgericht professionaliseringsbeleid. Hierbij lag de focus dus op de onderwijsleerpraktijk en het begeleiden van de lerende. In zowel het secundair onderwijs, het deeltijds als het volwassenenonderwijs liep een tweejarig intensief traject 'Let's RO(C)K'. In het Let's RO(C)K-project ging een RO(C)K-team, representatief voor de school of het centrum, doorheen de krachtlijnen van het OK-kader en bracht de eigen kwaliteit in kaart. Daarbij werden de sterktes benoemd en de ontwikkelkansen opgenomen in een plan. Met elke vakgroep van de school of het centrum werd een professionele dialoog gevoerd over de onderwijsleerpraktijk (Begeleidingsverslag 2017-2018).

De PBD van het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap werkte het concept 'R-OK-Wijs' uit, een uitnodiging om na te gaan wat kwaliteitszorg en kwaliteitsontwikkeling betekenen voor de school, vakgroep of leerkracht (PBD GO!, 2018). Naast al de informatie die reeds beschikbaar was vanuit de overheid, was er volgens hen de vraag om een 'verstaanbare' leidraad op te stellen voor alle onderwijsprofessionals, die bij voorkeur bestond uit één document, te gebruiken door leerkrachten binnen alle relevante onderwijsniveaus. Zij stellen vast dat, in tegenstelling tot het CIPO-model, de kwaliteitsverwachtingen uitdrukkelijk geformuleerd worden als een opdracht voor het schoolteam. Directies én leerkrachten dienen erin te slagen om vorm te geven aan de kwaliteitsverwachtingen en bijhorende kwaliteitsbeelden. Ze stimuleren scholen om R-OK-Wijs niet als document eenmalig in zijn geheel door te nemen. Wel is het de bedoeling om vanuit een bepaalde kwaliteitsverwachting dieper in te zoomen en na te gaan hoe het kwaliteitsbeeld concreet vorm kan krijgen. Voor elk van de vier rubrieken en bijhorende kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader ontwikkelde de PBD ook fiches zoals weergegeven in figuur 10 (Fiches Kwaliteitsverwachting, Pedagogische Begeleidingsdienst GO!, 2018). Deze fiches dienen ter verkenning van het OK-kader en kunnen gebruikt worden om de kwaliteitsverwachtingen te concretiseren naar de eigen klaspraktijk. Het OK-kader wordt daarnaast in alle begeleidingstrajecten gebruikt als basiskader.

#### **Figuur 10**

*Voorbeeld van een (deel van een) fiche om een kwaliteitsverwachting te concretiseren.*

#### **BL2 De school geeft haar organisatie vorm op het vlak van cultuur en structuur.**

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

#### **Stap 1**

Lees bovenstaande kwaliteitsverwachting en bijhorend beeld. Onderlijn de kernwoorden en herformuleer met eigen woorden wat dit betekent volgens jou. Noteer dit hieronder (via kernwoorden, omschrijving in korte en bondige zinnen, ...)

*Noot.* Overgenomen uit "Fiches Kwaliteitsverwachtingen", door GO!, 2018, p. 1.

Vanuit het OK-kader en R-OK-Wijs ontwikkelde de PBD van het GO! ook R-OK-Zet, een zelfevaluatietool waarbij via een online platform scholen, vakgroepen en leerkrachten op weg geholpen worden met hun schoolontwikkelingsplan. De zelfevaluatie gebeurt op basis van de kwaliteitsverwachtingen van het OK-kader of op basis van de doorlichtingsaspecten. Beide tools (R-OK-Wijs en R-OK-Zet) werden uitgewerkt in co-creatie met scholengroepen. Daarnaast hebben alle GO!-professionals toegang tot een

materiaalbank waarin verschillende materialen terug te vinden zijn om aan de slag te gaan met het OK-kader (GO! Pro, 2019).

## 2.4 Randvoorwaarden

Naast de wenselijk geachte kennis, vaardigheden en attitudes om met het OK-kader aan de slag te gaan, benoemen we enkele randvoorwaarden die condities scheppen om het OK-kader al dan niet als toepassingskader te hanteren. Om na te gaan of en in welke mate het OK-kader bijdraagt tot de onderwijskwaliteit, kunnen ook enkele schoolkenmerken zoals het beleidsvoerend vermogen, de leiderschapsstijl van de schoolleider of een aan- of afwezigheid van een leerklimaat een bijdrage leveren aan de bereidheid van leerkrachten en schoolleiders om met het kader aan de slag te gaan. Deze schoolkenmerken werden reeds toegelicht in het eerste luik van de literatuurstudie.

## 2.5 Effecten van het OK-kader

Alle bovengenoemde ondersteuningsinitiatieven beogen eenzelfde doel: het werkveld vertrouwd maken met het OK-kader en leerkrachten en schoolleiders stimuleren om het OK-kader in te zetten als referentie voor de (school)eigen onderwijskwaliteit. We structureren de gewenste effecten van het OK-kader volgens het eerder aangehaalde model van Rossi, Lipsey en Freeman (1999) en maken daarbij een onderscheid tussen conceptuele, instrumentele, symbolische en strategische effecten. Een conceptueel effect kenmerkt zich door de mate waarin het OK-kader het denken van de schoolleider of leerkrachten beïnvloedt en op die manier een invloed uitoefent op hun handelen (Visscher, 2002). De invoering van het OK-kader wil de dialoog tussen de verschillende onderwijspartners ondersteunen. Het referentiekader wil in de eerste plaats de goede praktijken en inzichten die in scholen aanwezig zijn, versterken (Bronnendocument, 2017). Om deze praktijken en inzichten te versterken, dienen gebruikers van het OK-kader zich hier eerst bewust van te worden. Binnen de gewenste conceptuele effecten van het OK-kader situeren we de reflectie over de (school)eigen onderwijskwaliteit. Daarnaast stimuleert het OK-kader scholen om een eigen (kwaliteits)beleid te maken en een eigen weg uit te tekenen (Bronnendocument, 2017). De acties ondernomen door scholen, schoolleiders, leerkrachten en PBD's om dit te bewerkstelligen, uit zich in instrumentele effecten. Op basis van de definitie van Rossi et al. (1999) beschouwen we in dit onderzoek instrumentele effecten als 'feitelijke beslissingen genomen naar aanleiding van (werken met) het OK-kader en de acties die voortvloeien uit deze beslissingen.' Zo ook bijvoorbeeld de totstandkoming van de dialoog tussen verschillende onderwijspartners. Wanneer het OK-kader beschouwd wordt als een kans om eerder genomen (beleids-)beslissingen te legitimeren of bepaalde standpunten te ondersteunen, is er sprake van een symbolisch effect (Rossi et al., 1999; Visscher, 2002). Als laatste voegde Visscher (2002) een vierde effecttype toe. Vanuit een verantwoordingsperspectief kan werken met het OK-kader ook op een strategische manier gebruikt worden. Zo kan het OK-kader eventueel gebruikt worden om zichzelf als school, schoolleider of leerkracht in een positief daglicht te stellen tegenover de onderwijsinspectie, collega's of de buitenwereld.

### 3. Referentielijst

- Alexander, P. A., Schallaert, D. L., & Hare, V.C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 58, 375-405.
- Allen, R., & Burgess, S. (2012). *How should we treat under-performing schools? A regression discontinuity analysis of school inspections in England* CMPO Working Paper Series. Bristol, UK: CMPO, University of Bristol.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C. (2000). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition*. ISBN: 978-0801319037
- Anseel, F., & Lievens, F. (2006). Certainty as a moderator of feedback reactions? A test of the strength of the self-verification motive. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(4), 533- 551.
- Anthony, T. D., & Kritsonis, W. A. (2006). *A Mixed Methods Assessment of the Effectiveness of Strategic EMentoring in Improving the Self-Efficacy and Persistence (or Retention) of Alternatively Certified Novice Teachers within an Inner City School District*.
- Ashforth, B. E., & Lee, R. T. (1990). Defensive behavior in organizations: A preliminary model. *Human Relations*, 43(7), 621–648. <https://doi.org/10.1177/001872679004300702>
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman
- Audia, P. G., & Locke, E. A. (2003). Benefiting from negative feedback. *Human Resource Management Review*, 13(4), 631–646.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Baxter, J. A. (2013). Professional inspector or inspecting professional? Teachers as inspectors in a new regulatory regime for education in England. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 467-485. doi: 10.1080/0305764X.2013.819069
- Brett, J. F., & Atwater, L. E. (2001). 360° feedback: accuracy, reactions, and perceptions of usefulness. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 930–942.
- Brimblecombe, N., & Ormston, M. (1995). Teachers' perceptions of school inspection: A stressful experience. *Cambridge Journal of Education*, 25, 53-61.
- Brimblecombe, N., Shaw, M., & Ormston, M. (1996). Teachers' intention to change practice as a result of OFSTED school inspections. *Educational Management, Administration and Leadership*, 24, 339–354.
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: what is effective? *The Journal of Higher Education*, 64(1), 574–593.
- Bureau voor publicaties van de Europese Unie. (2006). *Europese samenwerking inzake kwaliteitsevaluatie in het schoolonderwijs*.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Campbell, J., & Husbands, C. (2000). On the reliability of OFSTED inspection of initial teacher training: a case study. *British Educational Research Journal*, 26(1), 40-48.
- Case, P., Case, S., & Catling, S. (2000). Please show you're working; a critical assessment of the impact of Ofsted inspection on primary teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 605-621.

- Chapman, C. (2001b). Unlocking the potential: Inspection as a mechanism for school improvement. *Improving Schools*, 4(3), 41–50.
- Chapman, C. (2002). Ofsted and school improvement: Teachers' perceptions of the inspection process in schools facing challenging circumstances. *School Leadership & Management*, 22, 257–272.
- Chapman, C., & Earley, P. (2010). School inspection/external school evaluation. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, 719–725. Oxford, UK: Elsevier.
- Colquitt, J. A. (2001). *On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure*. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400.
- Degroote. (2019). Inspectie 2.0 een nieuwe manier van doorlichten. Imago OVSG, juni 2019.
- Dellinger, A., Bobbett J., Olivier D., & Ellett O. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3); 751-766.
- Devos, G., Van Petegem, P., Vanhoof, J., Delvaux, E., & Vekeman, E. (2013). *Evaluatie van het Onderwijspersoneel. Beleid en Praktijk in het Vlaamse Secundair Onderwijs, Centra voor Leerlingbegeleiding en voor Volwassenenonderwijs*. Antwerpen: Garant.
- De Maeyer, S., Penninckx, M., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2014). Exploring and explaining the effects of being inspected. *Educational Studies*, 40(4), 456–472.
- Dimmer, T., & Metiuk, J. (1998). The use and impact of OFSTED in a primary school. In P. Earley (Ed.), *School Improvement after Inspection? School and LEA Responses*, 51–61. London: Paul Chapman.
- Dobbelaer, M.J., Godfrey, D., & Franssen, H.M.B. (2017). Feedback by Dutch inspectors to schools. Baxter, J. (Ed.), *School inspectors: policy implementers, policy shapers in national policy contexts. Accountability and educational improvement*, 97–119. London: Springer International.
- De Wolf, I. F., & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: An overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33, 379–396.
- Diamant, I. (2007). *An investigation into the extent to which schools use external evaluation information and its implications for their capacity to improve*. University of Bath, Bath, UK.
- Dimmer, T., & Metiuk, J. (1998). The use and impact of OFSTED in a primary school. In P. Earley (Ed.), *School Improvement after Inspection? School and LEA Responses*, 51-61. London: Paul Chapman Publishing.
- Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 25, 3-43.
- Ehren, M. C. M., & Honingh, M. E. (2011). *Risk-based school inspections in the Netherlands: A critical reflection on intended effects and causal mechanisms*. *Studies in Educational Evaluation*, 37(4), 239-248.
- Ehren, M.C.M, & Visscher, A. (2006). Towards A Theory on The Impact of School Inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54, 51 – 72.
- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205–227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00400.x>.
- Ehren, M. C. M., Perryman, J., & Shackleton, N. (2015). Setting expectations for good education: How Dutch school inspections drive improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 26, 296–327.
- Elmore, R. F., & Fuhrman, S. H. (2001). Holding Schools Accountable: Is it Working? *Phi Delta Kappan*, 83(1), 67–72.

- Erdem, A. R., & Yaprak, M. (2013). The problems that the classroom teachers working in villages and county towns confront in educational inspection and their opinions concerning the effect of these problems on their performance. *Educational Research and Reviews*, 8(1), 455–461.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Europees verslag over de kwaliteit van het schoolonderwijs. (2000).
- Faubert, V. (2009). School evaluation: current practices in OECD countries OECD Working Papers. Paris: OECD.
- Ferguson, N., Earley, P., Ouston, J., & Fidler, P. (1999). New heads, OFSTED inspections and the prospects for school improvement. *Educational Research*, 41, 241-249.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16–20.
- Gärtner, H., Hüsemann, D., & Pant, H. A. (2009). Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. [The effects of schoolinspection from the viewpoint of school principals affected]. *Empirische Pädagogik*, 23(1), 1-18.
- Gärtner, H., Wurster, S., & Pant, H. A. (2014). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 489-508.
- Geddes, D., & Linnehan, F. (1996). Exploring the dimensionality of positive and negative performance feedback. *Communication Quarterly*, 44(3), 326–344. <https://doi.org/10.1080/01463379609370021>.
- Geijsel, F. (2001). *Schools and Innovations: Conditions Fostering the Implementation of Educational Innovation*. Nijmegen, The Netherlands: University Press.
- Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2008). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427.
- Gilroy, P., & Wilcox, B. (1997). *OFSTED, criteria and the nature of social understanding: A Wittgensteinian critique of the practice of educational judgement*. *British Journal of Educational Studies*, 45(1), 22-38.
- Goldstein, J. (2004). Making Sense of Distributed Leadership: The Case of Peer Assistance and Review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 173–197.
- Gray, J. (2000). Causing concern but improving: a review of schools' experiences on special measures. *Department for Education and Employment Research Series*, 46. London: Department for Education and Employment.
- Gray, J., & Wilcox, B. (1995). *Good school, bad school: evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham, UK/Philadelphia, PA: Open University Press.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(3), 317-338.
- Grubb, W. N. (1999). Improvement or control? A US view of English inspection. In C. Cullingford (Ed.), *An inspector calls. Ofsted and its effect on school standards*, 70-96. London: Kogan Page.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996) *The principal's role in school effectiveness: a review of methodological issues*. 1980–95.
- Hallinger, P. & Leithwood, P. (1998). Unseen forces: The impact of social culture on school leadership. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 126-151.
- Hallinger, P. (2002). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 126-151.

- Hammick, M., Freeth, D., Copperman, J. & Goodsmith, D. (2009). *Being interprofessional*. Cambridge: Polity Press.
- Hardy, I. (2012). "Managing" Managerialism: The Impact of Educational Auditing on an Academic "Specialist" School. *European Educational Research Journal*, 11(2), 274-289.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81– 112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Holahan CJ, Moos RH. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *J Pers Soc Psychol*, 52(5), 946-55. doi: 10.1037//0022-3514.52.5.946.
- Holmes, E. (2009). *FAQS for School Inspection*. Abingdon, UK: Routledge.
- Hopkins, D., Harris, A., Watling, R., & Beresford, J. (1999). From inspection to school improvement? Evaluating the accelerated inspection programme in Waltham Forest. *British Educational Research Association Journal*, 25, 679-690.
- Hosker, H., & Robb, S. (1998). Raising standards and raising morale: a case study of change. In P. Earley (Ed.), *School Improvement after Inspection? School and LEA Responses*, 86-96. London: Paul Chapman Publishing.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565–575. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.006>
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349–371. <https://doi.org/10.1037/0021>.
- Janssens, F. J. G., & Van Amelsvoort, G. H. W. C. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.
- Jones, K., & Tymms, P. (2014). Ofsted's role in promoting school improvement: the mechanisms of the school inspection system in England. *Oxford Review of Education*, 40(3), 315-330. doi: 10.1080/03054985.2014.911726
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Pucik, V., & Welbourne, T. M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 107–122. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.1.107>
- Keiner, J. (1996). Opening Up Jewish Education to Inspection: The Impact of the OFSTED Inspection System in England. *Education Policy Analysis Archives*, 4(5), 1-21.
- Kelchtermans, G. (2007). Macropolitics caught up in micropolitics: the case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). *Journal of Education Policy*, 22(4), 471-491.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1998). *Internal use of external control and support for quality improvement. The response to a national policy by primary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Lee, M., Louis, K. S., & Anderson, S. (2012). *Local education authorities and student learning: the effect of policies and practices*. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 133-158.
- Lefstein, A. (2013). *The regulation of teaching as symbolic politics: rituals of order, blame and redemption*. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 643-659. doi: 10.1080/01596306.2013.728361
- Leithwood, K. (1992). *Transformational leadership: Where does it stand?* (Cover story). *Education Digest*, 58(3), 17.



- Leithwood, K. (1994). *Leadership for school restructuring*. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), pp. 498–518.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). *The effects of transformational leadership on student engagement with school*. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leung, K., Su, S., & Morris, M. W. (2001). *When is Criticism Not Constructive? The Roles of Fairness Perceptions and Dispositional Attributions in Employee Acceptance of Critical Supervisory Feedback*. *Human Relations*, 54(9), 1155–1187.
- London, M., & Smither, W. 2002. *Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process*. *Human Resource Management Review*, 12, 81-100.
- Lonsdale, P., & Parsons, C. (1998). *Inspection and the school improvement hoax*. In P. Earley (Ed.), *School Improvement After Inspection? School and LEA Responses* (pp. 110-125). London: Paul Chapman Publishing.
- Lowe, G. (1998). *Inspection and change in the classroom: Rhetoric and reality?* In P. Earley (Ed.), *School improvement after inspection? School and LEA responses* (pp. 97–109). London: Paul Chapman.
- Luken, T.P. (2008a). *Hoe meetbaar zijn competenties? Methoden, technieken & analyses*, 91, pp. 1.5.2.1.1501-1522. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Luken, T., & Schokker, J. (2002). *Assessment Instrumentarium Personeel & Arbeid: Algemene informatie, Kennistoets, Attitude instrument, Portfolio*. Amsterdam: NOA.
- Macbeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the new Relationship*. New York, NY/London: Routledge.
- MacKinnon, N. (2010). *Inspection at the end of time. Systems thinking and formative engagement as a new basis for school evaluation and enhancement* (pp. 118). Buckingham, UK: Vanguard Consulting.
- Marks, M., & Printy, M. (2003). *Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership*. *Educational Administration Quarterly*, 39, 370-397. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Martin, S. (2005). *Evaluation, Inspection and the Improvement Agenda Contrasting Fortunes in an Era of Evidence-Based Policy-Making*. *Evaluation*, 11(4), 496-504.
- Matthews, P., & Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection: An evaluation of the impact of Ofsted's work*. London: Ofsted.
- McCrone, T., Rudd, P., Blenkinsop, S., Wade, P., Rudd, S., & Yeshanew, T. (2007). *Evaluation of the impact of Section 5 inspections*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2006). *Workable compromise or pointless exercise? School-based evaluation in the Irish context*. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34(1), 564–582.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). *The Importance of the Concept of Self-Evaluation in the Changing Landscape of Education Policy*. *Studies in Educational Evaluation*, 34(3), 173-179.
- Midgley, C, Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Nelson, A., Cooper, C. L., & Jackson, P. R. (1995). Uncertainty amidst change: The impact of privatization on employee job satisfaction and well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68(1), 57–71.
- Nevo, D. (2002). *Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation*. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective*. Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.



- OECD. (2013). *Synergies for better learning*. An international perspective on evaluation and assessment OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD.
- Onderwijsinspectie. (z.d.). *Missie en visie*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 2 juli 2021 van <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/onze-organisatie/missie-en-visie>.
- Onderwijsinspectie. (z.d.). *Uitgangsprincipes Inspectie 2.0*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 2 juli 2021 van <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/wat-is-belangrijk-in-de-doorlichtingsaanpak-inspectie-20>.
- Onderwijsinspectie. (z.d.). *Het Concept Inspectie 2.0*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 2 juli 2021 van <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/het-concept-inspectie-20>.
- Onderwijsinspectie(z.d.). *De Rol van Scholengroepen*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 2 juli 2021 van <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/doorlichten/faq/de-rol-van-scholengroepen-scholengemeenschappen-schoolbesturen-tijdens-de-doorlichting>.
- Onderwijsinspectie. (z.d.). *Doorlichten in Coronatijden*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 2 juli 2021 van <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/onderwijsinspectie-in-coronatijd-rapporten-schooljaar-2019-2020-2020-2021-2021-2022>.
- Onderwijsinspectie (2017). *Onderwijsspiegel 2017*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Onderwijsinspectie. (2019). *Ontwikkelingsschalen Onderwijsleerpraktijk*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Ouston, J., & Davies, J. (1998). OFSTED and afterwards? Schools' responses to inspection. In P. Earley (Ed.), *School improvement after inspection? School and LEA responses*, 13-24. London: Paul Chapman Publishing.
- Ozga, J. (2009). *Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation*. Journal of Education Policy, 24(2), 149-162.
- Pedagogische Begeleidingsdienst GO!. (2018). *Begeleidingsplan 2018-2021*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst GO!. (2018). *Handleiding bij het gebruik van R-OK-Wijs*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst GO!. (2018). *R-OK-Wijs Inspiratiebundel*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst GO!. (2018). *Fiche Kwaliteitsverwachting*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst GO!. (2019). *Begeleidingsverslag 2018-2019*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2018). *Iedereen Inspecteur! Doorlichten in dialoog*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2018). *Begeleidingsplan 2018-2021*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2019). *Begeleidingsverslag 2018-2019*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst en Permanente Ondersteuningscel OVSG. (2019). *Begeleidingsverslag 2018-2019*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst en Permanente Ondersteuningscel OVSG. (2018). *Begeleidingsplan 2018-2021*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst Provinciaal Onderwijs Vlaanderen. (2018). *Begeleidingsverslag 2017-2018*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst Provinciaal Onderwijs Vlaanderen. (2019). *Begeleidingsverslag 2018-2019*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst Provinciaal Onderwijs Vlaanderen. (2020). *Begeleidingsverslag 2019-2020*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst Provinciaal Onderwijs Vlaanderen. (2021). *Begeleidingsverslag 2020-2021*.
- Pedagogische Begeleidingsdienst en Provinciaal Onderwijs Vlaanderen. (2018). *Begeleidingsplan 2018-2021*.

- Penninckx, M. (2015). *Inspecting school inspections*. Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift: Antwerpen, UA.
- Penninckx, M., & Vanhoof, J. (2015). Insights gained by schools and emotional consequences of school inspections. A review of evidence. *School Leadership & Management*, 35(5), 477–501.
- Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2015). Effects and side effects of Flemish school inspection. *Educational Management, Administration and Leadership*, 44(5), 728–744.
- Penzer, G. (2011). *School inspections: What happens next?* Reading, UK: CfBT Education Trust.
- Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24, 611-631.
- Peterson, K. D., & Peterson, C. (2006). *Effective teacher evaluation. Guide for principals*. California: Corwin Press.
- Quintelier, A. (2020). School Inspection Feedback: Unravelling Determinants and Consequences of Teachers' Feedback Acceptance. Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift: Antwerpen, UA.
- Rekenhof. (2011). *Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie* [Inspection of the quality of education by the Inspectorate]. Brussel: Rekenhof.
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995) The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. *Computer Supported Learning*, 128(1995), 69–97.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). London, UK: Sage.
- Sanbonmatsu, D. M., & Fazio, R. H. (1990). The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4), 614–622.
- Scanlon, M. (1999). *The impact of Ofsted inspections*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R., & Migotsky, C. (1997). The evolving synthesis of program value. *Evaluation Practice*, 18(2), 89-103.
- Standaert, R. (2001). *Inspectorates of Education in Europe. A critical analysis*. Leuven, Belgium: Acco.
- Steelman, L. A., & Rutkowski, K. A. (2004). Moderators of employee reactions to negative feedback. *Journal of Managerial Psychology*, 19(1), 6–18. <https://doi.org/10.1108/02683940410520637>.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). *Professional learning communities: A review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Sun, H., Creemers, B.P.M., & de Jong, R. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 93-122.
- Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy*, 25(5), 567- 586.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 509-530.
- Van Amelsvoort, G. H. W. C. H., Bos, K. T., Janssens, F. J. G., Klaver, L., Lelyveld, J., & Pol, M. (2006). *Proportional supervision and school improvement from an international perspective*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Van Bruggen, J. C. (2010). *Inspectorates of Education in Europe; some Comparative Remarks about their Tasks and Work*. Brussels: SICI.
- Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J. and Van Petegem, P. (2017). Individual, co-operative and collaborative data use: A conceptual and empirical exploration. *British Educational Research Journal*, 43, 608–626. doi:10.1002/berj.3277
- Van Petegem, P., Mahieu, P., Thu Dang, K., Devos, G., & Warmoes, V. (2006). *Beleidsvoerend vermogen van Vlaamse basis- en secundaire scholen : samenvatting van de onderzoeksresultaten en de aanbevelingen*. Brussel: Vlaams ministerie van onderwijs en vorming.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 101-119.
- Vanhoof, J., Deneire, A., & Van Petegem, P. (2011). *Waar zit het beleidsvoerend vermogen in (ver)scholen? [Where are the policy-making capacities concealed in schools?]*. Antwerpen: Wolters Plantyn.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J., & Buvens, I. (2009). Linking the policymaking capacities of schools and the quality of school self-evaluations: The view of school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 37, 667–686.
- Vanotterdijk, R. (2008). *(Gedifferentieerd) doorlichten: leren dansen op een slappe koord*. [Inspection (differentiated approach): learning to show one's paces]. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2007-08, 291- 314.
- Visscher, A. J. (2002). A framework for studying school performance feedback systems. In A. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback*, 41(72). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Visscher, A. J., & Coe, R. (2003). School Performance Feedback Systems: Conceptualisation, Analysis, and Reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, 321-349.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, & Vlaamse Onderwijsinspectie. (2016). *OK-magazine*.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, & Vlaamse Onderwijsinspectie. (2017). *Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit*.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2009). *Decreet betreffende de Kwaliteit van Onderwijs*.
- Vlaamse Regering (2014). *Beleidsnota 2014-2019. Onderwijs*. Brussel: Vlaamse Regering.
- Vlaamse Regering (2019). *Regeerakkoord 2019-2024. Onderwijs*. Brussel: Vlaamse Regering.
- Waterman, C. (2013). Does the Icarus legend have a lesson for HMCI? *Education Journal*(156), 4.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. Palo Alto, CA: Mental Research Institute.
- Wayman, J. C., Jimerson, J. B., & Cho, V. (2012). Organizational considerations in establishing the DataInformed District. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 159-178.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback*, 70(1), 10-16.
- Wilcox, B., & Gray, J. (1996). *Inspecting schools: Holding schools to account and helping schools to improve*. Buckingham: Open University Press.
- Winkley, D. (1999). An examination of Ofsted. In C. Cullingford (Ed.), *An inspector calls: Ofsted and its effects on school standards*, 32-58. London: Kogan Page.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (1998). Choosing positions: living the contradictions of OFSTED. *British Journal of Sociology of Education*, 19, 547-570.

Yeung, S. Y. S. (2012). A School Evaluation Policy with a Dual Character: Evaluating the School Evaluation Policy in Hong Kong from the Perspective of Curriculum Leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 37-68.

Zuber, J., & Altrichter, H. (2018). The role of teacher characteristics in an educational standards reform. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 183-205.

# Deelrapport 1

## De doorlichting en het OK-kader als hefboomen voor onderwijskwaliteit

Module 1.2: Gevalstudies naar de korte- en langetermijneffecten van Inspectie 2.0

*Auteurs:*

Randi Buvens, Jan Vanhoof en Peter Van Petegem

OBPWO 21.01

Mei 2023

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van het  
Departement Onderwijs & Vorming van de Vlaamse Overheid

## Inhoud

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1.    | Inleiding .....  | 4  |
| 1.1   | Gevalstudie als onderzoeksmethode .....                                      | 4  |
| 1.2   | Selectie van de scholen .....  | 5  |
| 1.3   | Dataverzameling.....   | 6  |
| 1.3.1 | Diepte-interviews .....  | 6  |
| 1.3.2 | Documentanalyse.....   | 7  |
| 1.3.3 | Survey voorjaar 2022.....  | 7  |
| 1.4   | Data analyse en rapportage .....   | 7  |
| 1.5   | Betrouwbaarheid en validiteit.....   | 9  |
| 2.    | Verticale analyse gevalstudies .....   | 10 |
| 2.1   | School 1 – Uitgebreide rapportage .....                                      | 10 |
| 2.2   | School 2 – Uitgebreide rapportage .....                                      | 17 |
| 2.3   | School 3 .....   | 24 |
| 2.4   | School 4 .....   | 29 |
| 2.5   | School 5 .....   | 33 |
| 2.6   | School 6 .....   | 37 |
| 2.7   | School 7 .....   | 41 |
| 2.8   | School 8 .....   | 45 |
| 2.9   | School 9 .....   | 49 |
| 2.10  | School 10 .....  | 54 |
| 3.    | Horizontale analyse: Lessen overheen de tien gevalstudies.....               | 59 |
| 3.1   | Beleving van het inspectieproces .....                                       | 59 |
| 3.1.1 | (Gepercipieerde) validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces ..... | 59 |
| 3.1.2 | Professionaliteit en geloofwaardigheid van de betrokken inspecteur .....     | 64 |
| 3.1.3 | Inspectiefeedback en doorlichtingsverslag .....                              | 65 |
| 3.2   | Effecten van de doorlichting .....   | 67 |
| 3.2.1 | Conceptuele effecten: effecten op het denken .....                           | 67 |
| 3.2.2 | Instrumentele effecten: effecten op het handelen.....                        | 68 |
| 3.2.3 | Symbolische effecten .....   | 77 |
| 3.2.4 | Strategische effecten.....   | 78 |
| 3.2.5 | Neveneffecten .....  | 78 |
| 3.3   | School en medewerker.....  | 79 |
| 3.3.1 | Kenmerken van de betrokken school.....                                       | 79 |
| 3.3.2 | Kenmerken van de betrokken schoolleider .....                                | 81 |

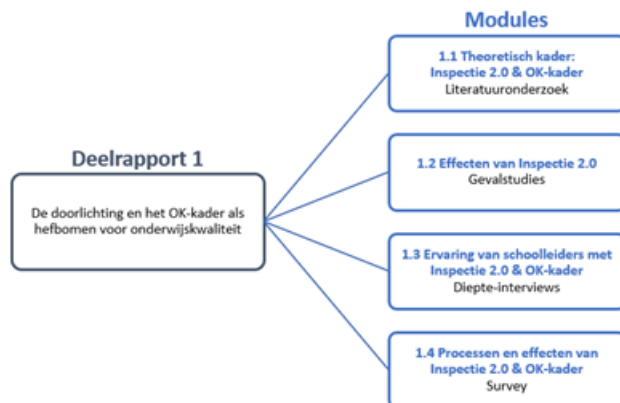
|  |     |
|--|-----|
| 3.3.3 Kenmerken van de betrokken medewerker..... | 82  |
| 3.3.4 Overige kenmerken .....                    | 82  |
| 3.4 Ondersteuning.....                           | 84  |
| 4. Conclusie .....                               | 86  |
| Referentielijst .....                            | 89  |
| Bijlage A. Interviewleidraad .....               | 90  |
| Bijlage B. Codeboom .....                        | 100 |

## 1. Inleiding

Deze module maakt deel uit van het eerste deelrapport 'De doorlichting en het OK-kader als hefboomen voor onderwijskwaliteit'. Figuur 1 toont de structuur van het volledige deelrapport en situering van deze module.

**Figuur 1**

*Situering van module 1.2 binnen het OBPWO-rapport*



In deze module brengen we aan de hand van tien gevalstudies de effecten van inspectie 2.0 in kaart. We gaan daarbij op zoek naar verschillen en gelijkenissen tussen basisscholen inzake effecten van de doorlichting op zowel korte als lange termijn. Op basis van eerder (2018) verzamelde surveydata en recent verzamelde kwalitatieve data schetsen we in tien scholen een beeld van de beleving van de doorlichting volgens de principes van inspectie 2.0. De combinatie van zowel kwantitatieve als kwalitatieve data om de onderzoeksvragen te beantwoorden leidt in deze fase van het onderzoek tot een “mixed method design” (Tashakkori & Teddlie, 2003). De kwantitatieve surveydata werd verzameld in het kader van eerder onderzoek. Om de kwalitatieve data te verzamelen interviewden we in elk van de tien scholen telkens de schoolleider en één of gezamenlijk twee leden van het schoolteam. Op basis van de verzamelde data lijsten we kenmerken op die bevorderend of verhinderend werken om al dan niet met werkpunten uit een doorlichtingsverslag aan de slag te gaan.

### 1.1 Gevalstudie als onderzoeksmethode

Om het proces en effecten van inspectie 2.0, die belangrijke contextuele condities inhouden, in de diepte te proberen begrijpen, opteren we voor een gevalstudieonderzoek en focussen daarbij op een beperkt aantal cases (Yin, 2009). Er werden 10 basisscholen bevroegd en deze werden bestudeerd in hun eigen context met als doel een holistisch en diepgaand beeld te vormen van hun werking. Gevalstudieonderzoek slaagt er bovendien in om complexe problemen te begrijpen, om vorige ervaringen uit te breiden of kennis uit vorig onderzoek kracht bij te zetten (Yin, 2009). Daarnaast maakt het bestuderen van meerdere cases (collectieve gevalstudie) vergelijkingen tussen cases mogelijk zodat men aangaande de beleving en effecten van inspectie 2.0 zicht krijgt op verschillen en gelijkenissen tussen scholen, schoolleiders en leerkrachten (Stake, 1994). Baarda, De Goede & Teunissen (2005) stellen dat het gebruik van de gevalstudiemethode veelal verschillende dataverzamelmethode en databronnen impliceert. Wij maakten gebruik van gedeeltelijk gestructureerde interviews, survey-onderzoek en documentanalyse.



## 1.2 Selectie van de scholen

De populatie voor deze gevalstudie bestond uit alle basisscholen die deelnamen aan eerder onderzoek uitgevoerd door de Universiteit Antwerpen (Quintelier, 2020). Minstens acht respondenten van deze scholen vulden in 2018 na afloop van de doorlichting een survey in. Uit die steekproef selecteerden we een gevarieerde set van tien basisscholen voor verder onderzoek. Uit de surveydata van het eerdere onderzoek selecteerden we negen vragen die een geaggregeerde schoolscore opleverden voor twee selectie-indicatoren namelijk de ‘gepercipieerde betrouwbaarheid van de procedurele rechtvaardigheid van het inspectieproces’ en de ‘bereidheid om met de inspectiefeedback aan de slag te gaan’. De scores voor procedurele rechtvaardigheid lagen allen tussen 4.00 en 6.92, die voor bereidheid tussen 5.1 en 6.6. Op basis van deze minima en maxima werden voor elke indicator drie categorieën gedefinieerd (laag, gemiddeld en hoog).

Procedurele rechtvaardigheid: laag [4.00,4.97[ ; gemiddeld [4.97,5.94[ ; hoog [5.94,6.92]

Bereidheid: laag [5.01,5.60[ ; gemiddeld [5.60,6.10[ ; hoog [6.10,6.60]

Dit leverde negen subcategorieën op (vb. hoog op procedure / hoog op bereidheid). Slechts in vijf van deze categorieën situeerden zich scholen (zie Tabel 1). Vier categorieën bleven leeg, namelijk:

1. Hoog op bereidheid / laag op procedurele rechtvaardigheid
2. Hoog op bereidheid / gemiddeld op procedurele rechtvaardigheid
3. Gemiddeld op bereidheid / laag op procedurele rechtvaardigheid
4. Laag op bereidheid / laag op procedurele rechtvaardigheid

**Tabel 1**

*Aantal scholen per subcategorie*

|            |           | Procedurele rechtvaardigheid |           |      |
|------------|-----------|------------------------------|-----------|------|
|            |           | Laag                         | Gemiddeld | Hoog |
| Bereidheid | Laag      | -                            | 2         | 4    |
|            | Gemiddeld | -                            | 4         | 8    |
|            | Hoog      | -                            | -         | 3    |
|            |           |                              |           |      |

In de overige vijf subcategorieën werden de scholen gerangschikt volgens een nummer toegewezen in het vorig onderzoek. Gezien er uiteindelijk slechts 21 scholen overbleven die voldeden aan de vooropgestelde criteria (doorlichtingsverslag aanwezig en minstens acht respondenten in eerder onderzoek) werd op basis van beschikbaarheid beslist al deze scholen aan te schrijven, maar toch te streven naar een evenwichtige verdeling binnen de subcategorieën. De schoolleiders van de geselecteerde scholen werden aangeschreven via een informatieve email die zowel informatie over het onderzoek als de vraag tot medewerking omvatte. Eén week later werden zij persoonlijk telefonisch gecontacteerd en volgde er een eerste verkennend gesprek wat uitmondde in een datum voor een interview met zowel de schoolleider als gezamenlijk twee leerkrachten of andere leden van het schoolteam. Uiteindelijk werd uit elk van de vijf subcategorieën minstens één school bereid gevonden deel te nemen aan het onderzoek. In totaal vonden er 20 interviews plaats die in de periode van begin november tot midden december 2021 werden afgenomen. In Tabel 2 staat per case een overzicht van de respondenten die deelnamen aan de interviews en de subcategorie waartoe de school behoorde.

**Tabel 2**

Overzicht van de respondenten per case en de subcategorie waartoe de school behoort

| Selectiecriteria |                  |   |   |            |           |
|------------------|------------------|---|---|------------|-----------|
| Schoolcode       | Net <sup>1</sup> | Schoolleider                                  | Leerkrachten                              | Bereidheid | Procedure |
| School 1         | GOO              | schoolleider                                  | twee klasleerkrachten                     | Laag       | Gemiddeld |
| School 2         | GOO              | schoolleider                                  | één klasleerkracht en één zorgcoördinator | Laag       | Hoog      |
| School 3         | GVO              | schoolleider                                  | twee klasleerkrachten                     | Laag       | Hoog      |
| School 4         | GO!              | schoolleider                                  | twee klasleerkrachten                     | Gemiddeld  | Hoog      |
| School 5         | GVO              | schoolleider                                  | één klasleerkracht                        | Gemiddeld  | Gemiddeld |
| School 6         | GVO              | pedagogisch directeur                         | één zorgcoördinator                       | Laag       | Hoog      |
| School 7         | GO!              | schoolleider                                  | twee klasleerkrachten                     | Gemiddeld  | Hoog      |
| School 8         | GO!              | schoolleider in dienst sinds 1 september 2021 | één klasleerkracht en één zorgcoördinator | Gemiddeld  | Hoog      |
| School 9         | GVO              | schoolleider                                  | twee klasleerkrachten                     | Hoog       | Hoog      |
| School 10        | GVO              | schoolleider                                  | één klasleerkracht en één zorgcoördinator | Gemiddeld  | Gemiddeld |

## 1.3 Dataverzameling

### 1.3.1 Diepte-interviews

Interviews vormen een krachtige methode om te achterhalen hoe de respondenten de doorlichting beleefd hebben, wat ze daarbij dachten en voelden en welke doelen ze achteraf beoogden. De te interviewen leerkrachten en/of zorgcoördinatoren werden geselecteerd door de schoolleider op basis van beschikbaarheid en betrokkenheid ten tijde van de doorlichting. De duur van de interviews bedroeg ongeveer één uur. Afhankelijk van de (voor-)kennis van de respondenten omtrent het OK-kader kon dit variëren tussen 40 minuten en 1u10.

De interviewleidraad (zie Bijlage A) werd opgemaakt op basis van informatie bekomen uit het literatuuronderzoek en voor feedback voorgelegd aan de stuurgroep. We gebruikten eenzelfde leidraad voor de schoolleider en de leerkrachten, mits enkele kleine aanpassingen in vraagstelling bij de concepten die peilen naar leiderschapstijl en ondersteuning (door de schoolleider). De leidraad volgde het theoretisch kader zoals aan bod kwam in module 1. In het eerste luik stond de beleving van de doorlichting centraal. Respondenten kregen de kans toe te lichten hoe ze de betrouwbaarheid en validiteit van het

<sup>1</sup> Wat betreft het GOO namen in dit onderzoek enkel scholen deel van de Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG).

doorlichtingsproces percipieerden, welke kenmerken ze toeschreven aan de betrokken inspecteur(s) en de gekregen feedback, welke rol ze toekenden aan de school(leider) en de eigen persoonskenmerken. Een tweede luik ging dieper in op de (neven)effecten die de doorlichting al dan niet met zich meebracht. Hierbij werd de focus gelegd op de vooropgestelde thema's: leerlingbegeleiding, leerlingevaluatie, kwaliteitsontwikkeling en het OK-kader. Daarnaast kregen de respondenten ook de kans om in te gaan op de mate van ondersteuning die ervaren of gemist werd.

Het interview handelde over de huidige effecten van de doorlichting, maar peilde ook naar het verleden en dus eventuele effecten op korte termijn. Door de opbouw van de interviewleidraad volgens het conceptueel model werd de totaalsituatie van de cases in beeld gebracht. Op het einde van elk interview werd aan de respondent gevraagd of hij/zij nog zaken kwijt wilde. In de leidraad werd reeds verwezen naar concepten uit het theoretisch kader, wat de analyse achteraf vergemakkelijkte en daarnaast ook bijdroeg aan de transparantie en repliceerbaarheid van het onderzoek. De dataverzameling vond plaats in november en december 2021. We merken op dat de interviewleidraad op basis van reeds uitgevoerde analyses blijvend werd aangepast in de loop van de dataverzameling. Een belangrijk kenmerk van kwalitatief onderzoek is immers de integratie van dataverzameling en data-analyse (Baarda et al., 2005). Deze aanpassingen hadden voornamelijk betrekking op vlak van kenmerken van de medewerker. Zo was het voor de meeste respondenten erg moeilijk uitspraken te doen over feedbacknut en -doelmatigheid en zelfeffectiviteit. Deze begrippen werden dan ook kort toegelicht alvorens er dieper op in te gaan. Daarnaast werd ook gewerkt met een gestandaardiseerde uitleg inzake het OK-kader, zodat respondenten die aangaven in mindere mate of zelfs niet met het OK-kader vertrouwd te zijn toch nog verder bevestigd konden worden over de kenmerken van het referentiekader. De interviews werden met toestemming van alle respondenten digitaal opgenomen en vervolgens getranscribeerd. Volledige anonimiteit werd gegarandeerd.

### 1.3.2 Documentanalyse

Naast de individuele interviews werd tevens gebruik gemaakt van een verkennende documentanalyse waarbij de doorlichtingsverslagen werden doorgenomen behorende tot de verschillende cases. Voordeel van deze methode is dat de documenten niet geproduceerd werden ten behoeve van de onderzoekers wat de sociale wenselijkheid doet afnemen (Yin, 2009). Deze documentanalyse vond plaats voorafgaand aan de interviews, zodat de onderzoekers een zicht hadden op de inschaling van de school door de onderwijsinspectie en de geformuleerde schriftelijk feedback waarin eventuele werkpunten vermeld werden.

### 1.3.3 Survey voorjaar 2022

De scholen die deel uitmaken van de gevalstudies werden ook betrokken bij het survey-onderzoek in het kader van deze OBPWO studie. We beoogden de vergelijking te kunnen maken tussen de resultaten uit eerder en huidig onderzoek. Hoewel dit in negen van de tien scholen gelukt is, ligt het aantal respondenten in acht van deze negen scholen te laag om hierover zinvol te rapporteren in deze module van de gevalstudies. Omwille van deze reden beperken we ons wat kwantitatieve data betreft tot de data verzameld in 2018.

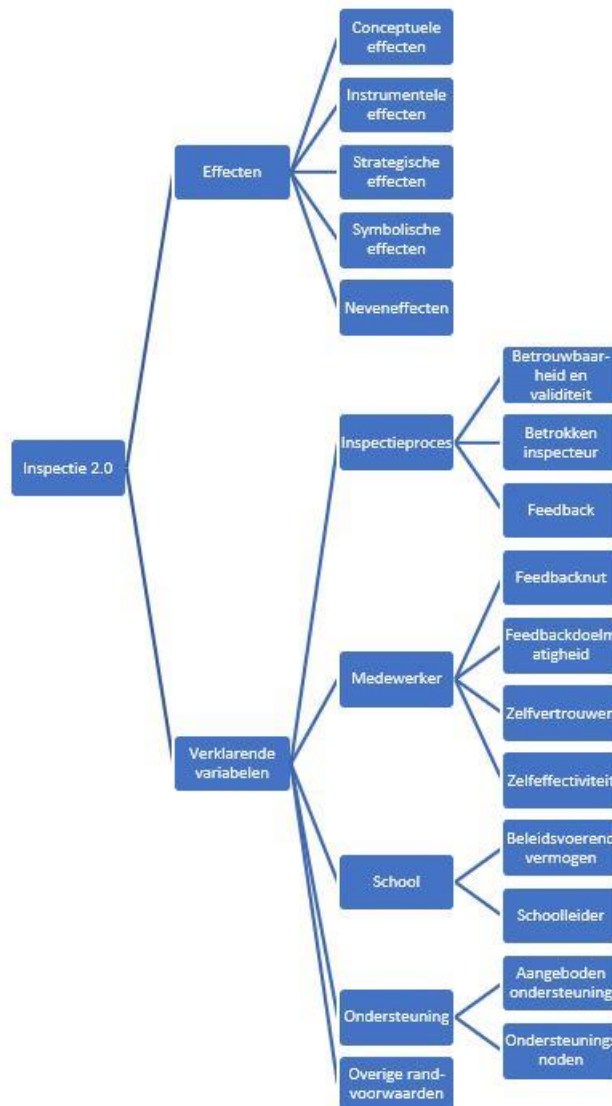
## 1.4 Data analyse en rapportage

De getranscribeerde interviews werden gecodeerd en geïnterpreteerd. Het codeerschema (zie Figuur 2) kwam tot stand op basis van de concepten uit het theoretisch kader en op basis van de inbreng van de respondenten, er werd dus zowel inductief als deductief gecodeerd. Zowel binnen de cases (within-case

analysis) als tussen de cases (cross-case analysis) werd gezocht naar verbanden tussen de concepten onderling en gelijkenissen en verschillen tussen scholen, schoolleiders en leerkrachten (Miles & Huberman, 1994). Er vond dus een verticale en een horizontale analyse plaats. De analyse werd ondersteund door het softwareprogramma NVivo, een programma gericht op code-based-theory-building (Patton, 2002).

**Figuur 2**

*Ter illustratie: Codeerschema voor de analyse van de interviews*



We kiezen ervoor om in de gevalstudies de focus te leggen op de beleving en effecten van een doorlichting volgens de principes van inspectie 2.0. De tien scholen die deelnamen aan de gevalstudies werden reeds eerder betrokken bij een onderzoek (Quintelier, 2020) waarbij de scholen bevroegd werden rond thema's als feedbackacceptatie en beleving van de doorlichting. We starten elke rapportage met een overzicht van bevindingen uit dit eerder onderzoek en de bevindingen uit de doorlichtingsverslagen. We omschrijven kort de school en de bevroegde respondenten, om vervolgens over te gaan tot de bevindingen uit het huidig onderzoek. Hierbij starten we met een beschrijving van de beleving van de doorlichting; vervolgens werpen we een blik op de mogelijke effecten die de doorlichting met zich meebracht, waarbij we vier thema's onder de loep nemen: het (werken met het) OK-kader, leerlingevaluatie, leerlingbegeleiding en kwaliteitsontwikkeling. We gaan voor elke school na of er bepaalde school- of persoonskenmerken een rol

gespeeld hebben in het doorlichtingsproces en eindigen doen we met een beschrijving van relevante aangeboden ondersteuning of ondersteuningsnoden die heers(t)en.

### 1.5 Betrouwbaarheid en validiteit

Er werden diverse maatregelen genomen om de validiteit en de betrouwbaarheid te waarborgen. De interne validiteit, de mate waarin het onderzoeksopzet adequaat is voor de onderzoeksvragen, werd verkregen via datatriangulatie. De externe validiteit, de generalisatie naar andere contexten, is beperkt in het kwalitatieve luik. Het is immers niet de bedoeling om te veralgemenen, maar om een beter en diepgaand zicht te krijgen op de beleving en effecten van de doorlichting in tien basisscholen. De betrouwbaarheid, de mate waarin de resultaten onafhankelijk zijn van toevalligheden, wordt nagestreefd door repliceerbaarheid in de hand te werken. Hieraan werd onder meer tegemoetgekomen door het gebruik van een interviewleidraad, een geannoteerde codeboom (zie Bijlage B), door het beschrijven van context en opmerkelijke zaken tijdens de dataverzameling, door het expliciteren van de eigen ideeën in een logboek, door het verantwoorden van de keuzes bij het selecteren van cases en respondenten, door een systematische analyse en door het registreren van alle data op band (Yin 2009). Naast validiteit en betrouwbaarheid speelt ethiek eveneens een rol. De cases en de bijhorende respondenten werden ingelicht over de doelen en de uitvoering van het onderzoek. Zoals eerder vermeld werd bij opnames van interviews uitdrukkelijk toestemming gevraagd en werd volledige anonimiteit gegarandeerd (Baarda et al., 2005; Creswell, 2005; Yin 2009).

## 2. Verticale analyse gevalstudies

Deze module start met een uitgebreide verticale analyse van twee scholen, waarbij we de beleving van de doorlichting en de effecten die hier al dan niet uit voortkwamen uitvoerig en in de diepte trachten te beschrijven. De keuze viel daarbij op twee scholen waarbij in beide scholen de focus gelegd werd op de leergebieden Nederlands en wiskunde en waarbij ook het kwaliteitsgebied 'leerlingbegeleiding' onder de loep genomen werd. Ondanks het feit dat beide doorlichtingen resulteerden in een gunstig advies (1A), met enkele aanbevelingen met het oog op de verdere kwaliteitsontwikkeling van de school, is er bij de respondenten van beide scholen toch sprake van uiteenlopende percepties aangaande de beleving van inspectie 2.0. In wat volgt gaan we op zoek naar mogelijke verklaringen om deze verschillen te duiden. Na de uitgebreide beschrijvingen van school 1 en 2 volgt een korte beschrijving van de acht resterende scholen.

### 2.1 School 1 – Uitgebreide rapportage

We starten met een kleinschalige school uit het officieel gesubsidieerd onderwijs, doorgelicht in september 2018. Deze school telt één vestiging met een kleuterafdeling en een afdeling lager onderwijs. In deze school zijn 11 klasleerkrachten tewerkgesteld verspreid over acht klassen in het lager onderwijs. Vijf teamleden vormen samen het zorgteam (kleuter en lager) en combineren zorguren met een lesopdracht. We gingen in gesprek met de schoolleider en twee leerkrachten die een klasopdracht combineren met uren zorgcoördinatie, allen in dienst ten tijde van inspectie 2.0. Sinds 2018 hebben enkele nieuwe personeelsleden het team vervoegd, maar er vonden geen grote wijzigingen plaats in het personeelsbestand. Tijdens de doorlichting werd de focus gelegd op de leergebieden Nederlands en wiskunde, dit resulteerde in een gunstig advies (1A). Tabel 3 geeft de meest relevante bevindingen uit het doorlichtingsverslag weer. Tabel 4 toont de meest relevante resultaten uit het eerder onderzoek.

**Tabel 3**

*Bevindingen uit het doorlichtingsverslag*

**Leerlingbegeleiding:** Het creëren van een krachtige leeromgeving heeft nog groeikansen. Afspraken over de relevantie van gegevens vormt een aandachtspunt. De verschillende fasen van het zorgcontinuüm zijn niet evenwichtig uitgebouwd. Er worden bijgevolg niet altijd optimale begeleidende maatregelen op maat genomen. Leerlingen, ouders en andere relevante partners worden niet altijd bij de begeleiding betrokken. Ook wat de laagdrempelige en transparante communicatie over de begeleiding betreft liggen er nog groeikansen. De ondersteuning van de leraren heeft vaak maar een beperkt effect op de onderwijsleerpraktijk. De genomen maatregelen, afspraken en professionaliseringsactiviteiten hebben een beperkte impact op de vormgeving van de leerlingbegeleiding en op de versterking van het handelen van de leraren in de brede basiszorg en in de verhoogde zorg. Nog te weinig wordt beroep gedaan op de inhoudelijke expertise van het CLB, de PBD, het ondersteuningsnetwerk of een andere externe dienst.

**Evaluatie:** Het evalueren van spreek- en luistervaardigheden voor het leergebied Nederlands heeft nog groeikansen.

**Kwaliteitsontwikkeling:** De visie op leerlingbegeleiding is in mindere mate afgestemd op de context en weinig richtinggevend. De school beschikt niet over een doelgericht talenbeleid dat inspeelt op de noden van leerlingen en leraren, gezien de groeiende anderstaligheid. Daarnaast heeft de school een onvolledig zicht op de sterke punten en werkpunten. De beschikbare informatie wordt te weinig diepgaand geanalyseerd, bijgevolg zijn er groeikansen om de werking bij te stellen vanuit de evaluaties en zo te bewaren en verspreiden wat goed is.

**Tabel 4**

Overzicht van de resultaten uit eerder onderzoek (n=12)

|  | School 1<br>gem (SD) | Volledige<br>steekproef<br>gem (SD) |
|--|----------------------|-------------------------------------|
| Open/positieve houding t.a.v. de aangekondigde doorlichting                    |                      |                                     |
| <i>bij aankondiging</i>  | 5.10 (0.99)          | 5.12 (1.18)                         |
| <i>na kennismakingsmoment</i>  | 5.54 (0.84)          | 5.46 (1.06)                         |
| Perceptie van de kwaliteit van conversaties tussen de school en de inspecteurs | 5.04 (0.85)          | 5.75 (0.94)                         |
| Perceptie t.a.v. de kwaliteit van de ontvangen inspectiefeedback               |                      |                                     |
| <i>constructieve feedback</i>  | 4.86 (1.18)          | 5.69 (1.08)                         |
| <i>heldere feedback</i>  | 4.33 (1.23)          | 5.19 (1.18)                         |
| <i>relevante feedback</i>  | 5.25 (0.89)          | 5.80 (0.92)                         |
| Perceptie t.a.v. de betrouwbaarheid van de inspecteurs                         |                      |                                     |
| <i>expertise</i>   | 6.08 (0.32)          | 6.31 (0.71)                         |
| <i>geloofwaardigheid</i>   | 5.83 (0.60)          | 6.10 (0.96)                         |
| Perceptie t.a.v. organisatorische rechtvaardigheid                             |                      |                                     |
| <i>procedurele rechtvaardigheid</i>  | 5.34 (0.55)          | 6.23 (0.77)                         |
| <i>distributieve rechtvaardigheid</i>  | 3.90 (1.37)          | 6.11 (1.00)                         |
| Emoties n.a.v. eindoordeel   |                      |                                     |
| <i>blijheid</i>  | 3.88 (0.87)          | 4.04 (1.02)                         |
| <i>woede</i>   | 1.88 (0.79)          | 1.31 (0.64)                         |
| <i>verdriet</i>  | 1.09 (0.30)          | 1.07 (0.33)                         |
| <i>angst</i>   | 1.09 (0.30)          | 1.05 (1.34)                         |
| <i>verrassing</i>  | 2.36 (1.03)          | 2.36 (0.34)                         |
| Instemming met ontvangen inspectiefeedback                                     | 5.30 (0.74)          | 5.98 (0.91)                         |
| Bereidheid om ontvangen inspectiefeedback te gebruiken                         | 5.40 (0.83)          | 5.65 (0.89)                         |
| Verandering in bewustzijn  | 3.83 (1.54)          | 4.36 (1.27)                         |
| Verandering in handelen  | 3.97 (1.57)          | 4.30 (1.32)                         |

*Noot. Alle concepten m.u.v. 'emoties' werden gemeten op basis van een 7-punts Likertschaal (helemaal niet eens tot helemaal eens), de concepten m.b.t. 'emoties' op basis van een 5-punts Likertschaal (niet aanwezig tot zeer sterk aanwezig).*

### 2.1.1 Beleving van het inspectieproces

Het inspectieproces is volgens beide bevroegde leerkrachten op een betrouwbare manier verlopen, toch was het volgens hen geen ideaal moment om de school door te lichten. Ook de schoolleider haalt dit aan en zegt er moeite mee te hebben dat de onderwijsinspectie zeer kort na de start van het schooljaar een doorlichting inplande. Vervolgens werden ook de verwachtingen vanuit de onderwijsinspectie volgens de respondenten niet geheel afgestemd op deze timing. Zo werd bijvoorbeeld vanuit de onderwijsinspectie verwacht dat kinderen onmiddellijk naar het nodige materiaal grijpen, wat volgens de schoolleider niet vanzelfsprekend is zo vroeg in het schooljaar.

*Bijvoorbeeld in het lager werd er ook gezegd, de kinderen grijpen niet onmiddellijk naar hun materiaal dat ze kunnen gebruiken. Als iemand bijvoorbeeld een tafelkaart nodig heeft dat die die tafelkaart gaat nemen. Als iemand blokjes nodig heeft dat die onmiddellijk die blokjes gaat nemen... Je moet weten, er zitten 2 maanden vakantie tussen, je zit begin schooljaar, ze zitten allemaal in een nieuwe klas, nieuwe juf, dat is nog allemaal nieuw. Die gaan dan nog niet meteen zomaar gaan nemen of zomaar gaan... Kom 2 maanden later kijken, en dat is al een hele andere werking in die klas. (Schoolleider)*

De leerkrachten spreken naar aanleiding hiervan over een zekere teleurstelling omdat ze naar eigen zeggen niet alles hebben kunnen tonen waar ze goed in zijn. Ze zijn er dan ook niet helemaal van overtuigd dat de onderwijsinspectie een volledig en correct beeld heeft gevormd van de school. Dit kan mogelijk verklaren

dat de gemiddelde score voor perceptie van de procedurele rechtvaardigheid (gem = 5.34) lager ligt dan het algemeen gemiddelde (zie Tabel 4).

De betrokken inspecteurs werden door de leerkrachten gepercipieerd als professioneel en bekwaam. Volgens de schoolleider was één van de betrokken inspecteurs ook aanwezig tijdens de doorlichting in 2012. Hoewel de doorlichting toen resulteerde in een gunstig advies, gaf haar dit het gevoel dat de betrokken inspecteur al een zeker incorrect beeld gevormd had van de school.

De interactionele rechtvaardigheid wordt hier en daar door de respondenten in twijfel getrokken. Ondanks de heldere mondelinge feedback doorheen de week, was deze feedback volgens de schoolleider niet altijd gegrond. Ook de leerkrachten geven aan niet altijd op dezelfde golflengte te zitten als de inspecteurs. De mondelinge feedback was in hun ogen niet concreet genoeg en vaak werd onvoldoende rekening gehouden met de context.

*De meeste dingen die ze zeiden, daar konden we ons in vinden, maar er is natuurlijk een verschil tussen theorie en praktijk. Wij geloven ook in de dingen die ze ons wilden aanbrengen, maar hoe kan je dat concreet gaan doen in een klas met veel problematieken? (Leerkracht 1)*

*En dan voel je... daar was je ze vaak kwijt. (Leerkracht 2)*

Opnieuw licht ook de schoolleider toe dat de verwachtingen van de inspecteurs niet altijd afgestemd waren op de realiteit. De doorlichting vond plaats in de loop van september en de respondenten hadden het gevoel dat alle aspecten van de schoolwerking reeds van bij aanvang goed moesten lopen van de inspecteurs. Dit is volgens de schoolleider, zeker in een kleuter- en lagere school, niet altijd mogelijk en schoot dan ook bij enkele teamleden in het verkeerde keelgat. Dit heeft mee bijgedragen tot een lage gepercipieerde interactionele rechtvaardigheid.

Bovenstaande bevindingen droegen ook bij tot een lage gepercipieerde distributieve rechtvaardigheid. De leerkrachten spreken over teleurstelling en ontgoocheling en een eindoordeel dat niet altijd realistisch is of rekening houdt met contextfactoren. Vele bevindingen in het doorlichtingsverslag zijn volgens hen te wijten aan omstandigheden die buiten hun bereik liggen. Zo is er de problematiek met anderstalige leerlingen, waarbij nog bijkomende ondersteuning nodig is. Één van de leerkrachten spreekt over een zeker gevoel van onmacht, waarbij de huidige schoolwerking getoond werd en ze als leerkracht aangaven dat ze alles goed willen doen, maar dat ze voelen dat het hen niet lukt. Wanneer de leerkrachten de inspecteurs de vraag stellen hoe ze ervoor kunnen zorgen dat er wel successen geboekt worden, komen er geen concrete antwoorden en blijven ze naar eigen zeggen teleurgesteld achter. Volgens hen wordt er tijdens het synthesegesprek ook te weinig aandacht besteed aan de positieve aspecten van de schoolwerking. Hoewel ze van mening zijn dat een doorlichting vooral moet focussen op die aspecten van een schoolwerking die nog niet goed lopen, zou ook feedback over de positieve aspecten toch welkom zijn en motiverend werken. Ze hebben deze doorlichting eerder als controlerend ervaren en onvoldoende sturend en geven aan dat het werken met kleurcodes en een *puntensysteem* leidt tot een strijd tussen scholen. De schoolleider toont hier als het ware een voorbeeld van door aan te geven dat een partnerschool dezelfde schriftelijke feedback kreeg in het doorlichtingsverslag, maar toch 'boven de verwachting' scoorde. Door het vergelijken van de inschalingen en de daarbij horende kleuren leidde dit tot een zeker ongenoegen bij de schoolleider. Voor de schoolleider is het niet altijd duidelijk hoe deze beoordeling en inschaling tot stand komt, wat bijdraagt tot een lage gepercipieerde distributieve rechtvaardigheid. Eerder onderzoek toont ook een lage gemiddelde score op de gepercipieerde distributieve rechtvaardigheid bij de rest van het team (gem = 3.90).



De mondelinge feedback doorheen de week was volgens de leerkrachten duidelijk, maar niet constructief genoeg. Ondanks het feit dat de leerkrachten erkennen dat het de taak is van de onderwijsinspectie om werkpunten bloot te leggen en groeikansen te benoemen, worden de positieve aspecten van de schoolwerking volgens de respondenten onvoldoende erkend. Ze durven dit echter niet met zekerheid stellen omdat ze tijdens het interview tot het inzicht kwamen dat ze tijdens het doorlichtingsproces ook zelf vaak enkel focusten op de minder positieve aspecten. De schoolleider is er wel van overtuigd dat de gegeven feedback eerder demotiverend werkte bij het schoolteam. Zowel wat mondelinge als schriftelijke feedback betreft, lag er erg veel nadruk op het controlerende aspect, minder of zelfs weinig op het sturende. Eerder onderzoek lijkt dit te bevestigen met gemiddelde scores voor feedback die op alle deelaspecten lager liggen dan de algemene gemiddeldes. De mondelinge feedback die tijdens het synthesegesprek gegeven werd was wel helder en duidelijk en volgens de schoolleider absoluut noodzakelijk, aangezien het verslag volgens de schoolleider summier en vaag is. Ook de leerkrachten ervaren de schriftelijke feedback als onvoldoende constructief en zijn vragende partij om meer concrete tips te ontvangen ter begeleiding. Opnieuw wordt door de schoolleider het voorbeeld aangehaald van de andere school die dezelfde schriftelijk feedback ontving in de vorm van een doorlichtingsverslag, maar toch anders werd ingeschaald.

Na afloop van de doorlichting werd een oplijsting gemaakt van alle werkpunten die door de onderwijsinspectie zowel mondeling als schriftelijk vermeld werden. Eén van de leerkrachten licht toe dat er vervolgens per werkpunt werd besproken of ze zich er al dan niet konden in vinden. Zoals eerder aangehaald waren sommige werkpunten volgens hen niet aan de orde gezien deze het gevolg waren van een doorlichting die erg vroeg in het schooljaar plaatsvond. Wat opvalt is dat er vervolgens aan de slag gegaan werd met de werkpunten waar ze zelf mee akkoord waren en dat feedbackacceptatie op deze school dus een voorwaarde was om over te gaan tot actie. Het doorlichtingsverslag werd vervolgens ook door de schoolleider toegelicht op de schoolraad en een vereenvoudigde versie ervan op de leerlingenraad.

### 2.1.2 Effecten van de doorlichting

Conceptuele effecten doen zich voor naar aanleiding van een geplande studiedag na afloop van de doorlichting. Op vraag van de schoolleider hebben de leerkrachten uit het team moeten stilstaan bij het doorlichtingsverslag en er vervolgens enkele sterktes en zwaktes moeten uithalen. De leerkrachten spreken dan ook vooral over inzichten op schoolniveau en niet zozeer over inzichten in hun eigen sterktes en zwaktes. Ook de schoolleider spreekt over inzichten in de sterktes en zwaktes van de schoolwerking, maar heeft geen nieuwe inzichten ervaren in de eigen sterktes en zwaktes naar aanleiding van de feedback uit de doorlichting.

Wat leerlingbegeleiding betreft rapporteren de bevraagde respondenten zowel op korte als op lange termijn enkele instrumentele effecten vast. Er werd een antipestbeleid uitgerold, ingezet op sociaal welbevinden en 'leren en studeren'. Zowel het antipest- als het huistakenbeleid werden verspreid over twee schooljaren en zijn nog steeds lopende. De werkpunten rond het werken met talenten staan nog steeds op de prioriteitenlijst en hier worden binnenkort nog acties aan gekoppeld. Activiteiten in het kader van leren leren kregen reeds vorm, maar staan volgens de leerkrachten ook nog steeds op een 'wachtlijst', dit omdat er momenteel te veel andere prioriteiten zijn. De leerkrachten kunnen niet met zekerheid zeggen welke van deze initiatieven rechtstreekse effecten zijn van de doorlichting en welke initiatieven er ook zonder de doorlichting zouden gekomen zijn. Ze denken dat het huistakenbeleid er ook zonder de doorlichting gekomen was. De schoolleider licht toe dat een geïntegreerd beleid op leerlingbegeleiding moest ontwikkeld worden met een indeling volgens de vier domeinen: de onderwijsloopbaan, leren en studeren, psychisch en sociaal functioneren en de preventieve gezondheidszorg. Dit is geen rechtstreeks

effect van de doorlichting, maar bij het ontwikkelen en implementeren van het beleid werd wel rekening gehouden met de geformuleerde werkpunten vanuit de doorlichting.

Ook de werkpunten rond de evaluatie van spreek- en luistervaardigheden werden aangepakt. Volgens de onderwijsinspectie was er binnen het bestaande taalbeleid onvoldoende evenwicht tussen de spreek- en luistervaardigheden. Op korte termijn werd het taalbeleid volledig herbekeken en vervolgens verspreid over twee schooljaren, tevens een effect op vlak van kwaliteitsontwikkeling. Omwille van de sluiting van de scholen werd hier nog een derde schooljaar aan toegevoegd. Er werd door de beleidsmedewerkers gestart vanuit een bevraging bij de leden van het schoolteam waarbij de huidige situatie rond spreken, luisteren en lezen in kaart gebracht werd. Vervolgens werd niet alleen het beleid uitgeschreven, maar ook uitgewerkt en geïmplementeerd van het eerste tot en met het zesde leerjaar. Tot op heden is deze implementatie nog steeds lopende. Op het moment van interviewen bevindt de school zich in een laatste fase, waarbij een beleidsplan wordt opgesteld rond het onderdeel 'schrijven', waar vervolgens ook nog acties aan gekoppeld worden.

Er wordt op lange termijn op school ook nog steeds ingezet op de andere onderdelen van het taalbeleid. Zo krijgen leerlingen nu steeds de kans om spreekbeurten voor te bereiden in de klas. Wat ook gezien kan worden als een effect op vlak van leerlingbegeleiding. De spreekbeurten zelf werden door het hele schoolteam gestructureerd en voorzien van een verticale leerlijn. Er werden ook gradaties toegekend aan de verschillende spreekvaardigheden, waarbij een spreekbeurt zich op het uiterste van het continuüm situeert en er ook aandacht besteed wordt aan occasionele spreekmomenten per twee in plaats van steeds klassikaal. Daarnaast werd ook een traject opgestart rond begrijpend lezen, waarbij in team in kaart gebracht werd hoeveel boeken er telkens gelezen moeten worden en hoe de verwerking ervan eruit ziet zodat ook daar een verticale lijn in terug te vinden is. Een opmerking van de onderwijsinspectie was ook dat er te weinig schriftelijke feedback gegeven werd op toetsen. Zowel de schoolleider als de leerkrachten zijn niet helemaal akkoord met dit werkpunt. Ze zien niet meteen de meerwaarde van schriftelijke feedback als wel mondeling feedback gegeven wordt, in sommige klassen zijn de leerlingen ook gewoonweg niet in staat om schriftelijke feedback te lezen. Sommige leerlingen krijgen bijvoorbeeld ook remediëringsoefeningen aangeboden voor spelling of wiskunde, waardoor ze op basis van de oefeningen kunnen afleiden waar ze minder goed op scoorden. Op korte termijn werd dit wel weggewerkt, maar op lange termijn is de aandacht voor dit werkpunt verslapt. De schoolleider licht toe ter voorbereiding van dit interview het doorlichtingsverslag nog eens doorgenomen te hebben en dat er daardoor op lange termijn terug aandacht besteed zal worden aan dit werkpunt. Relevantie en bijgevolg acceptatie van de inspectiefeedback blijkt volgens de respondenten vaak een doorslaggevende factor. Zo was er bijvoorbeeld een werkpunt waarbij aandacht besteed moet worden aan de klaswanden. De schoolleider kon zich niet vinden in deze feedback en beschouwde dit dan ook niet als prioriteit. Op het moment van interviewen zijn voor dit werkpunt dan ook nog geen effecten vast te stellen.

Op vlak van kwaliteitsontwikkeling werd op korte termijn meteen aan de slag gegaan rond taalbeleid en diversiteit. Ten tijde van de doorlichting was er niet veel op papier terug te vinden rond het taalbeleid, op lange termijn kreeg dit steeds meer en meer vorm en zijn er naast de eerder vermelde acties bijvoorbeeld ook betekenisvolle hoeken (ruimtes in een klaslokaal die een bepaalde functie vervullen) uitgewerkt door de leerkrachten. De schoolleider voegt hier wel aan toe dat de initiatieven op vlak van taal- en zorgbeleid sowieso op de planning stonden en niet zozeer een rechtstreeks effect zijn van de doorlichting.

Aangaande het OK-kader was de tijdsperiode tussen de introductie van het OK-kader en de aankondiging van de doorlichting te kort om met het kader vertrouwd te geraken en aan de slag te gaan. De schoolleider had

bij aankondiging van de doorlichting voor iedere leerkracht een ROK-bundeltje gemaakt. Vervolgens hebben ze er bepaalde aspecten uitgehaald ter bespreking omdat de tijd te kort was om het volledige kader toe te lichten. Het OK-kader vormde wel het vertrekpunt bij sommige gesprekken met de inspecteurs en een gebrek aan vertrouwen met het OK-kader bracht dan weer extra stress en druk mee volgens de leerkrachten.

*Dat (het OK-kader, toevoeging door onderzoeker) was er nog maar net en er was niemand die dingen daarin kon kaderen. Als je dat al niet kan en je moet als leerkracht op gesprek komen, dat duurt een kwartiertje of twintig minuten en dan heb je al het gevoel van 'ja je gaat dat niet kunnen inzetten he'. Ik wist niet waar dat moest staan en dan ben je al uw kluts kwijt voor het eigenlijk nog moet beginnen. (Leerkracht 1)*

*Dat zorgde wel voor een beetje extra stress en druk, want ja de volgende van de tweede graad moest dan komen en dan was het van: 'Ja, je moet daar zo in dat ROK-kader vanalles gaan aanduiven'. De spontaniteit was daardoor al een beetje weg denk ik. (Leerkracht 2)*

Op lange termijn werd er minder aandacht besteed aan het werken met het kader. De schoolleider wil het OK-kader gaan gebruiken als een houvast om de verschillende aspecten van de schoolwerking aan op te hangen en in te kaderen, maar is van oordeel dat dit nog onvoldoende gebeurt momenteel.

Zowel de leerkrachten als de schoolleider spreken van een zeker symbolisch effect: de leerkrachten geven aan op een bepaalde manier blij te zijn dat er werkpunten in het verslag staan, waarvan zij wisten dat er actie ondernomen moest worden, maar waarbij sommige teamleden moeilijk te motiveren zijn. Door de doorlichting hebben ze nu een 'stok achter de deur'. De schoolleider bevestigt dit en geeft aan de resultaten van de doorlichting te gebruiken om leerkrachten te motiveren, vooral wanneer het gaat om kleine acties, waarvan de leerkrachten zelf niet altijd het nut inzien. Zo moesten de leerkrachten de leerlingen bijvoorbeeld stimuleren om op ieder spreekmoment aandacht te besteden aan juist en goed spreken. Ook afspraken omtrent kleurgebruik bij vraagstukken bijvoorbeeld, is volgens de schoolleider een werkpunt waar leerkrachten niet snel de meerwaarde van inzien. Toch zijn er dankzij de doorlichting afspraken gemaakt zodat meer continuïteit gegarandeerd werd.

Er worden door de bevroegde respondenten geen strategische effecten benoemd, noch enige neveneffecten. Wel zijn de gesprekken met de leerlingen ook op deze school voorbereid met behulp van een rollenspel. De rondleiding zelf werd op voorhand 'geoefend' en de leerlingen kregen enkele instructies mee zoals waar te starten en welke route te volgen.

Negatieve neveneffecten uiten zich opnieuw in de mate van ontevredenheid met het eindverslag. Waarbij volgens de schoolleider de leerkrachten het soms moeilijk hadden met de manier waarop de feedback geformuleerd werd. De leerkrachten spreken zelfs over een 'strijd' omdat 'de ene groen krijgt en een andere oranje'. De schoolleider bevestigt dit door te spreken over een partnerschool met een minder goede kleuterwerking die toch 'blauwe bollen krijgt'. Op korte termijn was er dan ook vooral sprake van teleurstelling, op lange termijn is er echter meer tevredenheid, omdat er nu sprake is van meer structuur en bepaalde zaken worden aangepakt.

*Ik zou als advies geven om mee te gaan begeleiden en niet zo met het vingertje wijzen en dan die kleurcodes. Jongens dat is allemaal niet zo leuk. En de ene krijgt groen en de andere krijgt oranje en dat wordt dan zo een strijd tussen... Ik zou gaan evalueren en gaan feedback geven en ondersteunen en mee begeleiden, maar niet zo de stress van 'we hebben groen en die heeft oranje en...' Ik denk dat we meer zouden kunnen leren van elkaar zonder dat daar echt ook kleurcodes en een puntensysteem is.*

### 2.1.3 School en medewerker

De leerkrachten benadrukken het eigen reflectief vermogen en de kritische blik. Ze zien dit echter niet meteen als een bepalende factor om met de resultaten van de doorlichting aan de slag te gaan, eerder een reden om niet altijd een doorlichting nodig te hebben om werkpunten bloot te leggen. Er wordt hen veel ondersteuning aangeboden, maar niet elke leerkracht binnen het team staat daarvoor open, wat dan volgens hen wel weer een invloed uitoefent op de effecten van de doorlichting. Naar het einde van een doorlichting toe benoemen ze ook zelfvertrouwen als een belangrijk persoonskenmerk. Dit omdat er op bepaalde momenten tijdens het reflectiegesprek nog ruimte was om te antwoorden, maar dat het de bevroegde leerkrachten ontbrak aan durf om nog bepaalde zaken toe te lichten tijdens het gesprek. Ze zijn van mening dat dit bepalend was voor de beleving en misschien zelfs ook het eindoordeel, omdat bepaalde zaken door de inspecteurs vermeld werden als werkpunten, terwijl de leerkrachten van oordeel waren dat dit wel reeds aanwezig was binnen de schoolwerking.

Nog op vlak van persoonskenmerken erkennen ze het belang van feedbacknut wat volgens hen nauw samenhangt met het besef van het belang van een doorlichting. Het is volgens de leerkrachten dan ook de taak van de onderwijsinspectie om een school en haar teamleden te wijzen op tekortkomingen en groeikansen. Hierbij is het dus wel belangrijk om zelf open te staan voor feedback.

Ook de schoolleider erkent dat het belangrijk is te beseffen dat een doorlichting een meerwaarde kan zijn voor de schoolwerking. Het is voor de schoolleider vaak moeilijk om overzicht te bewaren, waardoor het goed is dat iemand af en toe een externe blik hierop werpt. De schoolleider is volgens de leerkrachten de initiatiefnemer geweest om op zeer korte termijn actief aan de slag te gaan met de werkpunten. Dit volgens de leerkrachten aan de hand van een eerder transformationele leiderschapsstijl die vooral focust op samenwerken binnen het team en het engageren en motiveren van de teamleden. Dit wordt bevestigd door de schoolleider zelf die aangeeft vooral teamgericht te handelen en in te zetten op stimuleren en motiveren. De sluiting van de scholen en de verschillende coronamaatregelen hebben ervoor gezorgd dat bepaalde zaken van de schoolwerking op de achtergrond geraakten, toch is het nu eerst prioriteit om in te zetten op welbevinden en motivatie en zal een inhaalmanoeuvre plaatsvinden als er de tijd voor is. Daarnaast erkent de schoolleider ook het belang van de aanwezigheid van een leercultuur, zowel op school als binnen de schoolgemeenschap. Uitgewerkt materiaal wordt bijvoorbeeld uitgewisseld tussen de verschillende directies van de schoolgemeenschap. Ook naar aanleiding van de doorlichting wordt onderling van gedachte gewisseld of bij elkaar ten rade gegaan. Het eigen team staat ook open voor vernieuwing, wat volgens de schoolleider ook een invloed heeft op de wijze waarop er aan de slag gegaan werd met het doorlichtingsverslag. Er is ook sprake van ondersteunende professionele relaties binnen dit schoolteam. De schoolleider spreekt van een team dan 'aan elkaar hangt', wat motiverend werkt om samen aan bepaalde punten te werken.

### 2.1.4 Ondersteuning

De belangrijkste bron van ondersteuning voor de leerkrachten is de schoolleider. Deze zorgt ervoor dat er vertrouwen is binnen het team en dat er ruimte is om te experimenteren en nascholingen te volgen. De leerkrachten zijn ook ten rade gegaan bij collega's uit de scholengemeenschap en volgen nascholingen. Ze zouden baat gehad hebben bij meer ondersteuning vanuit de onderwijsinspectie. Vooral om met de werkpunten rond taalbeleid aan de slag te gaan, aangezien deze heel breed geformuleerd waren en ze niet goed wisten waar te starten. Een tussentijdse opvolging met feedback op het proces zou welkom zijn. Ze vinden het jammer dat de onderwijsinspectie in hun ogen toch nog steeds eerder fungeert als controleorgaan en ze ervaren de doorlichting als onvoldoende sturend. De leerkrachten zijn vragende partij

om ook door de onderwijsinspectie begeleid te worden. Ze geven aan dat ze deze nood aan ondersteuning ook horen weerklanken bij collega's uit de scholengemeenschap. Wanneer gevraagd wordt wat dan de rol van de pedagogische begeleidingsdienst zou zijn, geven ze aan dat er niet veel verschil zou mogen zijn, maar dat de ondersteuning vanuit de pedagogische begeleiding vaak als te theoretisch ervaren wordt en onvoldoende concreet. Ze spreken over een vergadering of een namiddagsessie van twee of drie uur waarbij ze het gevoel hadden geen vooruitgang te boeken. Daarnaast zouden er tools ter beschikking moeten zijn, zodat elke school op korte termijn aan de slag kan gaan. Ondanks het feit dat scholen in ons huidige onderwijslandschap hun eigenheid kunnen bewaren, ervaren de leerkrachten té veel pedagogische vrijheid als valkuil. Van elke school wordt verwacht dat ze een visie en zorgvisie uitschrijven, een taal- en zorgbeleid uitwerken, maar de leerkrachten hebben nu het gevoel dat sommige zaken blijven liggen vanwege een gebrek aan handvaten. Een mogelijke vorm van ondersteuning hierbij is het aanleggen van een databank met good practices.

*Iedere school heeft een visie, een zorgvisie, een taalbeleid, iets rond leerlingbegeleiding,... maar iedereen zit daarop te kauwen en te zoeken hoe krijg ik hier iets op papier waar alles instaat? [...] Iedere school heeft zijn eigenheid, dat moet bewaard blijven, maar er zouden wel een aantal tools ter beschikking moeten staan zodat je daar onmiddellijk mee aan de slag kan.*

Na afloop van de doorlichting heeft de pedagogische begeleidingsdienst het doorlichtingsverslag mee doorgenomen en enkele tips gegeven. De leerkrachten geven echter aan dat ze met deze tips niet aan de slag konden vanwege niet relevant voor de schoolcontext. Zoals eerder vermeld werd ook in het verleden de begeleiding vanuit de pedagogische begeleidingsdienst door de leerkrachten ervaren als onvoldoende concreet, te theoretisch en vaak niet realistisch, wat bij hen bijdraagt tot minder feedbackacceptatie. Ze spreken van 'tijdverlies' en liever 'zelf het heft in handen nemen', wat als gevolg heeft dat ze niet echt meer openstaan voor de komst van de pedagogische begeleidingsdienst. De schoolleider spreekt over een andere soort ondersteuningsrelatie met de pedagogisch adviseur. Zij schakelde de pedagogische begeleidingsdienst in om het beleid inzake leerlingbegeleiding opnieuw vorm te geven aan de hand van de vier domeinen. Daarnaast werd de ondersteuning inzake taalbeleid door de schoolleider wel als een meerwaarde ervaren. Zo is er mede onder begeleiding van de pedagogisch adviseur er een taalklas opgericht waarbij gewerkt werd met een doelenrapport. Het is echter nog niet duidelijk of hier leereffecten zichtbaar zijn en de schoolleider kan dan ook niet met zekerheid zeggen of ze dit initiatief opnieuw in het leven zou roepen.

## 2.2 School 2 – Uitgebreide rapportage

In een tweede school gingen we in gesprek met de schoolleider, een klasleerkracht die een lesopdracht combineert met een zorgopdracht en een zorgcoördinator. De schoolleider was ten tijde van inspectie 2.0 slechts één jaar in dienst en oefende voordien de functie uit van pedagogisch begeleider. Ook hier betreft het een kleinschalige school uit het officieel gesubsidieerd onderwijs, doorgelicht in oktober 2018. Deze school telt één vestiging met een kleuterafdeling en een afdeling lager onderwijs. Er zijn zes klasleerkrachten tewerkgesteld verspreid over zes klassen in het lager onderwijs. Zes teamleden vormen samen het zorgteam (kleuter en lager) en sommigen onder hen combineren zorguren met een lesopdracht. Tijdens de doorlichting werd de focus gelegd op de leergebieden Nederlands en wiskunde, wat resulteerde in een gunstig advies (1A) waarbij der verdere aanbevelingen zich beperkten tot het verderzetten van een ingezette kwaliteitsverhoging en het borgen wat goed liep en er dus geen werkpunten terug te vinden

waren in het doorlichtingsverslag (zie Tabel 5). Tabel 6 toont de meest relevante bevindingen uit het eerder onderzoek.

### Tabel 5

#### Bevindingen uit het doorlichtingsverslag

Leerlingbegeleiding: Er worden geen verbeterpunten vermeld in het verslag. De school scoort op sommige aspecten zelfs boven de verwachting.

Evaluatie: Er worden geen verbeterpunten vermeld in het verslag

Kwaliteitsontwikkeling: Er worden geen verbeterpunten vermeld in het verslag. De school scoort grotendeels boven de verwachting.

### Tabel 6

#### Overzicht van de resultaten uit eerder onderzoek (n=13)

|   | School 2<br>gem (SD) | Volledige<br>steekproef<br>gem (SD) |
|---|----------------------|-------------------------------------|
| Positieve/open houding t.a.v. de aangekondigde doorlichting<br><i>bij aankondiging</i>            | 4.87 (1.12)          | 5.12 (1.18)                         |
| <i>na kennismakingsmoment</i>   | 5.43 (1.16)          | 5.46 (1.06)                         |
| Perceptie van de kwaliteit van conversaties tussen de school en de inspecteurs                    | 5.54 (0.56)          | 5.75 (0.94)                         |
| Perceptie t.a.v. de kwaliteit van de ontvangen inspectiefeedback<br><i>constructieve feedback</i> | 5.67 (1.13)          | 5.69 (1.08)                         |
| <i>heldere feedback</i>   | 5.81 (0.88)          | 5.19 (1.18)                         |
| <i>relevante feedback</i>   | 5.83 (1.03)          | 5.80 (0.92)                         |
| Perceptie t.a.v. de betrouwbaarheid van de inspecteurs<br><i>expertise</i>                        | 6.11 (0.71)          | 6.31 (0.71)                         |
| <i>geloofwaardigheid</i>  | 5.54 (1.03)          | 6.10 (0.96)                         |
| Perceptie t.a.v. organisatorische rechtvaardigheid<br><i>procedurele rechtvaardigheid</i>         | 6.43 (0.65)          | 6.23 (0.77)                         |
| <i>distributieve rechtvaardigheid</i>   | 6.29 (0.60)          | 6.11 (1.00)                         |
| Emoties n.a.v. eindoordeel<br><i>blijheid</i>   | 4.42 (0.92)          | 4.04 (1.02)                         |
| <i>woede</i>  | 1.15 (0.34)          | 1.31 (0.64)                         |
| <i>verdriet</i>   | 1.00 (0.00)          | 1.07 (0.33)                         |
| <i>angst</i>  | 1.00 (0.00)          | 1.05 (1.34)                         |
| <i>verrassing</i>   | 2.36 (1.57)          | 2.36 (0.34)                         |
| Instemming met ontvangen inspectiefeedback  | 5.62 (0.90)          | 5.98 (0.91)                         |
| Bereidheid om ontvangen inspectiefeedback te gebruiken  | 5.45 (1.02)          | 5.65 (0.89)                         |
| Verandering in bewustzijn   | 4.03 (1.51)          | 4.36 (1.27)                         |
| Verandering in handelen   | 3.72 (1.96)          | 4.30 (1.32)                         |

*Noot. Alle concepten m.u.v. 'emoties' werden gemeten op basis van een 7-punts Likertschaal (helemaal niet eens tot helemaal eens), de concepten m.b.t. 'emoties' op basis van een 5-punts Likertschaal (niet aanwezig tot zeer sterk aanwezig).*

### 2.2.1 Beleving van het inspectieproces

Zoals eerder vermeld was de schoolleider op het moment van doorlichten één jaar aan de slag in het ambt van directie, voordien was de schoolleider pedagogisch begeleider en begeleidde scholen naar aanleiding van een negatieve doorlichting. Het is ook vanuit die ingesteldheid dat de schoolleider solliciteerde in deze school. Ze wilde graag de uitdaging aangaan om met een team op lange termijn iets op te bouwen. Bij aanvang van de opdracht werden heel wat prioriteiten gesteld. Hoewel de schoolleider toen nog geen zicht had op de komst van de doorlichting, wilde ze toch op korte termijn de meest dringende zaken aanpakken. Zo werd er vanuit een kwaliteitsanalyse gewerkt rond 'wiskunde'. Dit werd vervolgens ook door de school als focus opgegeven aan de onderwijsinspectie, omdat de schoolleider wist dat dit een zwakte was van de school. Daarnaast werd door de onderwijsinspectie zelf het vak Nederlands ook als focus opgegeven.

De schoolleider geeft aan dat ze na aankondiging van de doorlichting het team vooral eerst heeft moeten kalmeren en geruststellen. Vervolgens is het van belang om met de juiste ingesteldheid een doorlichting tegemoet te zien. Volgens de schoolleider getuigt het van professionalisme als de school zelf al een goed zicht heeft op de eigen sterktes en zwaktes en deze ook deelt met de onderwijsinspectie. Zowel de schoolleider als de leerkrachten hebben het hele gebeuren positief ervaren. Eén van de leerkrachten spreekt zelfs over 'heel tof'. Dit wordt dan ook bevestigd door de gemiddelde score op blijdschap (4.42) uit het vorig onderzoek (zie Tabel 6).

Wat de procedurele en interactionele rechtvaardigheid betreft geven de leerkrachten aan dat het voor hen een meerwaarde was om samen met collega's in gesprek te kunnen gaan met de betrokken inspecteurs. Dit sterkte hen in hun zelfvertrouwen en droeg bij tot een positieve ervaring van het doorlichtingsgebeuren. Deze gesprekken waren veelal constructief en inspecteurs boden een luisterend oor. Er was ruimte voor dialoog en ook dit droeg bij tot een positieve beleving. Het hele proces is in hun ogen correct en betrouwbaar verlopen, wat volgens hen bijdraagt tot de manier waarop ze met het verslag aan de slag gegaan zijn. Dit wordt bevestigd door de hoge gemiddelde score op de gepercipieerde procedurele rechtvaardigheid (6.43). Doorheen de week werd door de schoolleider aan de inspecteurs gevraagd om een extra klasbezoek in te plannen bij twee klasleerkrachten die door een miscommunicatie een minder fijn gevoel overhielden aan de doorlichting. Het feit dat de inspecteurs hierop ingegaan zijn droeg bij tot zowel de procedurele als interactionele rechtvaardigheid. Om tot een eindoordeel te komen werden op basis van het reflectiegesprek met enkele leerkrachten de ideeën van de inspecteurs nog bijgestuurd. Zo was er bij de schoolleider ook sprake van distributieve rechtvaardigheid van het inspectieproces. Toch is het ergens een gemiste kans dat er tijdens het synthesegesprek veel meer werkpunten naar boven komen, dan het verslag doet vermoeden.

De leerkrachten percipieerden de betrokken inspecteurs als betrouwbaar, ervaren en professioneel. Ze geven aan dat dit bijdroeg tot de mate van feedbackacceptatie en de positieve beleving van het hele inspectieproces. De schoolleider geeft aan dat hoewel één inspecteur strenger oordeelde dan de andere, ze beiden wel correct handelden. Volgens de schoolleider hangt de hele belevenis van een doorlichting echter sterk af van de betrokken inspecteur(s).

*Bij ons is dat eigenlijk vrij goed verlopen. Hier is het ook heel sterk afhankelijk van wie dat je hebt.*

In het eindverslag staan geen werkpunten of verbeteracties vermeld, dit kan dan weer een mogelijke verklaring zijn voor de relatief lage score op 'verandering in bewustzijn en handelen'. De leerkrachten spreken wel over duidelijke en constructieve feedback tijdens het synthesegesprek, waarbij concrete tips gegeven werden. Dit verklaart mogelijks de relatief hoge score op 'helderheid van de feedback' (5.81). De schoolleider spreekt over een summier eindverslag en het belang van de mondelinge toelichting door de



onderwijsinspectie. Ze noteerde alle mondelinge feedback die door de inspecteurs gegeven werd om vervolgens toch aan de slag te kunnen met deze werkpunten. Na afloop van de doorlichting werd door de schoolleider een PowerPointpresentatie gemaakt van het doorlichtingsverslag en gedeeld met team. Het werd ook gecommuniceerd naar de ouders toe en gepubliceerd op de website en verspreid via de nieuwsbrief.

### 2.2.2 Effecten van de doorlichting

Zowel na aankondiging van de doorlichting als na afloop van de doorlichting gaan beide leerkrachten ervan uit dat vooral op korte termijn niet enkel zij, maar ook de rest van hun collega's wel aan zelfreflectie doen. Daar waar de focus bij aankondiging vooral ligt bij het eigen klasgebeuren, wordt na afloop van de doorlichting vooral stilgestaan bij de werkpunten en tips die de onderwijsinspectie naar voren bracht. In dit geval was één van de werkpunten vanuit de onderwijsinspectie om meer feedback aan de leerlingen te geven. Een ander werkpunt was de integratie van ICT in de lessen.

*Ik denk dat iedereen na de doorlichting wel eens voor zichzelf gaat nadenken over: 'Hoe pak ik mijn klas aan?' En ook daarvoor, als je wist dat er klasbezoeken gingen zijn, dat iedereen wel eens voor zichzelf gaat nadenken. [...] Daar komen een paar werkpunten uit, dan denk ik dat je sowieso voor jezelf wel even de reflectie maakt. Bijvoorbeeld ICT is daaruit gekomen, ik heb toen voor mezelf nagedacht: 'Ik sta nu in het zesde leerjaar, ICT, hoe zet ik dat in in mijn klas? Hoe kan ik dat nog meer inzetten?'*

De leerkrachten beschouwen het doorlichtingsverslag als een soort werkdocument en bevestigen dat er zich ook op lange termijn nog steeds conceptuele effecten voordoen. Gezien verandering tijd nodig heeft en ze op een jaar tijd niet alle werkpunten konden wegwerken, wordt ook nu nog soms nagedacht over de werkpunten uit de vorige doorlichting, vooraleer er acties aan gekoppeld worden. De werkpunten rond ICT namen ook de vorm aan van instrumentele effecten op zowel korte als lange termijn. Na afloop van de doorlichting werd door twee leden uit het schoolteam een nascholing gevolgd, die er op het moment van interviewen nog steeds mee aan de slag zijn. Ook wat betreft de werkpunten rond feedback aan leerlingen, wordt hier op lange termijn nog steeds aandacht aan besteed vanwege de schoolleider en leerkrachten. Tot op heden wordt tijdens klasbezoeken nog steeds de aandacht gevestigd op feedback en nemen de leerkrachten de tips vanuit de doorlichting mee naar hun klaspraktijk, zo is ook in elke klas nu een complimentenmuur en is feedback geëvolueerd van algemeen naar gericht en constructief.

*Ook als wij klasbezoek krijgen van onze directie, gaat ze daar ook steeds naar kijken of toch wel aandacht aan schenken. [...] Zeker als je een hoek gaat opruimen, dat je zeker eerst voordat je gaat opruimen in alle hoeken één keer nog feedback bent gaan geven, hoe de kinderen het gedaan hebben, wat ze gepresteerd hebben. Daar wordt wel belang aan gehecht.*

Op vlak van *leerlingbegeleiding, -evaluatie en kwaliteitsontwikkeling* werden geen acties ondernomen die rechtstreeks het gevolg waren van de doorlichting. Er stonden in het doorlichtingsverslag geen werkpunten vermeld en de eerder aangehaalde werkpunten aangaande 'feedback' en 'ICT' werden door de inspecteurs enkel mondeling meegegeven tijdens het synthesegesprek.

Deze school scoort op vlak van kwaliteitsontwikkeling grotendeels boven de verwachting. De schoolleider licht toe dat ze bij het in dienst treden het zorgbeleid onder de loep heeft genomen. Ze beschrijft dat er gestart wordt met het in kaart brengen van geplande acties op basis van een kwaliteitscirkel. Vervolgens worden er doelen gekoppeld aan deze acties. Deze schoolleider erkent het belang van het systematisch en cyclisch aspect van kwaliteitszorg. Daar waar sommige scholen volgens haar na het implementeren van bepaalde acties niet meer terugkoppelen, wordt op deze school steeds nagegaan of de ondernomen acties



wel degelijk de gewenste effecten met zich meebrengen. Indien dat niet het geval is worden de doelen aangepast of bijgestuurd waar nodig.

Alle ondernomen acties op vlak van wiskunde stonden reeds op de planning voor de komst van de doorlichting. Zo werd er bijvoorbeeld een nieuwe methode geïntroduceerd en werd er gebrainstormd over klaswanden. Dit alles vanuit dalende resultaten op peilingstoetsen en een daaropvolgende kwaliteitsanalyse. Dit traject werd echter opgestart voor de komst van de doorlichting en werd tijdens en na afloop van de doorlichting verdergezet, weliswaar mits in achtneming van de enkele werkpunten rond feedback en ICT die werden geformuleerd. Dit is volgens de schoolleider per definitie ook een effect op lange termijn gezien een traject tijd nodig heeft om volledig ingebed te geraken in de schoolwerking. Op het moment van interviewen, drie jaar na de komst van de doorlichting is het wiskundetraject nog steeds lopende, zij het minder intensief. De school werkt met een IKZ-kader en beleidsplan, na afwerken van het toenmalig beleidsplan werd een nieuw plan opgesteld. Dit in samenspraak met de leerkrachten, waarbij ook samen doelen werden geformuleerd. Ook de leerkrachten vermelden het IKZ-kader wanneer ze spreken over het opstarten en opvolgen van acties. Eén van de doelen was terug het Vlaamse gemiddelde voor wiskunde halen en dat werd ondertussen gerealiseerd. Toch blijft het team steeds de vinger aan de pols houden omdat bijvoorbeeld cijferen of klokkezen nog steeds aandacht vraagt. Hoewel de meeste geplande acties ondertussen succesvol geïmplementeerd zijn, blijft er nog steeds een werkgroep wiskunde actief bezig met de verdere opvolging van het traject.

Het werken met het OK-kader is voor de leerkrachten geen effect van inspectie 2.0. Voor hen zijn het inspectiegebeuren en het OK-kader twee losstaande zaken. Ze zien geen linken tussen het OK-kader en de manier waarop de doorlichting heeft plaatsgevonden of het doorlichtingsverslag. Het kader wordt vooral op beleidsniveau gehanteerd en komt ter sprake op personeelsvergaderingen, zodat ze er volgens hen vaak onrechtstreeks en soms zelfs onbewust mee aan de slag zijn. Het was de schoolleider die het OK-kader introduceerde bij het team. Ten tijde van de doorlichting waren ze er onvoldoende vertrouwd mee om uitspraken te kunnen doen over het gevoel beter voorbereid te zijn op de komst van de onderwijsinspectie. Op lange termijn vermoeden ze wel dat dit hen beter voorbereid op een toekomstige doorlichting. Ze omschrijven het kader als een referentiekader 'om te gaan kijken wat de belangrijke dingen zijn om als school over na te denken om je visie, beleid en werking uit te stippelen.'

De schoolleider geeft echter aan dat de introductie van het OK-kader op school wel degelijk een effect was van de aankondiging van de doorlichting. Hoewel er op termijn mee aan de slag zou gegaan zijn, heeft de komst van de onderwijsinspectie de kennismaking versneld. Naar aanleiding van de aankondiging van de doorlichting werd een extra teamvergadering ingepland waarop het OK-kader in grote lijnen door de schoolleider werd toegelicht. Dit vanuit een vermoeden van een zeker strategisch effect, omdat de schoolleider ervan overtuigd was dat het team vervolgens beter voorbereid zou zijn op de doorlichting.

Op lange termijn wordt gewerkt met een 'dashboard' en wordt van de leerkrachten verwacht dat ze dit elke vergadering meebrengen. Na afloop van de doorlichting werden er vanuit de onderwijsinspectie nog groeikansen erkend wat betreft schrijfdidactiek. Op korte termijn werd dit niet als prioriteit aanschouwd, maar op lange termijn wordt nu toch aan de slag gegaan met dit werkpunt. Wanneer dit op een personeelsvergadering gebracht wordt, moeten de leerkrachten dit eerst situeren in het OK-kader alvorens over te gaan tot verdere acties.

We stellen daarnaast een zeker symbolisch effect vast, wanneer de schoolleider spreekt over de doorlichting als hefboom om geplande acties te versnellen. Ze spreekt over een zekere blijdschap dat de komst van de doorlichting er was om 'aan de slag te gaan'. De teamleden waren er zich wel bewust van dat

verandering nodig was, maar de doorlichting heeft dit proces toch versneld. Ondanks het feit dat het doorlichtingsverslag zeer goed was en via verschillende kanalen verspreid werd naar ouders en andere betrokken partijen, is er geen sprake van een strategisch effect. Doel van het verspreiden van het verslag was de open en transparante communicatie, aangezien ook ouders en leerlingen bevestigd werden tijdens de doorlichting. Deze doorlichting bracht geen noemenswaardige neveneffecten met zich mee. De ouders die met de inspecteurs in gesprek zijn gegaan werden vooral geselecteerd vanuit het oudercomité en dit waren enkel de ouders die zich konden vrijmaken. De leerlingen werden gekozen door de leerkrachten op basis van mondigheid. Deze gesprekken werden in beperkte mate voorbereid aan de hand van een rollenspel. Er werden mogelijke vragen gesteld aan de leerlingen en op basis van wat ze tijdens de voorbereiding antwoordden werd hier en daar nog bijgestuurd welke aspecten van de schoolwerking ze eventueel nog meer konden benadrukken. Eén van de leerkrachten vertelt dat het de eerste keer was dat ze een doorlichting meemaakte, dat bracht een gezonde spanning met zich mee, voornamelijk omdat het naar eigen zeggen niet altijd geheel duidelijk was wat je van een doorlichting kon of moest verwachten.

### 2.2.3 School en medewerker

De leerkrachten erkennen het belang van feedbacknut en -doelmatigheid. Ze vinden het belangrijk dat er een extern iemand als het ware een spiegel voorhoudt en dan niet enkel de positieve-, maar ook de werkpunten benadrukt. Vervolgens is het diezelfde feedbackdoelmatigheid die hen in staat stelt te reflecteren over de gegeven werkpunten.

*Het is een spiegel om te gaan kijken, iemand anders van buitenaf die kijkt naar de school en wij gaan daar dan zelf mee aan de slag en kijken met welke punten het eens zijn of niet. Dan zegden we: 'Oké, daar zijn we het eens mee, daar gaan we eerst mee aan de slag', daarna gingen we kijken: 'Er zijn nu nog punten waar we het niet eens mee zijn, hoe komt dat?'. Die doorlichting is eigenlijk een werkdocument geworden.*

Hoewel deze kenmerken persoonsgebonden zijn, durven de leerkrachten stellen dat niet enkel zij, maar vrijwel het hele team dezelfde ingesteldheid hebben en dat deze ingesteldheid mee bepalend is voor de manier waarop er na de doorlichting met de werkpunten aan de slag gegaan werd. Ook de schoolleider spreekt over feedbacknut als bepalende factor om een doorlichting positief te ervaren. Bij aanvang van de doorlichting is het belangrijk een zicht te hebben op de sterktes en zwaktes van de schoolwerking en deze ook te delen met de onderwijsinspectie. Onder het motto 'een school kan nooit af zijn', lichtte de schoolleider bij aanvang de stand van zaken toe aan de inspecteurs. Wat betreft wiskunde bijvoorbeeld presenteerde de schoolleider het traject dat moest afgelegd worden, de acties die reeds ondernomen waren en de nog te plannen acties. Tijdens de doorlichting stond er ook een pedagogische studiedag op het programma waarbij met de werkpunten uit het wiskundetraject aan de slag gegaan werd. Ook de inhoud van deze studiedag werd gedeeld met de inspecteurs. Vervolgens is het volgens de schoolleider zinvol om hierop feedback te krijgen van een extern iemand, zodat de positieve aspecten kunnen geborgen worden en de groeikansen nog verder benut kunnen worden.

Dit is een school met kenmerken van een sterk beleidsvoerend vermogen. Het team bezit volgens de schoolleider een zeker innovatief en reflectief vermogen. De schoolleider spreekt over haar team als een team dat open staat voor vernieuwing en dat beseft dat stilstaan in het onderwijs niet mogelijk is. Eén van de leerkrachten geeft aan dat initiatieven steeds lopende blijven en dat ze steeds blijven reflecteren over geïmplementeerde acties.

*Alles blijft wel lopen, het is niet zo van: 'Oké, we hebben dat nu gedaan, we sluiten dit af en dat is het.' Het blijft wel lopen om eigenlijk altijd maar verbetering aan te brengen. Of toch ook zelf te reflecteren, zelfreflectie te geven van: 'Eigenlijk is het toch nog niet wat het moet zijn' en dan gaan we wel altijd een stapje terug om toch nog eens te kijken waar het wel nog beter kan.*

Daarnaast worden ook gedeeld leiderschap, gezamenlijke doelgerichtheid en doeltreffende communicatie door de schoolleider genoemd als belangrijke kenmerken van de schoolwerking. Teamleden moeten onderling in gesprek kunnen gaan en samen zaken kunnen uitwerken om vooruitgang te kunnen boeken. Er wordt nogmaals benadrukt dat het gaat om samen school maken.

*Ik vind niet dat ik de directeur ben, maar ik ben ook gewoon een lid van het team die wat andere taken heeft en die ook wat knopen zal doorhakken. Maar ik bespreek heel veel samen met de teamleden.*

Het beleidsplan werd opgesteld in samenspraak en ook de nodige doelen die eraan gekoppeld worden, worden in team geformuleerd. Ook het IKZ-kader werd volgens de leerkrachten samen opgesteld. Er werd vertrokken vanuit de missie en visie van de school en gezamenlijk gewerkt aan een kader. Er wordt vervolgens elk jaar één accent uitgenomen waar in de kleuter- en lagere school mee aan de slag gegaan wordt. Eén van de leerkrachten voegt daar ook nog de 'open communicatie' binnen het schoolteam aan toe als belangrijk kenmerk. Daarnaast is er ook sprake van een leerklimaat binnen dit schoolteam. Eén van de leerkrachten licht toe dat ze in het team vaak feedback en ideeën delen met elkaar en zo ook leren van elkaar. Zo kreeg ze een keer de tip van de directie om bij een bepaalde collega te gaan observeren, dit heeft vervolgens ook geholpen om gericht met de eigen feedback aan de slag te gaan. De schoolleider bevestigt de aanwezigheid van een leerklimaat.

*In januari doen wij ook altijd een workshop, natuurlijk digitaal is het moeilijker. We zijn ook een stemschool en dus moet iedereen iets stemmig naar voor brengen en zo leren ze ook van elkaar. Dus het leren van elkaar is hier ook een belangrijke factor.*

Daarnaast spreekt de schoolleider ook over het belang van het delen van successen. Dit in het breder kader van aandacht voor welbevinden en motivatie. In het schoolteam moet ruimte zijn voor samenwerking. De leerkrachten zijn ervan overtuigd dat de leiderschapsstijl van de directie moet afgestemd worden op de kenmerken van een team. Zij zijn een team dat vooruit wil en ook de schoolleider gaat hierin mee door vaak nieuwe zaken te implementeren en nieuwe impulsen te bieden. De leerkrachten omschrijven hun leidinggevende als iemand sturend, met zowel aandacht voor de organisatie en schoolstructuur als iemand motiverend en engagerend, die een luisterend oor biedt en aandacht heeft voor het sociale aspect. De afstemming van de leiderschapsstijl op de kenmerken van het team is naar hun zeggen bepalend voor het onderling functioneren en de uiteindelijke schoolwerking. De schoolleider omschrijft zichzelf als iemand die vooral sterk organisatorisch handelt, maar ziet dit momenteel als een gevolg van de coronamaatregelen, aangezien er 'constant geschakeld moet worden'. Toch voegt ze daar nog aan toe dat ze sterk inzet op het coachen van de leerkrachten en de nodige aandacht besteedt aan welbevinden en motivatie, waardoor we toch zowel kenmerken van instructioneel als transformationeel leiderschap toekennen aan deze schoolleider.

#### 2.2.4 Ondersteuning

Volgens de schoolleider zijn er twee factoren bepalend: hoe de directeur omgaat met het hele gebeuren en welke vormen van ondersteuning er vervolgens geboden worden aan alle betrokken partijen. De schoolleider geeft aan enorm veel steun te krijgen van het schoolteam. Niet enkel in het kader van de doorlichting, maar ook bij het vormgeven van het schoolbeleid, het opmaken van plannen en mee nadenken over bepaalde aspecten van de schoolwerking, waardoor de schoolleider gedeeltelijk ontlast

wordt. Daarnaast werd ook beroep gedaan op de pedagogische begeleidingsdienst, wat voor de komst van de schoolleider niet het geval was. Hoewel er naar aanleiding van de doorlichting geen verbetertraject moest opgestart worden, werd dit door de schoolleider toch gedaan. De schoolleider is van mening dat een schoolwerking altijd beter kan, dat je als school altijd kan groeien en mee moet evolueren met het onderwijslandschap. Dit resulteert in het feit dat er ondertussen reeds gedurende vijf jaar nauw samengewerkt wordt met de pedagogische begeleidingsdienst. Er worden studiedagen gegeven of trajecten begeleid, wat in de ogen van de schoolleider een enorme meerwaarde is.

Beide leerkrachten zijn vragende partij voor tussentijdse ondersteuning vanuit de onderwijsinspectie. Ondanks het feit dat ze hiervoor beroep (zouden) kunnen doen op de pedagogische begeleidingsdienst, zou het voor hen een meerwaarde zijn om tussentijdse feedback te ontvangen van dezelfde actoren die de werkpunten hebben blootgelegd.

*Zij zijn op doorlichting geweest bij ons, zij hebben die werkpunten naar boven gehaald. Dan willen we graag van die mensen... [...] Wij kunnen een werkpunt anders ervaren dan hoe ze dat zeiden. Dat ze daar een andere bedoeling mee hadden.*

Daarnaast erkennen ze ook het belang van de ondersteuning door de schoolleider en collega's met name in het kader van zelfbehoud. Ze hebben geen zicht op de termijn tussen twee doorlichtingen en hadden op korte termijn het gevoel alles tegelijk te willen aanpakken. Vervolgens zijn ze even op de rem gaan staan en werd er beslist meer systematisch te werk te gaan.

### 2.3 School 3

In wat volgt proberen we van de overige scholen (scholen drie tot en met tien) op een beknopte wijze een zo volledig mogelijk beeld te schetsen van de beleving en effecten van inspectie 2.0 en dit zowel op korte als op lange termijn. We starten elke rapportage opnieuw met een korte beschrijving van de school en de bevraagde respondenten en geven ook per school steeds een overzicht van de belangrijkste bevindingen uit het doorlichtingsverslag en het eerder onderzoek.

Om een beeld te krijgen van hoe de doorlichting eraan toe ging op de derde school van de gevalstudies gingen we in gesprek met de beleidsondersteuner en twee klasleerkrachten, allen in dienst toen de doorlichting plaatsvond. Deze school maakt deel uit van een grotere scholengroep met een kleuter-, lagere- en secundaire afdeling. Aan het hoofd van de lagere school staat een schoolleider bijgestaan door een beleidsondersteuner. Verder bestaat het team uit twee zorgcoördinatoren, vijf zorgleerkrachten en 21 klasleerkrachten verdeeld over 18 klassen. De leergebieden wiskunde en Nederlands en het kwaliteitsgebied leerlingbegeleiding maakten deel uit van de focus. De doorlichting resulteerde in een gunstig advies (1A) waarbij enkel aanbevolen werd de huidige geboden kwaliteit te borgen en geen enkel verbeterpunt vermeld werd (zie Tabel 7). Tabel 8 schetst een beeld van de bevindingen uit het eerder onderzoek.

**Tabel 7***Bevindingen uit het doorlichtingsverslag*

Leerlingbegeleiding: Er worden geen verbeterpunten vermeld in het verslag.

Evaluatie: Er worden geen verbeterpunten vermeld in het verslag

Kwaliteitsontwikkeling: Er worden geen verbeterpunten vermeld in het verslag.

**Tabel 8***Overzicht van de resultaten uit eerder onderzoek (n=15)*

|  | School 3<br>gem (SD) | Volledige<br>steekproef<br>gem (SD) |
|--|----------------------|-------------------------------------|
| Positieve/open houding t.a.v. de aangekondigde doorlichting                    |                      |                                     |
| <i>bij aankondiging</i>  | 5.75 (1.15)          | 5.12 (1.18)                         |
| <i>na kennismakingsmoment</i>  | 6.12 (0.79)          | 5.46 (1.06)                         |
| Perceptie van de kwaliteit van conversaties tussen de school en de inspecteurs | 6.12 (0.79)          | 5.75 (0.94)                         |
| Perceptie t.a.v. de kwaliteit van de ontvangen inspectiefeedback               |                      |                                     |
| <i>constructieve feedback</i>  | 6.31 (0.88)          | 5.69 (1.08)                         |
| <i>heldere feedback</i>  | 5.49 (1.07)          | 5.19 (1.18)                         |
| <i>relevante feedback</i>  | 6.12 (1.02)          | 5.80 (0.92)                         |
| Perceptie t.a.v. de betrouwbaarheid van de inspecteurs                         |                      |                                     |
| <i>expertise</i>   | 6.63 (1.02)          | 6.31 (0.71)                         |
| <i>geloofwaardigheid</i>   | 6.60 (0.82)          | 6.10 (0.96)                         |
| Perceptie t.a.v. organisatorische rechtvaardigheid                             |                      |                                     |
| <i>procedurele rechtvaardigheid</i>  | 6.54 (0.60)          | 6.23 (0.77)                         |
| <i>distributieve rechtvaardigheid</i>  | 6.79 (0.22)          | 6.11 (1.00)                         |
| Emoties n.a.v. eindoordeel   |                      |                                     |
| <i>blijheid</i>  | 4.82 (0.38)          | 4.04 (1.02)                         |
| <i>woede</i>   | 1.05 (0.17)          | 1.31 (0.64)                         |
| <i>verdriet</i>  | 1.00 (0.00)          | 1.07 (0.33)                         |
| <i>angst</i>   | 1.00 (0.00)          | 1.05 (1.34)                         |
| <i>verrassing</i>  | 3.00 (1.13)          | 2.36 (0.34)                         |
| Instemming met ontvangen inspectiefeedback                                     | 6.25 (1.07)          | 5.98 (0.91)                         |
| Bereidheid om ontvangen inspectiefeedback te gebruiken                         | 5.16 (1.21)          | 5.65 (0.89)                         |
| Verandering in bewustzijn  | 3.96 (1.64)          | 4.36 (1.27)                         |
| Verandering in handelen  | 4.06 (1.70)          | 4.30 (1.32)                         |

*Noot. Alle concepten m.u.v. 'emoties' werden gemeten op basis van een 7-punts Likertschaal (helemaal niet eens tot helemaal eens), de concepten m.b.t. 'emoties' op basis van een 5-punts Likertschaal (niet aanwezig tot zeer sterk aanwezig).*

### 2.3.1 Beleving van het inspectieproces

Eén van de leerkrachten geeft aan dat ze het gevoel had dat bij aanvang van de doorlichting beide inspecteurs niet op dezelfde golflengte zaten. Naar aanleiding hiervan werden er extra gesprekken ingepland met directie, zorgcoördinator en leerkrachten wat het verloop van de doorlichting naar eigen zeggen ten goede kwam. Ook de schoolleider bevestigt dit door aan te geven dat hij de indruk had dat beide inspecteurs bij aanvang niet op dezelfde lijn zaten qua verwachtingen. Tijdens de doorlichting werden er volgens hem heel wat inspanningen geleverd door het schoolteam om de blikken van de inspecteurs in

dezelfde richting te krijgen. De schoolleider benadrukt dan ook het belang van interactionele rechtvaardigheid.

*De eerste twee dagen verliepen zeer stressvol en niet volgens de verwachtingen. Vooral omdat wij de indruk hadden dat beide inspecteurs niet op dezelfde lijn zaten qua verwachtingen tegenover elkaar. [...] Die had een heel andere insteek en een heel andere manier van denken. Had die persoon de bovenhand gehad, dan hadden wij waarschijnlijk geen goed verslag gehad.*

Dat het schoolteam uiteindelijk tevreden was met de aanpak van de inspecteurs naar het einde van de doorlichting toe weerspiegelt zich in de resultaten van het eerder onderzoek waar de leden van het schoolteam hoge scores toekenden wat betreft de expertise (gem = 6.63) en geloofwaardigheid (gem = 6.60) van de betrokken inspecteurs (zie Tabel 8).

Door met de inspecteurs in gesprek te kunnen gaan kwam dit volgens de schoolleider de betrouwbaarheid van het inspectieproces ten goede en resulteerde in een aanvaardbaar eindoordeel. Dit verklaart de hoge gemiddelde scores op gepercipieerde procedurele (gem = 6.54) en distributieve (gem = 6.74) rechtvaardigheid, maar ook de hoge gemiddelde score op de perceptie van de kwaliteit van conversaties tussen de school en de inspecteurs (gem = 6.12). Het eindoordeel van een doorlichting wordt volgens de schoolleider voornamelijk bepaald door twee doorslaggevende factoren: de doorlichtingsfocus en de betrokken inspecteur(s).

Dat het eindoordeel voor deze school overwegend positief was kan enerzijds een verklaring bieden voor de hoge gemiddelde score op 'blijheid' (gem = 4.82). Anderzijds kunnen we de relatief lage gemiddelde scores voor 'bereidheid om met de feedback aan de slag te gaan (gem = 5.16)' en 'verandering in bewustzijn (gem = 3.96) en handelen (gem = 4.06)' hierdoor ook verklaren, net omdat er in het doorlichtingsverslag geen concrete werkpunten vermeld worden. Een doorlichtingsverslag, zelfs indien positief, vereist volgens de schoolleider wel steeds een toelichting. Dit kan een mogelijke verklaring zijn waarom de feedback gepercipieerd werd als 'minder helder (gem = 5.46)'. De manier waarop de inspecteurs mondeling feedback gaven en voorbeelden aanhaalden om de bevindingen in het doorlichtingsverslag toe te lichten was voor de schoolleider een grote meerwaarde.

Wat de distributieve rechtvaardigheid van een inspectieproces betreft, is de schoolleider van mening dat een inspectieverslag kan verschillen van school tot school of zelfs binnen eenzelfde school op basis van twee zaken: de focus die gelegd wordt en de betrokken inspecteur.

### 2.3.2 Effecten van de doorlichting

De aankondiging van de doorlichting zorgde op korte termijn bij de leerkrachten voor conceptuele effecten die zich uitten in het stilstaan bij de eigen sterktes en zwaktes en die van de schoolwerking.

*Het heeft wel een aanzet gegeven om na te denken hoe dat onze school het doet. Toen wij dat nieuws (de aankondiging van de doorlichting, toevoeging door onderzoeker) kregen dachten wij wel: 'Met wat zijn we goed bezig en wat kan nog beter?' [...] Dat is wel een aanzet geweest om te kijken naar ons team, maar ook naar uzelf in het lesgeven.*

Zoals eerder vermeld werden er in het doorlichtingsverslag van deze school geen concrete werkpunten vermeld. Alle aspecten van de schoolwerking werden ingeschaald als zijnde 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting'. Dat resulteert in het feit dat er volgens de schoolleider geen concrete acties ondernomen werden na afloop van de doorlichting. Het verslag werd besproken op een personeelsvergadering en met de coördinerende directeur op de raad van bestuur.

Ook effecten aangaande het OK-kader ontbreken op deze school. Volgens de klasleerkrachten werd het kader door de inspecteurs geïntroduceerd. Naar aanleiding van de aankondiging van de doorlichting heeft de toenmalige directie het kader mee ontvangen met de andere relevante documenten ter voorbereiding op de doorlichting. Er werd echter niet actief naar verwezen of actief mee aan de slag gegaan.

Wanneer er tijdens het interview dieper ingegaan wordt op de begrippen in het kader en begrippen als kwaliteitsbeeld en kwaliteitsverwachtingen ter sprake komen, herinneren de leerkrachten zich wel dat er op personeelsvergaderingen aspecten uit het kader aan bod kwamen, dit echter pas na afloop van de doorlichting. Ondanks het feit dat ze niet weten hoe het kader tot stand kwam of hoe precies de samenhang tussen de begrippen zich manifesteert vermoeden ze dat het kader enigszins ingeburgerd is in de werking van de school. Ze veronderstellen dat het kader vanuit het beleid gebruikt wordt als houvast en dat er vanuit het kader vertrokken wordt om prioriteiten op te stellen wat betreft de schoolwerking. Ze kunnen dit echter niet met zekerheid zeggen.

Ook de schoolleider bevestigt dat het gebruik van het OK-kader zich vooral situeert op beleidsniveau. Er wordt af en toe nog naar verwezen tijdens personeelsvergaderingen, maar er wordt minder actief mee aan de slag gegaan dan enkele jaren geleden. Door het werken met de ZILL-leerplannen en de komst van de Covidpandemie is de aandacht voor het kader wat naar de achtergrond verdwenen. De schoolleider geeft aan dat hij de doorslaggevende factor is in dit verhaal en wil hier verandering in brengen, aangezien hij de meerwaarde van het kader erkent, maar geeft aan dat de tijd hem momenteel ontbreekt.

Daar waar de leerkrachten dus de indruk hebben dat werken met het kader vrij ingeburgerd zit in de werking van de school, geeft de schoolleider aan zelf onvoldoende vertrouwd te zijn met het kader en er momenteel vooral naar te refereren op personeelsvergaderingen.

Er worden geen symbolische of strategische effecten vermeld, noch door de leerkrachten, noch door de schoolleider. Wat de neveneffecten betreft concluderen zowel de leerkrachten als de schoolleider dat er sprake was van een ongezonde spanning en stress op korte termijn, bij aankondiging en aanvang van de doorlichting. Reden hiervoor was volgens hen het eerder vernoemde feit dat beide inspecteurs bij aanvang niet op dezelfde golflengte zaten. Doorheen de week en ook op lange termijn was dit gevoel niet meer aanwezig. Reden hiervoor is volgens hen de interactionele rechtvaardigheid van het proces, de professionaliteit van de betrokken inspecteur en volgens de leerkrachten ook het feit dat ze de kans kregen om in groep in gesprek te gaan met de inspecteurs.

### 2.3.3 School en medewerker

De leerkrachten omschrijven hun team als 'een team dat elkaar altijd opvangt, waar voortdurend samen overlegd wordt, de leden van het schoolteam er zijn voor elkaar (zowel professioneel als privé) en waar vaak nieuwe dingen uitgeprobeerd worden en gedeeld met elkaar'. Ze hechten hier naar eigen zeggen veel belang aan en denken dat dit ook de doorlichting ten goede komt omdat de inspecteurs op die manier een beeld hebben van een schoolteam dat sterk in de schoenen staat. Op individueel niveau erkent één van de leerkrachten feedbacknut ook als relevant persoonskenmerk en geeft zelfs aan dat ze het jammer vond bepaalde aspecten van de doorlichting gemist te hebben vanwege privé omstandigheden. Daarnaast is voor hen ook de combinatie van twee leidinggevendenden met elk hun kenmerkende leiderschapsstijl een grote meerwaarde voor de schoolwerking. Daar waar de ene halftijdse directie zich richt op het motiveren van het schoolteam (om bijvoorbeeld deel te nemen aan bijscholingen), neemt de andere halftijdse directie vaak meer organisatorische zaken op zich (zoals het leiden van vergaderingen). Ze vormen een complementair geheel dat in combinatie met de zorgcoördinator en het secretariaat volgens de leerkrachten een sterk beleidsteam vormt.



*Ik denk dat als je dat al dan niet bekijkt naar algemeen onderwijs toe, qua onderwijskwaliteit verbeteren... denk ik dat dat een hele grote factor kan zijn dat je meer mensen kan voorzien in die functies. Het is vaak heel zwaar voor die personen (beleidsmedewerkers) en we zien ook wel de positieve effecten zeer duidelijk van het feit dat ze met meer dan één iemand zijn.*

De schoolleider bevestigt de eerder genoemde kenmerken van het schoolteam en voegt daar nog aan toe dat er niet alleen binnen het schoolteam onderling maar ook tussen beleidsteam en schoolteam vaak overlegd wordt. Hij omschrijft zijn collega, die schoolleider was ten tijde van de doorlichting, als iemand die probeerde altijd een gulden middenweg te vinden, gericht op het schoolse en pedagogische en ook op het organisatorische. Om ook het sociale aspect niet uit het oog te verliezen en het motiveren en doen samenwerken van het team werd vooral ingezet op zelfsturing van de leerkrachten. De leerkrachten die vervolgens initiatieven op touw zetten werden daarbij wel steeds ondersteund vanuit het beleid. Voornaamste kenmerk van een schoolteam dat bijdraagt tot het aan de slag gaan met inspectiefeedback is volgens de schoolleider een gedeelde visie. Om te zorgen dat deze gedeelde visie ook een gedragen visie is, is een doorslaggevende rol weggelegd voor het schoolbeleid.

*Als er een kink in de kabel zit, moet dat ongelooflijk zijn weerslag hebben op het team. Dus alle neuzen in dezelfde richting, of toch zoveel mogelijk. Dat voelen die mensen (de inspecteurs) ook. Er is altijd wel iemand die het anders zou willen of aanpakken, maar een 30-koppig team, dan zijn er toch wel zeven-, acht-, negenentwintig die dezelfde taal spreken. En dat is absoluut belangrijk. Maar dat staat of valt in de eerste plaats met hoe het beleid dat benadert.*

Op niveau van persoonskenmerken voegt de schoolleider daar nog zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit aan toe. Het zelfvertrouwen werd tijdens de doorlichting aanvankelijk enorm op de proef gesteld. Maar door stevig in de schoenen te staan, overtuigd te zijn van de eigen aanpak en effectiviteit van de aanpak en te blijven volhouden in de visie en het verklaren ervan, resulteerde de doorlichting volgens de schoolleider uiteindelijk toch in een positief eindoordeel.

#### 2.3.4 Ondersteuning

De leerkrachten benoemen in eerste plaats de toenmalige schoolleider en beleidsondersteuner die als 'gedeelde leiding' samen de voornaamste bronnen van ondersteuning vormden. Er heerste een wederzijds vertrouwen en het beleid kon tijdens de doorlichting op een representatieve wijze de gedachten van het schoolteam weergeven. Daarnaast vonden ze ook vooral steun bij elkaar. Ze herinneren zich vaag dat de toenmalige schoolleider ook beroep gedaan heeft op de pedagogische begeleidingsdienst, maar kunnen dit niet verder concretiseren. Zelf hebben de bevraagde leerkrachten echter geen externe ondersteuning ervaren, noch op voorhand met externen gesproken. De schoolleider, toen beleidsondersteuner, geeft aan dat de pedagogische begeleider de kans bood om beroep te doen op ondersteuning, maar dat deze geen wezenlijke rol gespeeld heeft ter voorbereiding op of tijdens de doorlichting. Bij de intakegesprekken werd al snel duidelijk waar de focus lag en op dat moment was er geen nood aan externe ondersteuning. Ook vanuit de scholengemeenschap kon gerekend worden op ondersteuning, de schoolleider geeft aan dat ook de coördinerend directie heel aanspreekbaar was voor moest het nodig zijn. Ook daar werd echter geen beroep gedaan op ondersteuning van buitenaf. Omdat er geen concrete werkpunten in het verslag staan worden er geen ondersteuningsnoden geformuleerd voor de periode na de doorlichting. De leerkrachten benoemen wel de eerder vermelde tweeledige beleidsstructuur als een meerwaarde en noodzakelijke vorm van ondersteuning om de huidige onderwijskwaliteit te blijven garanderen.

## 2.4 School 4

De rapportage van de vierde school kwam tot stand na gesprekken met de schoolleider en twee klasleerkrachten. Deze school beschikt over een kleuter- en lagere afdeling, in de lagere school zijn 14 leerkrachten aan de slag onder leiding van één schoolleider en bijgestaan door een zorgteam van vijf personeelsleden. De doorlichting resulteerde in een gunstig advies (1A) met voornamelijk aanbevelingen met het oog op het borgen van de geboden kwaliteit. Toch werden ook enkele concrete werkpunten geformuleerd in het doorlichtingsverslag (zie Tabel 9).

### **Tabel 9**

#### *Bevindingen uit het doorlichtingsverslag*

**Leerlingbegeleiding:** Leraren reflecteren onvoldoende over hun eerstelijnsverantwoordelijkheid. De functionaliteit van het digitaal volgsysteem moet bekeken worden, met het oog op het in kaart brengen van effecten van de leerlingbegeleiding en registratie van belangrijke ondersteunende documenten. De onderwijsinspectie raadt aan om meer ondersteuning in te zetten op niveau van de leraar.

**Evaluatie:** De evaluatie van minder technische aspecten van het taalonderwijs, zoals spreken of creatief schrijven, is minder transparant, betrouwbaar en breed. Voor wetenschappen en techniek is de evaluatie vaak erg talig en sterk gericht op kenniselementen, te weinig op vaardigheden en inzichten en beperkt representatief voor het gevalideerd doelenkader en het aanbod. Leraren hanteren onvoldoende brede of alternatieve evaluatievormen, dit uit zich ook in de rapportering.

**Kwaliteitsontwikkeling:** Wat betreft de systematische evaluatie van de kwaliteit vormt de bijsturing van de evaluatie- en rapporteringspraktijk een nog te plannen actie. Dit onder meer van wetenschappen en techniek of van minder technische aspecten van Nederlands.

**Tabel 10**

Overzicht van de Resultaten uit Eerder Onderzoek (n=15)

|   | School 4<br>gem (SD) | Volledige<br>steekproef<br>gem (SD) |
|---|----------------------|-------------------------------------|
| Positieve/open houding t.a.v. de aangekondigde doorlichting<br><i>bij aankondiging</i>            | 4.98 (1.21)          | 5.12 (1.18)                         |
| <i>na kennismakingsmoment</i>   | 5.06 (1.42)          | 5.46 (1.06)                         |
| Perceptie van de kwaliteit van conversaties tussen de school en de inspecteurs                    | 5.76 (0.23)          | 5.75 (0.94)                         |
| Perceptie t.a.v. de kwaliteit van de ontvangen inspectiefeedback<br><i>constructieve feedback</i> | 5.67 (0.94)          | 5.69 (1.08)                         |
| <i>heldere feedback</i>   | 5.38 (1.02)          | 5.19 (1.18)                         |
| <i>relevante feedback</i>   | 5.90 (0.71)          | 5.80 (0.92)                         |
| Perceptie t.a.v. de betrouwbaarheid van de inspecteurs<br><i>expertise</i>                        | 6.59 (0.43)          | 6.31 (0.71)                         |
| <i>geloofwaardigheid</i>  | 6.31 (0.63)          | 6.10 (0.96)                         |
| Perceptie t.a.v. organisatorische rechtvaardigheid<br><i>procedurele rechtvaardigheid</i>         | 6.17 (0.22)          | 6.23 (0.77)                         |
| <i>distributieve rechtvaardigheid</i>   | 6.22 (0.60)          | 6.11 (1.00)                         |
| Emoties n.a.v. eindoordeel<br><i>blijheid</i>   | 4.17 (0.87)          | 4.04 (1.02)                         |
| <i>woede</i>  | 1.50 (0.65)          | 1.31 (0.64)                         |
| <i>verdriet</i>   | 1.00 (0.00)          | 1.07 (0.33)                         |
| <i>angst</i>  | 1.00 (0.00)          | 1.05 (1.34)                         |
| <i>verrassing</i>   | 2.15 (1.14)          | 2.36 (0.34)                         |
| Instemming met ontvangen inspectiefeedback  | 5.93 (0.95)          | 5.98 (0.91)                         |
| Bereidheid om ontvangen inspectiefeedback te gebruiken  | 5.88 (0.67)          | 5.65 (0.89)                         |
| Verandering in bewustzijn   | 4.93 (1.03)          | 4.36 (1.27)                         |
| Verandering in handelen   | 4.65 (0.94)          | 4.30 (1.32)                         |

*Noot. Alle concepten m.u.v. 'emoties' werden gemeten op basis van een 7-punts Likertschaal (helemaal niet eens tot helemaal eens), de concepten m.b.t. 'emoties' op basis van een 5-punts Likertschaal (niet aanwezig tot zeer sterk aanwezig).*

#### 2.4.1 Beleving van het inspectieproces

Hoewel er bij de aankondiging van de doorlichting een zekere spanning heerste, herinneren zowel de leerkrachten als de schoolleider zich de doorlichting vooral als een positief gebeuren. Dit verklaart mogelijk de toename in gemiddelde score op perceptie t.a.v. de doorlichting bij aankondiging (gem=4.98) en na het kennismakingsgesprek (gem=5.06) zoals getoond in Tabel 10.

De leerkrachten zijn van mening dat het doorlichtingsproces op een correcte en betrouwbare manier verlopen is. Dit resulteert in een hoge gemiddelde score wat betreft de procedurele rechtvaardigheid (gem=6.17). Ook de schoolleider deelt deze mening, maar voegt daar wel aan toe dat de tijd die de onderwijsinspectie op school besteedde eigenlijk te kort is om een volledig beeld te schetsen van hoe het er aan toe gaat in de school. Daarnaast is de schoolleider ook minder enthousiast over de bevraging van de ouders. Hier werd volgens haar te weinig rekening gehouden met de context van de school.

*Er werd gevraagd rekening te houden met de context van de school en we hebben hier eigenlijk heel wat mensen die een andere taal spreken, dus ook daar had ik iemand van in de groep gezet. Ik kreeg dan als feedback van de inspectie dat dat zeer moeizaam verliep om met die vrouw te spreken. Ik denk dan: 'Maar dat is de realiteit, dat is iets dat ook wij ervaren.'*

Behalve dit losstaand feit aangaande de feedback van de inspecteurs percipieert de schoolleider de interactionele rechtvaardigheid wel als betrouwbaar. De inspecteurs kwamen zowel voor de leerkrachten

als de schoolleider bekwaam en professioneel over. De schoolleider voegt hier nog aan toe dat het een meerwaarde was dat er tijdens de gesprekken met de inspecteurs ook ruimte was voor discussie.

Wat betreft de distributieve rechtvaardigheid delen leerkrachten en schoolleider dezelfde mening. Ze kunnen zich vinden in het eindoordeel en de geformuleerde werkpunten, maar de schoolleider herinnert zich nog dat enkele leerkrachten het moeilijk hadden met het feit dat de inspecteurs hadden gezegd dat ze 'blauw zouden scoren, als de leerlijn van *natuur* er geweest was'. De leerkrachten die bevroegd werden vermelden dan weer een beoordeling voor de leerlijn techniek, die demotiverend werkte. Ondanks vele inspanningen, waren ze zich ervan bewust dat de hele leerlijn zo goed als op punt stond, op de evaluatie na. Omdat de inspecteurs lovend waren over het reeds geleverde werk en omdat ze zelf aangaven dat dit nog in ontwikkeling was, gaven ze aan verrast te zijn door het eindoordeel van de onderwijsinspectie aangaande de leerlijn techniek. Een mogelijke verklaring voor de scores op 'verassing' (gem = 2.15) en 'woede' (gem = 1.50). Ze erkennen uiteindelijk wel dat het eindoordeel correct is, wat zich ook weerspiegelt in een hoge gemiddelde score op de distributieve rechtvaardigheid (gem = 6.22).

#### 2.4.2 Effecten van de doorlichting

Conceptuele effecten komen slechts kort ter sprake. De schoolleider geeft aan dat ze door de doorlichting wel gereflecteerd heeft over de school- en eigen werking, maar dat het gemakkelijker is concrete acties te benoemen die genomen zijn op basis van het doorlichtingsverslag, dan bepaalde inzichten die er al dan niet gekomen zijn. Wel herinnert ze zich dat ze op basis van de bevindingen van de onderwijsinspectie uitgebreid heeft stilgestaan bij rapportering en evaluatie.

*Het rapport dat hier was, of de manier van evalueren, [...] dat wisten we, we hebben dat ook zelf aangekaart dat we nog niet zover stonden in het uitwerken van het hele input naar output. Dat heeft ons wel doen kijken van hier moeten we iets gaan veranderen naar rapportering en evalueren toe. Door wat zij eigenlijk hebben aangehaald, zijn we anders gaan beginnen kijken.*

De leerkrachten benoemen de feedback die van de ouders kwam en tijdens de gesprekken met inspectie aan bod kwam als een leerkans. Zo kwamen ze tot het besef dat de communicatie met (anderstalige) ouders niet altijd laagdrempelig verliep. Hier werden dan ook op korte termijn instrumentele effecten aan gekoppeld die zich uiten in het gebruik van pictogrammen om de communicatie transparanter te doen verlopen. Dit wordt tot op heden nog steeds gehanteerd. Eén van de werkpunten uit het doorlichtingsverslag was dat leerkrachten onvoldoende reflecteren over hun eerstelijnsverantwoordelijkheid. Instrumentele effecten op gebied van leerlingenbegeleiding namen dan ook op korte termijn de vorm aan van het werken met casussen op personeelsvergaderingen waarbij leerkrachten moesten aangeven wat voor hen basiszorg was en wat verhoogde zorg. Op lange termijn werd het hele leerlingvolgsysteem herschreven om leerlingen individueel beter in kaart te kunnen brengen en vervolgens beter te begeleiden. De schoolleider heeft vervolgens ook de SES-uren zo opgesplitst dat bijna elke klas voor een deel ontdubbeld kon worden en dat er dan ook nog extra SES gegeven kon worden in de klassen, om de leerlingen ook op die manier nog beter kunnen begeleiden. Daarnaast werd voor dit leerlingvolgsysteem ook een bijhorende kijkwijzer ontwikkeld. De schoolleider is trots op wat er verwezenlijkt werd, maar geeft wel aan dat in een proces van lange adem was, gezien het gebrek aan ondersteuning (zie verder). Er werd bovendien ook ingezet op ondersteuning van de leerkrachten, ook een werkpunt uit het doorlichtingsverslag.

Ook op vlak van leerlingevaluatie stellen we instrumentele effecten vast, dit vooral op lange termijn. Er werd een visie rond uitgeschreven en vervolgens werden rapporten volledig herschreven, er werd niet geopteerd voor een louter doelen- of puntenrapport, maar voor een mix van de twee, met appreciaties bij.

De leerling wordt meer betrokken en naast een ouderavond is er nu ook een 'kindercontact'. Het rapport bevat ook een stukje zelfreflectie dat zowel peilt naar welbevinden als naar betrokkenheid en competenties.

Wat kwaliteitsontwikkeling betreft geven de leerkrachten aan vaker te vertrekken vanuit de resultaten van de OVSG-toetsen om vast te stellen waar de aandacht moet gevestigd worden met het oog op het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Daarnaast werd ook een leidraad voor leerkrachten ontwikkeld waarin de visie van de school, leerlijnen en belangrijke afspraken binnen de school terug te vinden zijn. Alle initiatieven die opgestart worden, worden bijgestuurd waar nodig of geïmplementeerd in de schoolwerking en krijgen vervolgens een plaats in deze leerkrachtenmap. Dit is een initiatief dat ontstaan is op korte termijn, maar op lange termijn steeds meer en meer ontwikkeld wordt. Vooral voor de beginnende collega's of interimarissen blijkt dit een erg interessant hulpmiddel om de continuïteit van de schoolwerking te optimaliseren.

De schoolleider geeft aan dat het OK-kader enige tijd voor de aankondiging van de doorlichting door de *dico* werd geïntroduceerd. Vervolgens werd het OK-kader systematisch behandeld met alle zorgcoördinatoren. De schoolleider gebruikt het OK-kader om inschalingen te maken van de eigen onderwijskwaliteit op schoolniveau en erkent dat dit het gevoel gaf beter voorbereid te zijn op de komst van de doorlichting. Het OK-kader werd echter niet besproken met of toegelicht aan de leerkrachten. Dit blijkt ook uit de beschrijving die de leerkrachten geven, wanneer we hen vragen naar het OK-kader:

*Dat is eigenlijk een kijkwijzer voor de leerkracht om uw les te gaan afvinken. Of je alle componenten of alle elementen in uw les heb steken die je eigenlijk tot een goede les kan brengen.*

Er worden geen strategische, noch symbolische effecten vastgesteld. Wat de neveneffecten betreft wordt enkel 'stress' aangehaald door zowel de schoolleider als de leerkrachten. Er werden geen extra documenten aangemaakt naar aanleiding van de doorlichting. Wel werd de update van de nodige documenten, die ieder jaar terugkomen, versneld.

#### 2.4.3 School en medewerker

De leerkrachten geven op schoolniveau aan dat het team beschikt over een groot reflectief vermogen, reflecties worden vaak wel gefaciliteerd en gestuurd door de schoolleider op personeelsvergaderingen. Ze onderstrepen het belang van een schoolleider die fungeert als motivator. Er wordt volgens hen ook vaak ingezet op gedeeld leiderschap.

*Ze laat het team altijd hun mening geven. Zij heeft uiteraard ook een visie en mening en ze kan zich soms distantiëren van de hare en de mening van het team volgen. Soms kan ze ook zeggen dat ze het anders in gedachten had en wordt het een mix van de twee meningen. Ik vind dat wel een heel belangrijke troef als directie om heel uw team op zo'n manier te kunnen meenemen.*

Deze manier van leidinggeven oefent volgens de leerkrachten een invloed uit op welbevinden en zelfzekerheid, wat vervolgens bijdraagt tot een groter reflectief vermogen en de bereidheid om veranderingen door te voeren. Dit wordt ook erkend door de onderwijsinspectie gezien er in het doorlichtingsverslag gesproken wordt over de 'open en vernieuwingsbereide houding van alle teamleden'. De schoolleider geeft ook zelf aan vooral de nadruk te leggen op het engageren en motiveren van het team, valkuil hierbij is echter het correct opvolgen van de geïmplementeerde acties en functiebeschrijvingen van teamleden. De leerkrachten halen ook een directiewissel aan voor de komst van de doorlichting, waarbij vervolgens ingezet werd op transparantie, welzijn en samenhang binnen het team. Daarnaast is er volgens hen ook een leercultuur aanwezig waarbij aan kennisdelen wordt gedaan en wordt geleerd van elkaar. Ook

dit draagt volgens hen bij tot de bereidheid om als team samen aan de slag te gaan met de werkpunten uit het doorlichtingsverslag.

Op niveau van de medewerker is het vooral de schoolleider die spreekt over het belang van feedback en de eigen feedbacknut en -doelmatigheid. Het is vervolgens de taak van de schoolleider om ervoor te zorgen dat er op schoolniveau actie ondernomen wordt.

#### 2.4.4 Ondersteuning

Om aan de slag te gaan met de werkpunten rond de evaluatie van de leerlijn techniek werd eerst een nascholing gevolgd, vervolgens zijn leerkrachten lessen gaan bijwonen en ten rade gegaan bij collega's van een school uit de scholengemeenschap. Daarnaast erkennen ze ook het belang van ondersteuning van de collega's binnen het eigen schoolteam en van de eigen schoolleider zodat de eerder vermelde leercultuur en sfeer van vertrouwen in stand gehouden wordt. Wat voor hen nog een extra bron van ondersteuning zou geweest zijn is individuele feedback vanwege de inspecteurs.

De schoolleider erkent een ondersteuningsnood om aan de slag te gaan met de werkpunten rond leerlingbegeleiding. Ze ging ten rade bij de pedagogische begeleidingsdienst en ook bij de coördinerend directeur, maar vond ook daar geen gepaste vorm van ondersteuning. Door een toevallige omschakeling naar het smartschoolplatform is er wel schot in de zaak gekomen. Vervolgens vond de schoolleider vooral steun bij de zorgcoördinator om samen een eigen systeem te ontwikkelen. Toch blijven ze tot op heden nog steeds aanbotsen tegen het feit dat ze een school zijn met een groot aantal indicatorleerlingen. Ze hebben al heel wat trajecten hierrond doorlopen, maar blijven aanlopen tegen het feit dat er voor begrijpend lezen enkel een verouderd leerlingvolgsysteem is dat niet aansluit bij de context van de school. Er zou een systeem in ontwikkeling zijn dat volgens de schoolleider in de loop van 2024 in voege zou kunnen gaan. Deze ondersteuningsnoden manifesteerden zich vooral op korte termijn, met uitzondering van de ontwikkeling van het aangepast leerlingvolgsysteem. Op lange termijn is er nog de vraag naar ondersteuning bij het opvolgen van de acties en de functiebesprekingen. Om daarin tegemoet te komen heeft de schoolleider een nascholing ingepland staan.

## 2.5 School 5

In deze school liggen de kaarten ietwat anders. We gaan in gesprek met de toenmalige schoolleider en een klasleerkracht die ten tijde van de doorlichting ook aangesteld was als preventieadviseur. Op het moment van interviewen is de schoolleider echter niet meer tewerkgesteld binnen de school en de toenmalige klasleerkracht oefent momenteel de functie uit van schoolleider. Dat maakt dat we er enigszins rekening mee moeten houden dat de perceptie van de klasleerkracht mogelijk niet geheel representatief is voor de groep leerkrachten die we in deze gevalstudies bevragen, aangezien zij momenteel de schoolwerking bekijkt vanuit de bril van een schoolleider. We proberen daarom bij aanvang van het interview te duiden op het belang van de beleving van de doorlichting vanuit de functie van klasleerkracht. Ook deze school kreeg van de onderwijsinspectie een gunstig advies (1A), met enkele werkpunten in het doorlichtingsverslag (zie Tabel 11) . Het gaat om een kleine school die zichzelf omschrijft als 'een echte dorpschool' met een afdeling voor kleuter- en lager onderwijs. Het zorgteam bestaat uit twee leerkrachten voor de hele school en het team van de lagere school telt negen leerkrachten verdeeld over zeven klassen.

**Tabel 11***Bevindingen uit het doorlichtingsverslag*

Leerlingbegeleiding: Het team kan nog meer inzicht verwerven en afspraken maken over de ondersteuning van leerlingen die de schooltaal minder goed beheersen. Daarnaast kan meer bewust omgegaan worden met het wereldbeeld dat het dagelijks in woord, beeld en activiteiten creëert.

Evaluatie: Het team is volop aan de slag met een nieuw onderwijsleerpakket dat richtinggevend is voor de evaluatie van het leergebied Nederlands. De onderwijsinspectie stelt het team voor de uitdaging om de combinatie van de pakketgebonden evaluatie en de genormeerde toetsen van het volgsysteem aan een kritisch onderzoek te onderwerpen.

Kwaliteitsontwikkeling: Sommige onderdelen van de visie zijn niet altijd voldoende scherp gesteld, er zijn bijgevolg nog groeikansen om ze breed en zichtbaar ingang te doen vinden in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. De onderwijsinspectie stelt vast dat reflectie en expertisedeling tussen de teamleden zich nog meer kunnen richten op de onderwijskundige kernprocessen. Daarnaast zou opvolging van implementatieprocessen tot op de klasvloer, afspraken en maatregelen met betrekking tot de onderwijsleerpraktijk en professionalisering nog doelgerichter maken. Het gebrek aan deze opvolging zorgt voor groeikansen wat betreft de professionalisering en verfijning van de visie. De school slaagt er weinig in om de resultaten en effecten van haar werking te gebruiken bij evaluaties. Niet altijd alle beschikbare kwantitatieve en kwalitatieve bronnen worden benut, noch de expertise van relevante partners. Hierdoor komt de betrouwbaarheid in het gedrang.

**Tabel 12***Overzicht van de resultaten uit eerder onderzoek (n=10)*

|  | School 5<br>gem (SD) | Volledige<br>steekproef<br>gem (SD) |
|--|----------------------|-------------------------------------|
| Positieve/open houding t.a.v. de aangekondigde doorlichting                    |                      |                                     |
| <i>bij aankondiging</i>  | 4.88 (1.19)          | 5.12 (1.18)                         |
| <i>na kennismakingsmoment</i>  | 4.96 (0.85)          | 5.46 (1.06)                         |
| Perceptie van de kwaliteit van conversaties tussen de school en de inspecteurs | 4.82 (1.08)          | 5.75 (0.94)                         |
| Perceptie t.a.v. de kwaliteit van de ontvangen inspectiefeedback               |                      |                                     |
| <i>constructieve feedback</i>  | 5.20 (1.21)          | 5.69 (1.08)                         |
| <i>heldere feedback</i>  | 4.57 (0.92)          | 5.19 (1.18)                         |
| <i>relevante feedback</i>  | 4.90 (0.94)          | 5.80 (0.92)                         |
| Perceptie t.a.v. de betrouwbaarheid van de inspecteurs                         |                      |                                     |
| <i>expertise</i>   | 5.96 (0.76)          | 6.31 (0.71)                         |
| <i>geloofwaardigheid</i>   | 5.40 (1.01)          | 6.10 (0.96)                         |
| Perceptie t.a.v. organisatorische rechtvaardigheid                             |                      |                                     |
| <i>procedurele rechtvaardigheid</i>  | 5.78 (0.62)          | 6.23 (0.77)                         |
| <i>distributieve rechtvaardigheid</i>  | 5.18 (1.64)          | 6.11 (1.00)                         |
| Emoties n.a.v. eindoordeel   |                      |                                     |
| <i>blijheid</i>  | 4.22 (0.67)          | 4.04 (1.02)                         |
| <i>woede</i>   | 1.13 (0.23)          | 1.31 (0.64)                         |
| <i>verdriet</i>  | 1.00 (0.00)          | 1.07 (0.33)                         |
| <i>angst</i>   | 1.00 (0.00)          | 1.05 (1.34)                         |
| <i>verrassing</i>  | 3.00 (0.87)          | 2.36 (0.34)                         |
| Instemming met ontvangen inspectiefeedback                                     | 5.47 (1.22)          | 5.98 (0.91)                         |
| Bereidheid om ontvangen inspectiefeedback te gebruiken                         | 5.64 (0.87)          | 5.65 (0.89)                         |
| Verandering in bewustzijn  | 4.54 (1.66)          | 4.36 (1.27)                         |
| Verandering in handelen  | 4.08 (1.49)          | 4.30 (1.32)                         |

*Noot. Alle concepten m.u.v. 'emoties' werden gemeten op basis van een 7-punts Likertschaal (helemaal niet eens tot helemaal eens), de concepten m.b.t. 'emoties' op basis van een 5-punts Likertschaal (niet aanwezig tot zeer sterk aanwezig).*



### 2.5.1 Beleving van het inspectieproces

De bevroegde leerkracht kan geen uitspraken doen over de procedurele rechtvaardigheid van het inspectieproces. Ze heeft hier als leerkracht niet echt bij stilgestaan en heeft het hele gebeuren eerder ondergaan. De schoolleider heeft haar bedenkingen bij de procedurele rechtvaardigheid. Om tot een betrouwbaar en correct eindoordeel te komen kan het volgens haar ook voldoende zijn om op papier met alles in orde te zijn. Ze geeft aan het gevoel te hebben dat een verslag reeds voor 80% gemaakt is wanneer een inspecteur een school binnenstapt. Er wordt volgens haar daarbij ook te weinig rekening gehouden met de specifieke schoolcontext, de onderwijsinspectie kijkt ter voorbereiding wel naar de data en statistieken, maar niet naar de informatie achter die statistieken. Ook de interactionele rechtvaardigheid wordt zowel door de schoolleider als de leerkracht als minder betrouwbaar gepercipieerd. Ze spreken over een zekere afstandelijkheid en het gevoel dat er een muur staat tussen hen en de betrokken inspecteurs. Er worden niet zo zeer uitspraken gedaan over de geloofwaardigheid of expertise van de betrokken inspecteurs, maar zowel schoolleider als leerkracht ervoeren vooral het controlerende aspect van de doorlichting vanwege de inspecteurs. Dit verklaart de gemiddelde scores van 5.96 (expertise) en 5.40 (geloofwaardigheid) die lager liggen dan het algemeen gemiddelde (zie Tabel 12). De mondelinge feedback doorheen de week werd door de leerkracht als persoonlijker ervaren dan de feedback die op het einde van de doorlichting ontvangen werd. Ze vond het jammer dat er geen ruimte was voor het verduidelijken van bepaalde vragen en dat er geen ruimte was voor dialoog.

*Als je de feedback op het laatst krijgt, wij moesten dan gaan zitten en mochten niets zeggen. Wij moesten zwijgen en pas reageren op het laatste als je daar al de tijd voor kreeg. Dus dat was zo wel van nu kom je in de rechtbank binnen en moet je eens gaan luisteren wat de rechter gezegd heeft, dat gevoel had ik.*

De schoolleider treedt hierin bij:

*Die terugkoppeling, was geen terugkoppeling. Mijn woord is wet, de wet van de keizer, zo voelde dat.*

Toch was deze mondelinge feedback tijdens het synthesegesprek onmisbaar gezien volgens de schoolleider het verslag te summier is om concreet aan de slag te gaan met de werkpunten. De bevroegde leerkracht voegt hier nog aan toe dat het een gemiste kans is dat slechts een selecte groep aanwezig is bij dit synthesegesprek, zo gaat er achteraf bij de terugkoppeling naar het volledige schoolteam heel wat interessante en relevante informatie verloren. De schriftelijk feedback ervoer de leerkracht als weinig constructief. De positieve punten werden slechts mondeling benadrukt en hoewel de inspecteurs aangaven dat deze school op sommige vlakken een voorbeeldschool was, scoorden ze niet overal 'boven de verwachting'. Dat resulteert in een lagere gepercipieerde distributieve rechtvaardigheid, zowel bij de schoolleider als bij de leerkracht en verklaart mogelijks de hoge gemiddelde score op verrassing (gem=3.00). Voor de leerkracht was dit niet bepalend om al dan niet aan de slag te gaan met de werkpunten, maar had dit wel als gevolg dat er sprake was van demotivatie en teleurstelling. De schoolleider geeft aan dat één van de inspecteurs achteraf letterlijk had gezegd dat als ze op een later tijdstip waren doorgelicht, ze boven de verwachting hadden gescoord. Dat het team deze doorlichting op vlak van procedurele en distributieve rechtvaardigheid als minder betrouwbaar percipieerde zien we ook aan de resultaten van het vorig onderzoek, respectievelijk gemiddelde van 5.78 en 5.18, dewelke lager liggen dan het algemeen gemiddelde. De leerkracht erkent wel achteraf blij te zijn dat de onderwijsinspectie is langs geweest. Dit vooral omdat er een zeker gevoel van bevestiging werd gegeven, met slechts enkele werkpunten. Zodat ze 'gerust zijn en kunnen verder doen zoals ze bezig waren'. Aan de hoge gemiddelde



score op blijheid (gem=4.22) te zien kunnen we ervan uitgaan dat ook de rest van het schoolteam deze mening deelde.

### 2.5.2 Effecten van de doorlichting

De leerkracht erkent een conceptueel op korte termijn, met name bij aankondiging van de doorlichting. Er wordt van nature uit vaak aan zelfreflectie gedaan, maar een komst van een doorlichting doet je volgens de leerkracht nog eens extra stilstaan bij de eigen sterktes en zwaktes. Kort na de doorlichting en na de formulering van het eindoordeel is deze leerkracht ook tot inzicht gekomen dat het in orde brengen van bepaalde schoolaspecten niet zozeer vanuit een verantwoordingsperspectief dient te gebeuren, dan wel vanuit een ontwikkelingsperspectief. Een indirect conceptueel effect op lange termijn is er gekomen door het oprichten van een werkgroep rond kwaliteitsontwikkeling, waardoor zowel leerkrachten van de kleuterschool als van de lagere school inzichten verworven over de verticale leerlijnen op school.

Instrumentele lange termijn effecten op vlak van leerlingbegeleiding, uitten zich in het aanpakken van het leerlingvolgsysteem. Dit werd een project van een tweetal jaar, onder begeleiding van de pedagogische begeleidingsdienst. In dit leerlingvolgsysteem werd ook aandacht besteed aan data en output waardoor het team nu ook meer systematiek en uniformiteit nastreeft. Dit systeem werd reeds opgestart in de kleuterschool, maar staat nu even on hold vanwege andere prioriteiten. De werkpunten rond leerlingevaluatie werden uitgesteld gezien er eerst moet gewerkt worden met de ZILL-doelen.

Op vlak van kwaliteitsontwikkeling werd reeds in het leerlingvolgsysteem meer aandacht besteed aan data en output. De leerkracht geeft aan dat ze vaak wel weten waarom dingen gebeuren en dat ze vaak konden antwoorden op de vragen van de inspecteurs, maar dat dit nergens zwart op wit stond. Er werd dan ook een schooloverstijgende werkgroep opgericht rond 'data en output' die gedurende één of twee schooljaren aan de slag ging met dit werkpunt en vervolgens opgeschort wegens ziekte van teamlid. De leerkracht heeft wel het gevoel dat dit louter de administratieve kant omhelst.

*Je verzamelt data, dat was allemaal goed, maar als we dan aan de slag gingen met wat we moesten doen, dan bleef het daar eigenlijk bij. Dan ga je niet op papier een overzicht maken, vandaar komen we, we hebben dat gedaan, dat is het resultaat en dan ga je met het resultaat verder, dus je blijft daaraan werken. [...] dat was een opmerking van de doorlichting je gebruikt te veel uw buikgevoel. Nu maken wij dus niks dan papieren en dan denk ik ja ok...*

Zowel de leerkracht als de schoolleider stelden zich de vraag of dit werken met output en data de onderwijskwaliteit wel ten goede komt. Het is een vage grens tussen een instrumenteel en strategisch effect. Vooral voor de toenmalige schoolleider is het eerder een strategisch effect.

De leerkracht geeft aan slechts op korte termijn heel oppervlakkig met het OK-kader in aanraking te zijn gekomen, maar voelde zich hierdoor niet beter voorbereid op de doorlichting. Op lange termijn werd er slechts sporadisch naar verwezen. De schoolleider bevestigt dit en wijt dit aan het feit dat er een te korte tijdspanne was tussen de introductie tot het OK-kader en de komst van de doorlichting en het feit dat er momenteel op lange termijn andere prioriteiten zijn. Er zal nog gerefereerd worden naar het kader en de school gaat er mee aan de slag, maar dit is geen effect van inspectie 2.0.

Er worden geen symbolische of strategische effecten vastgesteld, met uitzondering van het hierboven vermelde effect op vlak van kwaliteitsontwikkeling. Wat de neveneffecten betreft stond de bevroegde leerkracht ook in voor het luik rond woonbaarheid, veiligheid en hygiëne. Ze kreeg te horen dat ze een voorbeeld waren voor andere scholen, desondanks scoorden ze toch niet 'boven de verwachting'. Dat de onderwijsinspectie achteraf ook nog letterlijk benoemt dat dit een 'blauwe score' had moeten zijn, werkte

demotiverend en zorgde voor teleurstelling. Toch geeft de leerkracht ook aan dat er na de doorlichting een sterker teamgevoel aanwezig was. De schoolleider benoemt toch ook het gevoel van stress bij de leerkrachten als een aanwezig neveneffect. Belangrijke kanttekening hierbij is dat de schoolleider durft te stellen dat alle eerder genoemde instrumentele effecten eigenlijk geen rechtstreekse effecten van de doorlichting zijn. Het zijn allemaal acties die ondernomen zijn op basis van werkpunten die ze zelf aanhaalden. Volgens de schoolleider zouden deze acties er dan ook gekomen zijn zonder de komst van de doorlichting.

### 2.5.3 School en medewerker

Het nieuwe leerlingvolgsysteem werd aanvankelijk uitgerold in de kleuterschool, het schooljaar daarop zou die lijn doorgetrokken worden naar de lagere school. Door een directiewissel op school en een personeelswissel bij de pedagogische begeleidingsdienst werden er andere prioriteiten bepaald. Gezien er pas eind oktober een nieuwe pedagogisch begeleider aan de slag ging werd in samenspraak beslist om het werkpunt rond het leerlingvolgsysteem in de lagere school uit te stellen.

De schoolleider voegt hier nog aan toe dat wijzigingen in een schoolteam de werking soms ten goede komen, maar vaak ook een bedreiging vormen om de continuïteit op school te waarborgen.

De leerkracht geeft aan dat een eindoordeel soms teleurstellend en demotiverend kan zijn en dat dat mogelijks een invloed kan hebben op de motivatie van sommigen om aan de slag te gaan bij een volgende doorlichting. Vanwege voldoende zelfvertrouwen is dat bij haar niet het geval. Als laatste erkent de leerkracht ook het belang van gedeeld leiderschap om zo het gevoel te creëren om school te maken, met aandacht voor gedeelde verantwoordelijkheid, innovatief vermogen en het creëren van een sfeer van vertrouwen. De schoolleider voegt daar ook nog het belang van een aanwezige leercultuur aan toe.

### 2.5.4 Ondersteuning

Op korte termijn erkent de schoolleider een gebrek aan ondersteuning vanwege de pedagogische begeleidingsdienst omdat er geen erg dringende werkpunten waren, waardoor ze vaak eerst naar de scholen gaan waar het minder goed gaat. Er werden daarom wel gerichte nascholingen gevolgd omtrent het omgaan met data. Vervolgens werd alsnog beroep gedaan op de pedagogische begeleidingsdienst om de werkpunten rond het leerlingvolgsysteem concreet vorm te geven. Zowel leerkracht als schoolleider missen wel een zekere vorm van ondersteuning vanwege de onderwijsinspectie die ze ervoeren als zeer controlerend en onvoldoende sturend. Meer concrete en constructieve feedback zou hier aan de basis kunnen liggen voor een beter vorm van ondersteuning.

## 2.6 School 6

Deze school telt drie vestigingen en de leerkrachten van de lagere school zitten verspreid over twee ervan. In elk leerjaar worden twee klassen ingericht en het voltallige team van de lagere school bestaat uit 20 klasleerkrachten, een zorgleerkracht, een zorgcoördinator en beleidsondersteuner. We gingen in gesprek met de zorgcoördinator die tijdens de doorlichting als klasleerkracht tewerkgesteld was. De schoolleider was ten tijde van de doorlichting halftijds aan de slag als pedagogisch directeur in combinatie met een opdracht als zorgcoördinator en preventieadviseur. Op het moment van interviewen was deze respondent deeltijds aan de slag als schoolleider in afwachting van zijn pensioen dat inging op 1 maart laatstleden. Het doorlichtingsverslag vermeldt een gunstig advies (1A) waarbij vermeld wordt om de tekorten weg te

werken op gebied van kwaliteitsontwikkeling en de ontwikkelkansen te benutten met betrekken tot leerlingbegeleiding (zie Tabel 13).

**Tabel 13**

*Bevindingen uit het doorlichtingsverslag*

Leerlingbegeleiding: De leeromgeving en geplande acties op gebied van brede basiszorg zijn niet altijd optimaal afgestemd op de schoolcontext en op de kenmerken van de leerlingengroep. Het schoolteam is zoekende naar hoe ze de eerstelijnszorg optimaal en effectief vorm kan geven.

Evaluatie: Geen verbeterpunten vermeld in het verslag.

Kwaliteitsontwikkeling: De school benadert op vrijwel alle deelrubrieken de verwachting, op vlak van onderwijskundig beleid scoort ze 'beneden de verwachting'. De visie is te weinig afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. Het ontbreekt de teamleden geregeld aan een eigen en gedragen schoolvisie. De beleidsvoering en de noden van de teamleden zijn vaak niet op elkaar afgestemd. De onderwijsinspectie is van oordeel dat de school de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk te weinig ontwikkelt, er wordt veelal actiegericht gewerkt zonder doelen voorop te stellen. Er zijn groeikansen wat betreft de systematische en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit. Daarnaast wordt wat goed is niet altijd bewaard of verspreid.

**Tabel 14**

*Overzicht van de resultaten uit eerder onderzoek (n=20)*

|  | School 6<br>gem (SD) | Volledige<br>steekproef<br>gem (SD) |
|--|----------------------|-------------------------------------|
| Positieve/open houding t.a.v. de aangekondigde doorlichting                    |                      |                                     |
| <i>bij aankondiging</i>  | 5.47 (1.30)          | 5.12 (1.18)                         |
| <i>na kennismakingsmoment</i>  | 6.25 (0.70)          | 5.46 (1.06)                         |
| Perceptie van de kwaliteit van conversaties tussen de school en de inspecteurs | 5.92 (0.73)          | 5.75 (0.94)                         |
| Perceptie t.a.v. de kwaliteit van de ontvangen inspectiefeedback               |                      |                                     |
| <i>constructieve feedback</i>  | 5.45 (0.88)          | 5.69 (1.08)                         |
| <i>heldere feedback</i>  | 4.39 (1.52)          | 5.19 (1.18)                         |
| <i>relevante feedback</i>  | 5.72 (1.00)          | 5.80 (0.92)                         |
| Perceptie t.a.v. de betrouwbaarheid van de inspecteurs                         |                      |                                     |
| <i>expertise</i>   | 6.61 (0.39)          | 6.31 (0.71)                         |
| <i>geloofwaardigheid</i>   | 6.47 (0.72)          | 6.10 (0.96)                         |
| Perceptie t.a.v. organisatorische rechtvaardigheid                             |                      |                                     |
| <i>procedurele rechtvaardigheid</i>  | 6.30 (0.57)          | 6.23 (0.77)                         |
| <i>distributieve rechtvaardigheid</i>  | 5.69 (1.09)          | 6.11 (1.00)                         |
| Emoties n.a.v. eindoordeel   |                      |                                     |
| <i>blijheid</i>  | 2.91 (1.19)          | 4.04 (1.02)                         |
| <i>woede</i>   | 1.60 (0.74)          | 1.31 (0.64)                         |
| <i>verdriet</i>  | 1.00 (0.00)          | 1.07 (0.33)                         |
| <i>angst</i>   | 1.00 (0.00)          | 1.05 (1.34)                         |
| <i>verrassing</i>  | 1.58 (1.07)          | 2.36 (0.34)                         |
| Instemming met ontvangen inspectiefeedback                                     | 6.00 (0.88)          | 5.98 (0.91)                         |
| Bereidheid om ontvangen inspectiefeedback te gebruiken                         | 5.10 (1.43)          | 5.65 (0.89)                         |
| Verandering in bewustzijn  | 4.14 (0.81)          | 4.36 (1.27)                         |
| Verandering in handelen  | 3.67 (0.99)          | 4.30 (1.32)                         |

*Noot. Alle concepten m.u.v. 'emoties' werden gemeten op basis van een 7-punts Likertschaal (helemaal niet eens tot helemaal eens), de concepten m.b.t. 'emoties' op basis van een 5-punts Likertschaal (niet aanwezig tot zeer sterk aanwezig).*

### 2.6.1 Beleving van het inspectieproces

De procedurele rechtvaardigheid wordt door de leerkracht als betrouwbaar gepercipieerd. De hele procedure van doorgelicht worden zat evenwichtig in elkaar en de evaluatie gebeurde heel 'breed'. Veel verschillende partijen werden bevraagd waardoor de onderwijsinspectie volgens haar relatief snel een correct en volledig beeld van de school kon schetsen. Dit vertaalt zich ook in een hoge gemiddelde score (gem = 6.30) op procedurele rechtvaardigheid kort na de doorlichting (zie Tabel 14).

De schoolleider is niet helemaal overtuigd van de betrouwbaarheid van de procedure, dit omdat de toenmalige schoolleider volgens hem niet individueel bevraagd werd en er vaak voortgegaan werd op bepaalde impulsen van leerkrachten die naar eigen zeggen wat te veel gewicht in de schaal legden. De schoolleider benadrukt wel dat dit zijn perceptie is en geen bindende uitspraken wil doen over de effectieve betrouwbaarheid en de validiteit van het inspectieproces. Wat de betrokken inspecteurs betreft is bij de leerkracht een ervaring bijgebleven waarbij de inspecteur niet als professioneel werd aanschouwd. Ze verklaart dat iemand in een buitenschoolse context op de hoogte bleek van wat in de school intern gezegd en gedaan was.

*Hij (de inspecteur) heeft geen leugens verkondigd, maar ik vind dat eigenlijk een stukje beroepsgeheim dat zij niet moeten gaan rondvertellen... vooral omdat ik dacht van: 'Wat je zegt is correct, maar geef ons nu ook handvaten om mee aan de slag te gaan en begeleid ons nu ook, maar ga dat niet verkondigen.' Ik heb daar moeite mee.*

Ondanks dit voorval stonden de inspecteurs gedurende de week wel open voor dialoog en dit met het nodige respect naar de leerkrachten toe, wat bij de bevraagde leerkracht toch resulteert in een interactionele rechtvaardigheid gepercipieerd als zijnde betrouwbaar. Ook in de eerdere bevraging zien we gemiddelde scores die hoger liggen dan het algemeen gemiddelde wat betreft de percepties ten aanzien van de kwaliteit van conversaties tussen de school en de inspecteur (gem = 5.92), alsook wat betreft de geloofwaardigheid en expertise van de inspecteurs (gem = 6.61 en gem = 6.47). De schoolleider erkent ook het gevoel te hebben dat de inspecteurs over de nodige expertise beschikken.

De mondelinge feedback doorheen de week was volgens de schoolleider erg beperkt. Dit werd ervaren als een gemis omdat bepaalde zaken eventueel doorheen de week anders al verduidelijkt hadden kunnen worden. Het ontbreken van een individueel gesprek met de toenmalige schoolleider en de weinige mondelinge feedback doorheen de week, dragen bij de huidige schoolleider toch bij tot een minder positieve ervaring met inspectie 2.0.

Aangaande de distributieve rechtvaardigheid geeft de leerkracht aan akkoord te zijn met het eindoordeel, maar door het ontbreken van verdere ondersteuning heerste er binnen het team vooral teleurstelling, onenigheid en frustratie. Toch was er ook sprake van een zekere opluchting aangezien de tekortkomingen nu zwart op wit op papier stonden en de leerkracht hoopte dat dit op korte termijn verandering teweeg zou brengen. Ze geeft aan eigenlijk nog maar net in het reine te zijn met het verslag omdat ze weet dat er nu aan de werkpunten gewerkt wordt. Ook de schoolleider spreekt over een representatief verslag, maar vindt het verslag eerder beperkt en onderstreept het belang van de nuances in de mondelinge feedback gegeven tijdens het synthesegesprek.

### 2.6.2 Effecten van de doorlichting

Qua conceptuele effecten op vlak van kwaliteitsontwikkeling spreekt de schoolleider van een zekere alertheid op beleidsniveau om niet in oude patronen te vervallen. Er wordt vaker stilgestaan bij acties die ingepland worden.

*We proberen het helikopterzicht te behouden als we weer iets willen opstarten. Dan stellen we ons de vraag: 'Is dat iets waar we nood aan hebben? Zou dat onze kwaliteit verbeteren, voor één van de pijlers van het pedagogisch project? En als het helemaal naast de kwestie is, moeten we dat dan wel doen? Moeten we niet één van de pijlers versterken in plaats van er weer eentje bij te bouwen in schuimrubber?'*

Instrumentele effecten op vlak van leerlingbegeleiding waren niet aanwezig. De leerkracht benoemt de introductie van kindcontacten maar erkent dit niet als een effect van de doorlichting. Daarnaast heeft ze geen zicht op acties ondernomen op gebied van evaluatie en geeft aan dat vooral op beleidsniveau werkpunten werden aangepakt. De schoolleider bevestigt dit. Op vlak van kwaliteitsontwikkeling werd het volledig pedagogisch project terug onder de loep genomen. Dit was vooral een instrumenteel effect op lange termijn omwille van een personeelsswissel. Er werd vervolgens ook een pedagogische raad opgericht, waarbij een selectie van het team zich ging buigen over een aantal theoretische aspecten waaronder ook OK-kader. Vervolgens hebben ze zich ook laten begeleiden door de pedagogische begeleidingsdienst en werd daardoor een *quality-team* opgericht. Taak van dit team was de weg voorbereiden om vervolgens een aantal beleidsaspecten tot bij de collega's te brengen.

De visie werd herschreven en er kwam meer systematiek in de schoolwerking. Geplande acties werden vervolgens onderbouwd op basis van de herschreven visie. De website werd vernieuwd, volgens de pijlers van het pedagogisch project. Bij elke nieuwe actie wordt nu nagegaan of dit past binnen de visie of het eerder gaat om een losstaande actie. Het behouden van dit helikopterzicht komt volgens de schoolleider de schoolwerking ten goede. Heel vaak werden in het verleden dingen ondernomen, mooi uitgewerkt en tot goed einde gebracht maar dan werden plots andere prioriteiten gesteld, andere acties op touw gezet en wat goed liep werd niet geborgen.

De doorlichting heeft geen rechtstreeks effect gehad op het werken met het OK-kader, zij het wel indirect. Het was de pedagogische begeleidingsdienst die het OK-kader introduceerde tijdens het begeleidingstraject dat werd opgestart naar aanleiding van de resultaten van de doorlichting.

Er werden geen symbolische noch strategische effecten vastgesteld. Neveneffecten op korte termijn bij de leerkracht waren vooral de aanwezigheid van negatieve emoties. De leerkracht spreekt van een gebroken school en een schoolleider die wat uit het lood geslagen was. Er heerste ontevredenheid, verslagenheid, onenigheid en frustratie op korte en middellange termijn. Op lange termijn kwam er echter het besef dat het goed was dat de problemen op vlak van onderwijskundig beleid erkend werden en er aan de slag gegaan werd. Een ander neveneffect van de doorlichting was volgens de leerkracht dat er nu vaker beroep gedaan wordt op de pedagogische begeleidingsdienst. De schoolleider spreekt vooral over een zeer gestresseerde periode.

### 2.6.3 School en medewerker

De onderwijsinspectie stelde vast dat het onderwijskundig beleid tekort schoot. Door een afwezigheid van een personeelslid en een personeelsswissel werd op korte termijn geen actie ondernomen. Pas op lange termijn (na meer dan een jaar) werd er terug aan de slag gegaan met de werkpunten uit het doorlichtingsverslag. De toenmalige schoolleider zette vooral in op het motiveren van het team en minder op het pedagogische aspect. De leerkracht is er van overtuigd dat de veranderingen op vlak van onderwijskundig beleid er dan ook enkel gekomen zijn door een verschuiving in mandaten. De rol van de leidinggevende vormde een doorslaggevende factor. Het team staat volgens de leerkracht en de schoolleider open voor vernieuwing, maar miste gepaste sturing. Er is veel openheid binnen het team, maar er was nood aan iemand die het voortouw nam. De schoolleider spreekt ook van een hoge betrokkenheid

en groot zorggevoel dat resulteert in een grote mate van gedeelde verantwoordelijkheid. Niet alle teamleden staan echter open voor vernieuwing, de meeste gelukkig wel en dit is volgens de schoolleider bepalend om dingen gedaan te krijgen op een school. De schoolleider voegt daar nog aan toe dat het heel erg moeilijk is om zaken rond kwaliteitsontwikkeling en andere beleidsaangelegenheden tot op de klasvloer te krijgen. Leerkrachten zijn vooral bezig met de klaspraktijk en dagdagelijkse dingen, wat overigens erg begrijpelijk is volgens hem. Vaak is er slechts één personeelsvergadering per maand en eerder theoretische zaken worden dan volgens hem niet altijd warm onthaald. Dit vormt een uitdaging voor een leidinggevende. De schoolleider geeft bovendien aan in maart op pensioen te gaan en hoopt dat alle ondernomen acties dan verder opgevolgd worden.

#### 2.6.4 Ondersteuning

Zowel de leerkracht als de schoolleider erkennen een zeker gemis aan ondersteuning vanuit de doorlichting. Ze zijn vragende partij om korter opgevolgd te worden met een soort begeleidingstraject zodat er sneller actie kwam. Dit begeleidingstraject zou vanuit een positief en coachend standpunt vorm moeten krijgen, niet weer een controlerend traject. Op de vraag hoe de schoolleider dan de rol van de pedagogische begeleiding ziet antwoordt hij: 'ja dat is dan eigenlijk hun taak.'

Na doorvragen over de ondersteuning vanuit de pedagogische begeleiding, geeft de schoolleider aan dat deze ondersteuning toch nog vaak te theoretisch is en niet concreet genoeg. Dat de leerkracht spreekt van een gebroken team met veel onderliggende frustraties en dergelijke heeft volgens haar niets te maken met de doorlichtingsprocedure, noch de betrokken inspecteurs of de manier van feedback geven. Wel door het gebrek aan opvolging en ondersteuning.

*Ik vond wel van de doorlichting, dat was goed dat zij kwamen zeggen van: 'Dat is hier niet ok.'; wat wij zelf ook aanvoelden, maar dan zijn ze weg en er veranderde niets. Dus dat vond ik niet ok. Er zou vanuit de doorlichting moeten zijn van: 'Kijk daar hebben jullie oranje, een stukje rood, wij komen over een jaar terug en willen dat en dat veranderd zien, laat je door die en die instanties begeleiden, zodat er sneller actie is.' Nu is het eigenlijk maar door een ongelukkig toeval van ziekte en verschuiving dat we actie ondernomen hebben.*

De bevindingen van de onderwijsinspectie waren niet nieuw voor het team. Ze waren zelfs blij dat de pijnpunten eens door de onderwijsinspectie blootgelegd werden, maar er was begeleiding nodig om verandering te creëren en die was er niet. De leerkracht benadrukt dat ze enkel voor zichzelf spreekt en dat het moeilijk was en soms nog steeds moeilijk is om over dit gebrek aan begeleiding uitspraken te doen. Op lange termijn is er wel ondersteuning gekomen vanuit de pedagogische begeleidingsdienst. Dit zowel om met de werkpunten uit de doorlichting aan de slag te gaan als voor bijkomende werkpunten, die de school zelf naar voren bracht. De schoolleider erkent dat het moeten garanderen van de pedagogische vrijheid soms een valkuil is, omdat ondersteuning dan vaak te vrijblijvend wordt. Er is een vraag naar voorbeeldscholen en de schoolleider verkiest ondersteuning die té sturend is boven ondersteuning die niet sturend genoeg is.

## 2.7 School 7

We gingen in deze school in gesprek met de schoolleider en twee klasleerkrachten die de doorlichting in 2018 meemaakten in dezelfde functie. Het gaat om een kleine school met een afdeling in het kleuter- en lager onderwijs. In het lager onderwijs zijn zeven leerkrachten tewerkgesteld verspreid over zes klassen en één zorgleerkracht. Dit is de enige onderzochte school waar op de website een rechtstreekse link terug te

vinden is naar het doorlichtingsverslag. Deze school kreeg van de onderwijsinspectie een ongunstig advies (2A) omwille van tekortkomingen op vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (zie Tabel 15). Er wordt in het verslag expliciet gevraagd om de tekorten weg te werken op vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH).

**Tabel 15**

*Bevindingen uit het doorlichtingsverslag*

In het doorlichtingsverslag van deze school stonden enkel werkpunten vermeld m.b.t. BVH.

**Tabel 16**

*Overzicht van de Resultaten uit Eerder Onderzoek (n=11)*

|  | School 7<br>gem (SD) | Volledige<br>steekproef<br>gem (SD) |
|--|----------------------|-------------------------------------|
| Positieve/open houding t.a.v. de aangekondigde doorlichting                    |                      |                                     |
| <i>bij aankondiging</i>  | 4.75 (1.46)          | 5.12 (1.18)                         |
| <i>na kennismakingsmoment</i>  | 5.17 (1.88)          | 5.46 (1.06)                         |
| Perceptie van de kwaliteit van conversaties tussen de school en de inspecteurs | 6.30 (0.47)          | 5.75 (0.94)                         |
| Perceptie t.a.v. de kwaliteit van de ontvangen inspectiefeedback               |                      |                                     |
| <i>constructieve feedback</i>  | 5.85 (1.03)          | 5.69 (1.08)                         |
| <i>heldere feedback</i>  | 4.97 (1.27)          | 5.19 (1.18)                         |
| <i>relevante feedback</i>  | 5.67 (1.28)          | 5.80 (0.92)                         |
| Perceptie t.a.v. de betrouwbaarheid van de inspecteurs                         |                      |                                     |
| <i>expertise</i>   | 6.69 (0.46)          | 6.31 (0.71)                         |
| <i>geloofwaardigheid</i>   | 6.44 (0.41)          | 6.10 (0.96)                         |
| Perceptie t.a.v. organisatorische rechtvaardigheid                             |                      |                                     |
| <i>procedurele rechtvaardigheid</i>  | 6.58 (0.41)          | 6.23 (0.77)                         |
| <i>distributieve rechtvaardigheid</i>  | 6.75 (0.43)          | 6.11 (1.00)                         |
| Emoties n.a.v. eindoordeel   |                      |                                     |
| <i>blijheid</i>  | 3.85 (1.01)          | 4.04 (1.02)                         |
| <i>woede</i>   | 1.25 (0.54)          | 1.31 (0.64)                         |
| <i>verdriet</i>  | 1.17 (0.42)          | 1.07 (0.33)                         |
| <i>angst</i>   | 1.00 (0.00)          | 1.05 (1.34)                         |
| <i>verrassing</i>  | 2.30 (1.42)          | 2.36 (0.34)                         |
| Instemming met ontvangen inspectiefeedback                                     | 5.58 (0.81)          | 5.98 (0.91)                         |
| Bereidheid om ontvangen inspectiefeedback te gebruiken                         | 5.66 (1.23)          | 5.65 (0.89)                         |
| Verandering in bewustzijn  | 3.55 (1.70)          | 4.36 (1.27)                         |
| Verandering in handelen  | 3.40 (1.68)          | 4.30 (1.32)                         |

*Noot. Alle concepten m.u.v. 'emoties' werden gemeten op basis van een 7-punts Likertschaal (helemaal niet eens tot helemaal eens), de concepten m.b.t. 'emoties' op basis van een 5-punts Likertschaal (niet aanwezig tot zeer sterk aanwezig).*

### 2.7.1 Beleving van het inspectieproces

De leerkrachten hebben de hele doorlichting positief ervaren. De schoolleider spreekt zelfs van een fijne week met een goede babbel. Dit vertaalt zich in gemiddelde scores in eerder onderzoek die overwegend positief zijn (zie Tabel 16). De leerkrachten zijn van oordeel dat de procedure op een correcte en betrouwbare manier verlopen is. De schoolleider deelt deze mening en vindt dat het formuleren van duidelijke verwachtingen naar de school en teamleden toe hier een belangrijke bijdrage aan leverde. Dat



ook de rest van het team deze mening deelt stellen we vast vanwege de hoge gemiddelde score op procedurele rechtvaardigheid (gem = 6.58).

Wat betreft de interactionele rechtvaardigheid erkent de schoolleider het belang van zelfvertrouwen om met de betrokken inspecteurs in interactie aan te gaan. De inspecteurs zijn zeer menselijk en aanspreekbaar en de stijl van doorlichtingen is veelal constructiever, maar sommigen hanteren vaak een bepaald vakjargon en het is volgens de schoolleider van belang dat de teamleden waar nodig om verduidelijking durven vragen. De leerkrachten geven aan dat ze zich tijdens het reflectiegesprek moesten inschalen. Dat de inschaling van de inspecteurs hierbij positiever was dan de zelfinschaling werkte naar eigen zeggen motiverend. Ook overige mondelinge feedback doorheen de week, zowel vanwege de schoolleider als vanwege de inspecteurs, droeg volgens de leerkrachten bij tot een positieve beleving van het hele gebeuren. Ze spreken van een gerust gevoel, met vertrouwen in de directie en dit terwijl ze duidelijk wisten wat er van hen verwacht werd. Zowel schoolleider als leerkrachten kunnen zich vinden in het eindoordeel, dit blijkt ook uit de hoge gemiddelde score op vlak van distributieve rechtvaardigheid (gem = 6.75). De mondelinge feedback tijdens het synthesegesprek is volgens de schoolleider wel essentieel gezien het uiteindelijke doorlichtingsverslag vaag en te algemeen is. Deze feedback was volgens de schoolleider was helder en constructief en omvatte concrete tips om rond bepaalde werkpunten aan de slag te gaan.

### 2.7.2 Effecten van de doorlichting

Er worden geen conceptuele effecten benoemd door de leerkrachten of de schoolleider. Op vlak van leerlingbegeleiding werden geen instrumentele effecten vastgesteld, dit omdat er vanuit het doorlichtingsverslag geen werkpunten naar boven kwamen.

Instrumentele effecten op vlak van evaluatie zijn er wel. Op korte termijn, na afloop van de doorlichting werd een pedagogische studiedag georganiseerd om het verslag te bespreken. Op basis van de concrete tips van de doorlichting werden nieuwe afspraken gemaakt op gebied van rapportering van leerlingresultaten. Zo schrijven de leerkrachten nu bij elke toets aan welke doelen er gewerkt wordt. Dit wordt tot op heden nog steeds gedaan. De schoolleider geeft aan dat dit effect er reeds op korte termijn gekomen is, omdat het doorlichtingsverslag te vaag en algemeen geformuleerd werd. Het was volgens haar van groot belang om zo snel mogelijk aan de slag te gaan met de werkpunten uit het doorlichtingsverslag, zodat de mondelinge feedback van de onderwijsinspectie die als toelichting gegeven werd bij het doorlichtingsverslag nog vers in het geheugen zat. Er worden geen instrumentele effecten vastgesteld op vlak van kwaliteitsontwikkeling. Wel werden er nog bepaalde leesstrategieën aangepakt. Ook dit omwille van dezelfde reden als hierboven, op korte termijn. Deze acties zijn ook nog steeds lopende.

De aankondiging van de doorlichting heeft op korte termijn de kennismaking met het OK-kader in gang gezet. Het team werd gevraagd zichzelf in te schalen. Na afloop van de doorlichting hadden de leerkrachten niet het gevoel dat er nog actief met het doorlichtingsverslag aan de slag gegaan werd. Door in zekere mate vertrouwd te zijn met de begrippen, hadden ze wel het gevoel beter voorbereid te zijn op de doorlichting:

*Omdat je anders vastloopt van hoe doe ik dat in mijn klas of waarvoor dient dat? Als je dat dan nog een keer gelezen hebt dan weet je, dat is eigenlijk waar ze naartoe willen, wat ze verlangen en dan kan je sneller als je er een keer op voorhand over nagedacht hebt, voorbeelden geven van ja ik pas dat doe en op die manier, ander zou het wel een keer kunnen gebeuren dat je daar even met je mond vol tanden staat terwijl je het eigenlijk wel doe.*

Er worden geen strategische effecten vastgesteld, wel in zekere zin een symbolisch effect naar het schoolbestuur toe. Door de tekortkomingen op vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne werd



eindelijk actie ondernomen wat betreft infrastructuur en andere financiële zaken, waar de schoolleider tot daarvoor niet had kunnen aanklaarten.

Het is een drukkingsmiddel. Naar hogerop toe van: 'Pas op binnenkort komt er inspectie!' En dan komen de financiële middelen gemakkelijker vrij.

Daarnaast geeft de schoolleider toe het gegeven van de doorlichting toch ook te gebruiken als een stok achter de deur om ervoor te zorgen dat alle teamleden hun werking up to date houden.

De schoolleider benoemt ook positieve neveneffecten. Op korte termijn was er sprake van een zekere blijheid en verhoogde motivatie door een bevestiging van het eigen kunnen en op lange termijn de moed om ervoor te zorgen dat positieve aspecten van de schoolwerking steeds geborgen worden. De schoolleider stelt vast dat positieve doorlichtingen op lange termijn een attitudewijziging kunnen teweegbrengen en dat onderwijsprofessionals een doorlichting vervolgens niet meer ervaren als een 'niet te overkomen euvel waar je gestresseerd bij bent tot en met.'

### 2.7.3 School en medewerker

De leerkrachten benoemen als meest beïnvloedende factor de rol van de schoolleider in het doorlichtingsverhaal. Er ligt een grote verantwoordelijkheid bij de schoolleider maar ze hebben hier alle vertrouwen in en omschrijven hun leidinggevende als een sterke persoonlijkheid, iemand met een sterke visie, die het team positief weet te stimuleren. Een leidinggevende die van vele zaken op de hoogte is en dit goed weet over te brengen bij de rest van het team en vervolgens ook weet te implementeren in de schoolwerking. Ze geven aan dat ze samen met de schoolleider vaak werken aan de gedeelde visie en het uitbouwen van leerlijnen. Leerkrachten worden mee betrokken bij het schoolbeleid. Op niveau van het schoolteam zijn de leerkrachten van oordeel dat ze vaak open staan voor vernieuwing, maar dat dit een vanzelfsprekendheid is, aangezien ze nog een jonge school zijn. Er wordt ingezet op ondersteunende professionele relaties. Leerkrachten krijgen voldoende kansen om nascholing te volgen en er heerst een bepaalde leercultuur waarbij niet enkel concreet materiaal wordt uitgewisseld, maar ook tips en tricks. Op individueel niveau geeft één van de leerkrachten mee dat 22 jaar ervaring ook een rol speelt bij het omgaan met doorlichtingen. De schoolleider geeft aan dat naast ervaring ook zelfvertrouwen belangrijk is om een inspecteur bijvoorbeeld vragen te durven stellen. Zoals eerder vermeld is niet iedereen bekend met het vakjargon van de onderwijsinspectie en kan de nodige dosis zelfvertrouwen dan bepalend zijn voor de beleving en het resultaat van een doorlichting.

*Ze spreken met van die dure woorden, ze blazen de mensen van hun sokken, die kennen dan hun eigen naam niet meer en dan heb je een slechte doorlichting.*

De leerkrachten spreken ook over het besef van het belang van een doorlichting. Feedbacknut en feedbackdoelmatigheid dragen ertoe bij dat ze open staan voor de komst van de doorlichting en dit zelfs ervaren als een aangenaam gebeuren. Steeds opnieuw met het eigen team stilstaan bij de schoolwerking heeft als valkuil dat bepaalde zaken soms over het hoofd gezien worden. Ze zijn dan ook van oordeel dat de komst van de onderwijsinspectie een positief gebeuren is omdat ze vervolgens weten wat geborgen kan worden en wat mogelijke werkpunten zijn.

De schoolleider bevestigt dat dit een attitude is die ze bij alle teamleden nastreeft. Ze profileert zichzelf en de school als atypisch, door het feit erg op 'haar gemak' te zijn met de komst van de onderwijsinspectie. Er werd naar eigen zeggen ook geen enkele extra vergadering ingepland. Het is volgens haar belangrijk om een zicht te hebben op de eigen sterke en zwakke punten, werkpunten verbeterpunten en een tijdspad voor ogen te hebben. Vervolgens is het dankbaar om dit geheel te kunnen voorleggen aan en aftoetsen bij

de onderwijsinspectie. De bevroegde leerkrachten kenmerken zich door dezelfde attitude, maar de schoolleider vindt het enorm belangrijk om deze attitude bij het volledige team na te streven, waarbij alle leerkrachten van het schoolteam het belang van doorlichten inzien. De schoolleider voegt hier nog aan toe dat ze mening is dat leerkrachten vaak vooral effecten op leerlingniveau vaststellen op korte termijn, die niet het gevolg zijn van een doorlichting, maar eerder van interacties tussen collega's en informele communicatie. Om continuïteit te bewaken wanneer iemand uitvalt, weggaat of voor een andere job kiest is het echter nodig bepaalde formele zaken ook op papier vast te leggen. Van die formele zaken lijkt de meerwaarde voor bepaalde leerkrachten niet gigantisch groot, maar ze is er wel. Daarnaast geeft de schoolleider ook toe dit vanuit een zeker verantwoordingsperspectief te bewerkstelligen.

*Ik zou liever nog meer tijd in de kinderen steken dan dat ik tegen de leerkracht zeg: 'Pak per zorgmoment 5 minuten om alles bij te werken, want als je dat in de avond nog moet doen.. doe dat maar direct.' Oké je bent daar dan 5 à 10 minuten van uw zorgmoment mee kwijt maar als de overheid vraagt: 'Jullie krijgen heel wat middelen, wij willen een keer zien wat je daar eigenlijk mee uitsteekt.'*

#### 2.7.4 Ondersteuning

Ondersteuning voor de leerkrachten kwam vooral van de schoolleider die zorgde voor een gevoel van vertrouwen, maar ook steeds de vinger aan de pols bleef houden qua opvolging, ook op lange termijn. Daarnaast erkennen de bevroegde leerkrachten ook het belang van de kansen die ze krijgen om nascholing te volgen.

Noch de schoolleider, noch de leerkrachten hebben ondersteuning ervaren óf gemist vanwege de pedagogische begeleidingsdienst. De aangeboden ondersteuning is volgens de schoolleider vaak te breed en te theoretisch. Volgens de bevroegde leerkrachten is deze ondersteuning vaak niet haalbaar of relevant op klasniveau.

De schoolleider benoemt nog de ondersteuning vanwege de onderwijsinspectie zelf, die er dankzij specifieke tips rond evaluatie en rapportering voor gezorgd heeft dat de school op korte termijn aan de slag is kunnen gaan met de werkpunten. De leerkrachten uiten wel nog een zekere bezorgdheid over de termijn van doorlichten. Ze verduidelijken dat ondanks het feit dat het een goede doorlichting was, er op zes jaar tijd heel wat kan gebeuren. Ze geven het voorbeeld van een directiewissel en vrezen dat er dan op zes jaar tijd een compleet andere situatie kan ontstaan binnen een school.

#### 2.8 School 8

Deze school vormt een uitzondering in deze gevalstudie vanwege het feit dat deze schoolleider pas in dienst is sinds 1 september 2021 en dus niet in dienst was ten tijde van de doorlichting. De overige respondenten - een klasleerkracht en de zorgcoördinator - waren wel reeds in dienst tijdens de doorlichting. De schoolleider op deze school wordt bijgestaan door een beleidsondersteuner. Het team van de lagere school bestaat uit 12 leerkrachten verdeeld over acht klassen. Daarnaast zijn er ook nog zeven kleuterjuffen tewerkgesteld op deze school. Het doorlichtingsverslag rapporteert een gunstig advies (1A) met werkpunten (zie Tabel 17) waarin de school wordt aangespoord om de aangeboden kwaliteit vooral te borgen.

**Tabel 17***Bevindingen uit het doorlichtingsverslag*

Leerlingbegeleiding: de onderwijsinspectie geeft aan dat het leerlingvolgsysteem overzichtelijker en toegankelijker gemaakt kan worden. Ze raadt aan de leerlingen zelf als partner sterker te betrekken bij het zorgoverleg. Leerkrachten zijn vragende partij om meer ondersteuning te krijgen bij hun onderwijs aan anderstalige nieuwkomers.

Evaluatie: Geen verbeterpunten vermeld in het verslag.

Kwaliteitsontwikkeling: Er zijn groeikansen om op personeelsvergaderingen bottom-up te werken en elke afdeling evenwichtigere aandacht te geven. Professionalisering was er vooral op teamniveau en zou nu ook zijn weg moeten vinden naar het individuele niveau. Verschillende kwalitatieve en kwantitatieve bronnen alsook de expertise van relevante partners zouden nog (meer) benut kunnen worden bij de evaluatie van resultaten en effecten van de schoolwerking. Hierdoor komt volgens de onderwijsinspectie de betrouwbaarheid in het gedrang.

**Tabel 18***Overzicht van de resultaten uit eerder onderzoek (n=10)*

|  | School 8<br>gem (SD) | Volledige steekproef<br>gem (SD) |
|--|----------------------|----------------------------------|
| Positieve/open houding t.a.v. de aangekondigde doorlichting                    |                      |                                  |
| <i>bij aankondiging</i>  | 5.55 (1.22)          | 5.12 (1.18)                      |
| <i>na kennismakingsmoment</i>  | 5.56 (1.09)          | 5.46 (1.06)                      |
| Perceptie van de kwaliteit van conversaties tussen de school en de inspecteurs | 5.55 (0.74)          | 5.75 (0.94)                      |
| Perceptie t.a.v. de kwaliteit van de ontvangen inspectiefeedback               |                      |                                  |
| <i>constructieve feedback</i>  | 6.15 (0.73)          | 5.69 (1.08)                      |
| <i>heldere feedback</i>  | 5.26 (0.91)          | 5.19 (1.18)                      |
| <i>relevante feedback</i>  | 5.81 (0.77)          | 5.80 (0.92)                      |
| Perceptie t.a.v. de betrouwbaarheid van de inspecteurs                         |                      |                                  |
| <i>expertise</i>   | 6.34 (0.43)          | 6.31 (0.71)                      |
| <i>geloofwaardigheid</i>   | 6.24 (0.58)          | 6.10 (0.96)                      |
| Perceptie t.a.v. organisatorische rechtvaardigheid                             |                      |                                  |
| <i>procedurele rechtvaardigheid</i>  | 6.13 (0.65)          | 6.23 (0.77)                      |
| <i>distributieve rechtvaardigheid</i>  | 6.20 (0.54)          | 6.11 (1.00)                      |
| Emoties n.a.v. eindoordeel   |                      |                                  |
| <i>blijheid</i>  | 4.63 (0.62)          | 4.04 (1.02)                      |
| <i>woede</i>   | 1.00 (0.00)          | 1.31 (0.64)                      |
| <i>verdriet</i>  | 1.00 (0.00)          | 1.07 (0.33)                      |
| <i>angst</i>   | 1.00 (0.00)          | 1.05 (1.34)                      |
| <i>verrassing</i>  | 2.00 (1.32)          | 2.36 (0.34)                      |
| Instemming met ontvangen inspectiefeedback                                     | 6.03 (0.58)          | 5.98 (0.91)                      |
| Bereidheid om ontvangen inspectiefeedback te gebruiken                         | 5.83 (0.72)          | 5.65 (0.89)                      |
| Verandering in bewustzijn  | 3.92 (1.07)          | 4.36 (1.27)                      |
| Verandering in handelen  | 4.02 (1.24)          | 4.30 (1.32)                      |

*Noot. Alle concepten m.u.v. 'emoties' werden gemeten op basis van een 7-punts Likertschaal (helemaal niet eens tot helemaal eens), de concepten m.b.t. 'emoties' op basis van een 5-punts Likertschaal (niet aanwezig tot zeer sterk aanwezig).*

### 2.8.1 Beleving van het inspectieproces

Zowel de leerkracht als de zorgcoördinator spreken van een zeer transparant inspectieproces waarbij een 'op voorhand vastgelegde structuur' erg duidelijk gecommuniceerd werd. Alle leden van het schoolteam

wisten volgens hen wat er precies van hen verwacht werd, op welk moment en hoelang een bepaalde activiteit zou duren. Gesprekken en andere activiteiten liepen nooit uit, wat volgens de bevroegde leerkracht en zorgcoördinator heeft bijgedragen tot een grote mate van tevredenheid wat betreft het inspectieproces. Dit kan mogelijk een verklaring zijn voor de hoge score op blijheid (gem = 4.63), gemeten kort na de doorlichting (zie Tabel 18). Een andere mogelijke verklaring die beide respondenten aangeven is de eindbeoordeling. Op nagenoeg alle domeinen, m.u.v. betrouwbare evaluatie van de kwaliteit, scoren zij 'volgens de verwachting'. De betrokken inspecteurs worden door zowel leerkracht als zorgcoördinator omschreven als 'heel rustig en heel menselijk, een gevoel van vertrouwen gevend'. Dit resulteert in een hoge gepercipieerde interactionele rechtvaardigheid van het inspectieproces, tevens ook een bevinding uit eerder onderzoek met hoge gemiddelde scores van de leerkrachten uit deze school, zowel op de gepercipieerde expertise (gem = 6.34) als de gepercipieerde geloofwaardigheid (gem = 6.24) van de inspecteurs. Ook de procedurele en distributieve rechtvaardigheid worden door de leerkracht en zorgcoördinator gepercipieerd als zijnde sterk. Dit wordt ook bevestigd in eerder onderzoek (gem = respectievelijk 6.13 en 6.20). Omdat de schoolleider ten tijde van de doorlichting niet in dienst was op deze school deed deze tijdens het interview geen uitspraken over het inspectieproces zelf, noch over de betrokken inspecteurs. Het eindverslag werd na afloop van de doorlichting door de toenmalige schoolleider naar het voltallige team gecommuniceerd. De leerkracht en zorgcoördinator geven aan dat dit voor hen in dit geval geen struikelblok vormde omdat het een positief eindverslag was en aanvoelde als een bevestiging van hun kunnen. Moesten er bepaalde aspecten van de schoolwerking beneden de verwachting zijn, zouden ze deze boodschap liever van een inspecteur gekregen hebben.

*Het (doorlichtingsverslag, toevoeging door onderzoeker) was natuurlijk nog OK ook... als er werkpunten zijn is dat ook weer een ander verhaal. Om te komen zeggen dat dit in orde is, de directeur dat laten doen of die mensen (inspecteurs, toevoeging door onderzoeker). [...] Als je van je eigen directeur gaat horen: 'Dat is niet goed, dat is niet goed.' Ja, dat is wel een ander gevoel...*

Het positief doorlichtingsverslag met relatief weinig werkpunten verklaart tezamen met de score op blijheid eerder vermeld, mogelijk ook de hoge mate van acceptatie van de inspectiefeedback (gem = 6.03) en de relatief lage score op verandering in bewustzijn en handelen (respectievelijk gem = 3.92 en gem = 4.02).

### 2.8.2 Effecten van de doorlichting

Leerkracht en zorgcoördinator benoemen in eerste instantie op korte termijn een conceptueel effect waarbij het schoolteam zich bewust werd van de sterktes en zwaktes. Ze spreken ook van een hoge mate van teamgevoel en een gevoel van waardering. Het voornaamste werkpunt dat naar voren kwam was een niet nader bepaald werkpunt op beleidsniveau, wat maakt dat ze wel weten dat de toenmalige directeur daarmee aan de slag gegaan is, maar ze hier geen concrete voorbeelden van kunnen geven. Er werd volgens hen nagedacht over bepaalde kaders en daar zijn vervolgens acties uit voortgekomen die ze naar eigen zeggen niet nader kunnen benoemen. Na doorvragen over de verschillende thema's herinneren ze zich een instrumenteel effect op vlak van leerlingbegeleiding waarbij een stappenplan werd opgesteld voor het onthaal en de ontvangst van nieuwe leerlingen uit andere scholen. Deze stappenplannen werden doorheen de tijd aangepast en hangen nog steeds uit op de kasten. Op vlak van leerlingevaluatie worden geen instrumentele effecten vastgesteld. De schoolleider heeft vooral zicht op de lange termijn-effecten die de doorlichting met zich meebracht. De acties ondernomen op vlak van taalbeleid zijn nog steeds lopende gezien de school gestart is met de KOALA-testen. Naar aanleiding van een werkpunt uit het doorlichtingsverslag werd een traject opgestart met de pedagogische begeleidingsdienst rond zelfsturing binnen het *ijsbergrekenen*, een lange termijn-effect dat nog steeds lopend is. Om echter tegemoet te komen aan het werkpunt aangaande kwaliteitsontwikkeling waarbij de school aangespoord werd om meer bezig

te zijn met de output en controle van kwaliteit heeft de schoolleider nood aan bijkomende ondersteuning. Wél wordt er naar aanleiding van dit werkpunt door de schoolleider actief aan de slag gegaan met de rubriek 'kwaliteitsontwikkeling' van het *OK-kader*. Dit biedt naar eigen zeggen toch de nodige houvast en tekent mogelijke krijtlijnen uit om ook zonder een genormeerde toets dit werkpunt aan te kunnen pakken. Hoewel de schoolleider de doorlichting niet zelf meemaakte blijkt er toch enige vorm van conceptueel en instrumenteel lange termijneffect op vlak van kwaliteitsontwikkeling. Gezien de inspanningen die het team leverde naar aanleiding van een vorige doorlichting om uiteindelijk tot een verslag te komen waarbij quasi alle ingeschaalde items volgens de verwachting scoorde, beseft de schoolleider dat er een belangrijke taak weggelegd is om al hetgeen dat goed is te borgen.

*Ondertussen ligt er nog altijd veel op hun bord. Nieuwe handleidingen voor taal en WO, de PBD die nog altijd het traject heeft lopen zond zelfsturing, taalbeleid, de KOALA is daarbij gekomen. Leerkrachten worden niet gerust gelaten, maar je merkt wel, we proberen ons te beperken tot de basis. En dat is een werkpunt... het borgen van al hetgeen dat goed is. [...] Ik moet de werking leren kennen, ik moet de collega's grondig leren kennen, klasbezoeken... er komt heel veel op mij af. Maar ik beseft wel dat er een belangrijke taak is voor mij om die kwaliteit die daar geboden is tijdens de doorlichting, om die te bewaken.*

Ook in deze school worden geen symbolische of strategische effecten gerapporteerd. Positief neveneffect van doorgelicht worden op korte termijn is volgens de leerkrachten het versterken van het teamgevoel, de gezamenlijke doelgerichtheid, de aanwezige leercultuur en het feit dat onderlinge persoonlijke en professionele relaties binnen het team nog meer als ondersteunend ervaren worden.

### 2.8.3 School en medewerker

Zowel leerkracht als zorgcoördinator vinden de manier waarop een schoolleider een team aanstuurt allesbepalend voor de effectiviteit van een schooldoorlichting. Daar waar de vorige schoolleider (in dienst ten tijde van de doorlichting) volgens de zorgcoördinator eerder kenmerken vertoonde van instructioneel en gedeeld leiderschap en focuste op de schoolorganisatie en de schoolstructuur, probeert de huidige schoolleider op basis van transformationeel leiderschap ook het sociale aspect te integreren in de schoolwerking.

*Onze vorige directeur die heel dat traject gelopen heeft was dan vooral gericht op de schoolorganisatie en de structuur. Dat sociale stukje was veel minder zijn ding. [...] Ik denk zelfs dat dat de grootste invloed was om met die werkpunten aan de slag te gaan. Het is de vorige (schoolleider, toevoeging door onderzoeker) geweest die dat middagoverleg had georganiseerd en de pedagogische studiedag aangestuurd en er voor zorgde dat wij direct mee aan de slag gingen omdat hij dat heel belangrijk vond. Hij kwam ook in klassen te pas en te onpas binnen, niet om te controleren, maar wel om te helpen waar nodig was.*

Ook de leerkracht bevestigt dat de kenmerken van een schoolleider of iemand uit het middenkader een grotere invloed hebben dan de kenmerken van het schoolteam. De leiderschapsstijl van huidige schoolleider kenmerkt zich voornamelijk door gedeeld transformationeel leiderschap. De schoolleider omschrijft zichzelf als iemand die eerder focust op het motiveren van het team, ontwikkelen van vertrouwen en stimuleren tot samenwerken. Een gedeelde visie staat met stip op nummer één, maar kan volgens de schoolleider slechts bereikt worden als er een veilige, vertrouwelijke werkomgeving is. Deze kenmerken van de werkomgeving zijn volgens de schoolleider mee bepalend voor het welzijn van de teamleden. Verhoogd welzijn vertaalt zich vervolgens in een verhoogde feedbacknut en bereidheid om met feedback aan de slag te gaan.

*Ik denk dat dat vooral heel belangrijk is dat je uw team...met de neus in dezelfde richting krijgt. Dat doen we maar door het feit dat er een veilige, vertrouwelijke werkomgeving is. [...] Je moet eerst inderdaad van mij uit dat gevoel van vertrouwen geven en samen met het team, of samen school maken. Dat is voor mij het belangrijkste.*

Op niveau van de medewerker halen zowel leerkracht en zorgcoördinator als de schoolleider kenmerken aan als feedbacknut en zelfvertrouwen die mee bijdragen tot de effectiviteit van een doorlichting. De zorgcoördinator omschrijft feedbacknut als een open en positieve houding t.o.v. de onderwijsinspectie en doorlichting, voor de schoolleider vertaalt dit zich meer in ondernemingslust.

*Als je werkpunten krijgt vanuit een doorlichting, dan ben ik echt wel iemand die dan wel heel graag de koe bij de horens vat en daarmee aan de slag gaat.*

#### 2.8.4 Ondersteuning

Wat ondersteuning voor en tijdens de doorlichting betreft geven de leerkracht en zorgcoördinator aan voldoende te hebben aan elkaar en de schoolleider. De schoolleider zelf was niet in dienst ten tijde van de doorlichting dus erkent ook geen ondersteuningsnoden. Ook na afloop van de doorlichting heersten er geen ondersteuningsnoden bij de leerkracht en zorgcoördinator. De huidige schoolleider erkent wel meerdere ondersteuningsnoden op lange termijn. Na de doorlichting werd door de vorige schoolleider een traject opgestart met de pedagogische begeleidingsdienst rond zelfsturing binnen het *ijsbergrekenen*. Dat traject is nog steeds lopende. Het voornaamste werkpunt na afloop van de doorlichting bleek de betrouwbare evaluatie van de onderwijskwaliteit. Om dit te kunnen bewerkstellingen spreekt de schoolleider van een bijkomende nood aan een genormeerde toets op leerlingniveau om een vergelijking te kunnen maken tussen de huidige en de gewenste onderwijskwaliteit. Daarnaast geeft de schoolleider ook aan dat het verslag naar eigen zeggen niet uitvoerig genoeg besproken werd met de voorganger, maar omdat het een positief verslag was met relatief weinig werkpunten kwam de kwaliteit van de schoolwerking daardoor niet in het gedrang.

#### 2.9 School 9

We gingen in deze school in gesprek met de schoolleider en twee klasleerkrachten. Deze school beschikt over een kleuter- en lagere afdeling, waarbij acht klassen ingericht worden in de lagere school, verdeeld over 11 klasleerkrachten en één zorgleerkracht. De schoolleider wordt bijgestaan door een zorgcoördinator en beleidsondersteuner (1 ambt). In het eindverslag van deze school staat een gunstig advies (1A) vermeld met een aanbeveling om de ontwikkelkansen te benutten met betrekking tot feedback aan leerlingen (zie Tabel 19).

**Tabel 19***Bevindingen uit het doorlichtingsverslag*

Leerlingbegeleiding: De onderwijsinspectie geeft aan dat de leerlingen meer betrokken moeten worden bij het zorgtraject.

Evaluatie: Volgens de onderwijsinspectie laten de leraren zowel voor Nederlands als voor wiskunde kansen liggen om de feedback doelgericht en ontwikkelingsgericht te formuleren en systematisch in te bedden in het onderwijsleerproces. Daarnaast zouden de leerlingen wat betreft de evaluatie van wiskunde nog nauwer betrokken kunnen worden bij de permanente evaluatie van hun eigen leerproces. Wat de evaluatie voor Nederlands betreft geeft het doorlichtingsverslag aan dat de beoordelingscriteria (voor een aantal domeinen) vooraf gericht en transparanter aan de leerlingen moeten worden meegedeeld.

Kwaliteitsontwikkeling: Er wordt aandacht gevraagd voor doelgerichte professionalisering in het kader van de preventieve basiszorg.

**Tabel 20***Overzicht van de resultaten uit eerder onderzoek (n=10)*

|   | School 9<br>gem (SD) | Volledige<br>steekproef<br>gem (SD) |
|---|----------------------|-------------------------------------|
| Positieve/open houding t.a.v. de aangekondigde doorlichting<br><i>bij aankondiging</i>            | 5.58 (0.97)          | 5.12 (1.18)                         |
| <i>na kennismakingsmoment</i>   | 6.06 (0.75)          | 5.46 (1.06)                         |
| Perceptie van de kwaliteit van conversaties tussen de school en de inspecteurs                    | 6.55 (0.38)          | 5.75 (0.94)                         |
| Perceptie t.a.v. de kwaliteit van de ontvangen inspectiefeedback<br><i>constructieve feedback</i> | 6.48 (0.82)          | 5.69 (1.08)                         |
| <i>heldere feedback</i>   | 6.22 (0.75)          | 5.19 (1.18)                         |
| <i>relevante feedback</i>   | 5.52 (0.53)          | 5.80 (0.92)                         |
| Perceptie t.a.v. de interactionele rechtvaardigheid<br><i>expertise van de inspecteur(s)</i>      | 6.78 (0.32)          | 6.31 (0.71)                         |
| <i>geloofwaardigheid van de inspecteur(s)</i>   | 6.48 (0.89)          | 6.10 (0.96)                         |
| Perceptie t.a.v. organisatorische rechtvaardigheid<br><i>procedurele rechtvaardigheid</i>         | 6.58 (0.49)          | 6.23 (0.77)                         |
| <i>distributieve rechtvaardigheid</i>   | 6.55 (0.54)          | 6.11 (1.00)                         |
| Emoties n.a.v. eindoordeel<br><i>blijheid</i>   | 4.81 (0.38)          | 4.04 (1.02)                         |
| <i>woede</i>  | 1.25 (0.71)          | 1.31 (0.64)                         |
| <i>verdriet</i>   | 1.00 (0.00)          | 1.07 (0.33)                         |
| <i>angst</i>  | 1.00 (0.00)          | 1.05 (1.34)                         |
| <i>verrassing</i>   | 3.22 (1.48)          | 2.36 (0.34)                         |
| Instemming met ontvangen inspectiefeedback  | 6.53 (0.63)          | 5.98 (0.91)                         |
| Bereidheid om ontvangen inspectiefeedback te gebruiken  | 6.12 (0.77)          | 5.65 (0.89)                         |
| Verandering in bewustzijn   | 4.65 (0.64)          | 4.36 (1.27)                         |
| Verandering in handelen   | 5.35 (0.73)          | 4.30 (1.32)                         |

*Noot. Alle concepten m.u.v. 'emoties' werden gemeten op basis van een 7-punts Likertschaal (helemaal niet eens tot helemaal eens), de concepten m.b.t. 'emoties' op basis van een 5-punts Likertschaal (niet aanwezig tot zeer sterk aanwezig).*

### 2.9.1 Beleving van het inspectieproces

De doorlichting wordt door de respondenten omschreven als een 'goede doorlichting' die ze 'positief ervaren hebben'. De schoolleider omschrijft de feedback die de inspecteurs doorheen de week mondeling



gaven als ‘heel zuiver, duidelijk en opbouwend’. De gegeven feedback was bovendien ook in lijn met het eindverslag, waarbij het geschreven doorlichtingsverslag volgens de schoolleider een weerspiegeling was van alles wat het team in de loop van de week gehoord had. Deze bevindingen zijn gelijkaardig met de resultaten van het eerder onderzoek zoals getoond in Tabel 20 waarbij zowel de procedurele als distributieve rechtvaardigheid zich kenmerkt door hoge gemiddelde scores (respectievelijk gem = 6.58 en 6.55). De hoge gemiddelde score voor het ervaren van verrassing (gem = 3.22) doet echter vermoeden dat leraren een ander eindoordeel verwachtten. Tijdens de interviews/gesprekken uiten de leerkrachten inderdaad een licht ongenoegen, meer bepaald voor de inschaling en het eindoordeel op feedback voor Nederlands en wiskunde. Volgens de leerkrachten is het voor een inspecteur erg moeilijk om een realistische inschatting te maken van de feedback die er tijdens een les gegeven wordt op basis van een klasbezoek van tien minuten. Ze kunnen zich dan ook niet vinden in de door de inspecteurs gemaakte inschaling waarbij de school slechts de verwachting benadert aangaande feedback. Dit kan een mogelijke verklaring zijn voor het verschil in scores wat betreft constructiviteit (gem = 6.48) en helderheid (gem = 6.22) van de ontvangen inspectiefeedback enerzijds, en relevantie (5.52) van de feedback anderzijds. Desalniettemin gingen respondenten naar eigen zeggen wel aan de slag met de werkpunten uit het doorlichtingsverslag, zij het dat de werkpunten voor feedback door de respondenten als minder prioritair beschouwd werden:

*De oranje ballen (sic) die wij gekregen hadden was feedback voor Nederlands en wiskunde. [...] Dat was een klein beetje ongenoegen ten opzichte van de inspectie van: “Jullie zijn nauwelijks tien minuten in een klas binnen geweest terwijl er les gegeven wordt. Hoe kunnen jullie dan inschatten welke feedback er tijdens de les gegeven wordt aan kinderen?”*

Zowel de leerkrachten als de schoolleider percipiëren de doorlichting op lange termijn nog steeds als interactioneel rechtvaardig. Volgens de respondenten stonden de inspecteurs open voor dialoog en verduidelikten ze vragen indien nodig. Er was sprake van wederzijds respect wat volgens de leerkrachten vooral het gevoel gaf dat inspectie 2.0 diende om ‘te helpen’. Daarnaast werden de betrokken inspecteurs zowel door de schoolleider als de leerkrachten omschreven als professioneel en menselijk, dit wordt ook bevestigd door de resultaten uit het eerdere onderzoek waar leraren uit deze school zowel de gepercipieerde expertise (gem = 6.78) als de geloofwaardigheid (gem = 6.48) hoge gemiddelde scores toekenden.

### 2.9.2 Effecten van de doorlichting

De voorbereiding op de komst van de doorlichting deed het team volgens de bevraagde leerkrachten stilstaan bij de schoolwerking en reflecteren over de eigen sterktes en zwaktes. De aankondiging van de doorlichting bracht dus op korte termijn conceptuele effecten teweeg bij zowel de leerkrachten als de schoolleider. De leraren gaven aan dat er na afloop van de doorlichting prioriteiten bepaald werden op basis van het doorlichtingsverslag dewelke resulteerden in zowel conceptuele korte termijneffecten als instrumentele lange termijneffecten op gebied van leerlingbegeleiding en -evaluatie.

Op gebied van leerlingbegeleiding vond de school zelf dat ze reeds een sterke zorgwerking hadden, maar de inspecteurs stelden vast dat de zorgwerking vooral bij de zorgcoördinatoren lag en minder de weg vond naar de klasvloer. De schoolleider geeft aan dat de duidelijkheid en helderheid van de feedback waarmee dit gecommuniceerd werd aan de basis lag voor de conceptuele korte termijneffecten waarbij inzichten geboden werden in de zorgwerking. Bovendien resulteerden de bevindingen uit het doorlichtingsverslag ook in instrumentele korte én lange termijneffecten waarbij de school tot op heden met een nieuwe



zorgcoördinator nog steeds inzet op de brede basiszorg. De school werkte een GOK-beleid uit en nam het (toen) aanwezige zorgwerkplan daarin op.

Op vlak van leerlingevaluatie wordt momenteel, na de doorlichting, bij het schrijven van de rapporten steekproefsgewijs aandacht besteed aan de feedback. Af en toe wordt er een terugkoppeling gemaakt tijdens personeelsvergaderingen. De zorgcoördinator en directie startten ook een traject op waarbij zowel evalueren, rapporteren en de werkpunten rond het geven van feedback onder de loep werden genomen om te komen tot een nieuw rapport. Dit gebeurde niet enkel naar aanleiding van de uitkomst van inspectie 2.0, maar was ook een werkpunt vanuit een vorige doorlichting. Vanuit de pedagogische begeleidingsdienst werd dit toen 'on hold' gezet om eerst de werking met de ZILL-doelen te implementeren, zodat de school vervolgens het luik rond evaluatie daarop kon afstemmen. Beide initiatieven lopen tot op vandaag nog steeds. De actiepunten omtrent het versterken van feedback werden iets moeizamer opgenomen. Reden hiervoor is volgens de schoolleider en leerkrachten het eerder aangehaalde licht ongenoegen ten opzichte van de beoordelingswijze en eindoordeel van de inspecteurs. Het schoolteam ervoer het eindoordeel als minder betrouwbaar door de beperkte tijd die de inspecteurs hieraan besteedden. Ondanks deze percepties ging de school toch over tot actie, naar eigen zeggen omdat het schoolteam bestaat uit medewerkers die open staan voor feedback en van nature uit graag aan de slag willen gaan met feedback om zowel het eigen handelen als de schoolwerking te versterken.

*De mensen hadden echt zoiets van: 'Bon, we hebben die opmerkingen gekregen, dus we moeten echt gaan kijken...' Als we dan onze prioriteiten bepaald hebben, want dat doen wij ook altijd samen, hebben ze dus echt wel gezegd van: 'Laat ons daar dingen voor gaan opzoeken'. En daar ook willen in doorgaan! Dus voor die feedback had je eerst gewoon een kort traject dat ze (de pedagogische begeleidingsdienst) kwamen doen, op vraag van de leerkrachten hebben we dat daarna ook echt nog uitgebreid. Dus dat was eerst een eerste trimester en dan ook het tweede en derde trimesters om daar ook echt te gaan op inzetten. Wij hebben dat wel doorgedreven doorgevoerd dan op dat moment.*

Het werken met het OK-kader kan in deze school gezien worden als een effect van de aankondiging van de doorlichting op korte termijn. De leerkrachten herinneren zich dat het werken met het kader zich beperkte tot de voorbereidingsfase van de doorlichting. Naar aanleiding van de komst van de doorlichting, vond een pedagogische studiedag plaats, waarbij het team aan de slag ging met het OK-kader en de ontwikkelingsschalen. De pedagogische begeleidingsdienst leverde de oorspronkelijke input aan, maar de studiedag zelf werd verzorgd door de schoolleider. De leraren herinneren zich de voorbereiding met het kader als zijnde veel werk met terminologie die ze moeilijk verwoord vonden. Als gevolg hiervan waren er op (zeer) korte termijn affectieve reacties die zich uitten in paniek en onzekerheid.

*Ja, die terminologie ook! Heel moeilijk verwoord. Waardoor dat sommigen dan wel dachten van: 'Oei, we doen dat niet', terwijl wij dat eigenlijk wel al doen, maar het wordt moeilijker verwoord. We raakten dan soms misschien meer in paniek eigenlijk, door dat kader te lezen.*

Na de doorlichting werd er volgens de leerkrachten niet meer teruggekoppeld naar het kader. Ze hebben een vermoeden dat de directie en de zorgcoördinator het kader nog wel hanteren, maar zij zelf zien geen linken met hun klaspraktijk. Kwaliteitszorg op school zien zij eerder als een attitude en hierin is voor hen naar eigen zeggen geen rol weggelegd voor het OK-kader. Het OK-kader brengt voor hen dus vooral strategische effecten te weeg. De leraren zien de meerwaarde van het kader dan ook enkel bij een voorbereiding op een volgende doorlichting.

*Wij ervaren dat kader niet als een gemis. Ik denk als we opnieuw doorlichting moeten hebben, dat we wel dat kader daar opnieuw gaan bijnemen.*

Ook volgens de schoolleider beperken de effecten van het kader zich eerder tot conceptuele korte termijneffecten door het kader ter voorbereiding op de doorlichting te gebruiken als “handig afvinkinstrument” om vervolgens stil te staan bij bepaalde aspecten van het schoolbeleid en de schoolwerking, meer bepaald op gebied van leerlingbegeleiding.

Na de doorlichting haalde de schoolleider het kader niet meer boven op personeelsvergaderingen en werd het enkel gehanteerd om af en toe naar te verwijzen wanneer de school vanuit andere input werkpunten opstelde. Het feit dat ernaar verwezen wordt, creëert wel een bepaalde rust omdat de schoolleider zich op die manier beter voorbereid voelt op een toekomstige doorlichting. Wanneer gevraagd wordt naar mogelijke oorzaken waarom het kader na de komst van de doorlichting toch eerder op de achtergrond verdween, geeft de schoolleider als redenen aan (1) de (beperkte) vertrouwdheid met het kader en (2) het feit dat er momenteel te veel andere prioriteiten zijn om de schoolwerking ten goede te komen. Op de vraag waar volgens de schoolleider dan de meerwaarde van het OK-kader zit, geantwoord: “De volgende doorlichting”. Ook hier stellen we op lange termijn vooral strategische effecten vast waar het kader vooral gehanteerd wordt ter voorbereiding op een doorlichting. Om hierin verandering te brengen, haalt de schoolleider vooral aan extra tijd nodig te hebben, maar wordt ook verwezen naar extra nascholingen of ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst om eerst zelf (terug) meer vertrouwd te geraken met het kader.

Er werden op deze school geen symbolische of strategische effecten vastgesteld. Neveneffecten uitte zich bij de schoolleider vooral in planlast en uitvoerige administratie, met name voor het luik rond bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne.

### 2.9.3 School en medewerker

Volgens de schoolleider zijn er enkele relevante persoons- en schoolkenmerken die hebben bijgedragen tot een positieve ervaring met inspectie 2.0. Op individueel niveau identificeert de schoolleider een positieve houding ten opzichte van de onderwijsinspectie en het proces van doorlichten, op schoolniveau wordt de open communicatie met zowel de inspecteurs als binnen het team genoemd. Het team van deze school kenmerkt zich daarnaast ook naar eigen zeggen door een sfeer van vertrouwen en een cultuur van samenwerken. Ieder lid van het schoolteam neemt een evenwaardige plaats in en gaat samen op zoek naar manieren om kinderen zo goed mogelijk te begeleiden. De leerkrachten voegen hier ook nog aan toe steeds kritisch te kijken naar de schoolwerking en het niveau van het geboden onderwijs, waarbij ze vanuit een zekere trots willen tegemoetkomen aan zoveel mogelijk noden van alle kinderen. De schoolleider neemt daarbij de rol op van enerzijds een leidinggevende die zich focust op het organisatorische en schoolse aspect en het motiveren en doen samenwerken anderzijds.

### 2.9.4 Ondersteuning

Ondersteuning voor en tijdens de doorlichting vonden de leerkrachten naar eigen zeggen vooral bij de schoolleider, andere scholen uit de scholengemeenschap en elkaar. De schoolleider zelf voegt daar nog de ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst aan toe. Na aankondiging van de doorlichting verduidelijkte de PBD de ontwikkelingschalen en gaven zij informatie door waarmee de schoolleider op een pedagogische studiedag voorafgaand aan de doorlichting aan de slag is gegaan. Tijdens deze studiedag moest het team linken leggen tussen het OK-kader en de ontwikkelingschalen en schaalden de teamleden bepaalde aspecten van de schoolwerking ook effectief in. Deze vorm van ondersteuning had volgens de schoolleider geen rechtstreekse invloed op de manier waarop de school aan de slag gegaan is met het verslag. Het zorgde wel voor een zekere rust, het besef dat een doorlichting een gedeelte

verantwoordelijkheid is én het gevoel beter voorbereid te zijn op de komst van de doorlichting, wat mee bijgedragen heeft tot de uiteindelijke positieve ervaring met inspectie 2.0. Om met de werkpunten aan de slag te gaan, geven de leerkrachten aan dat de ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst een enorme meerwaarde was. De leraren waren naar eigen zeggen vragende partij om concrete tips te krijgen die hen hielpen om de feedback van de doorlichting in de praktijk om te zetten. De pedagogisch begeleider nam samen met het team het verslag door en bood de nodige ondersteuning om de werkpunten uit het verslag in de praktijk om te zetten.

## 2.10 School 10

Ook deze school kreeg na afloop van de doorlichting een gunstig advies (1A) met enkele werkpunten (zie Tabel 21). We gingen hierover in gesprek met schoolleider, de zorgcoördinator en een ambulante leerkracht die in meerdere klassen tewerkgesteld wordt en ook enkele uren zorg opneemt. Deze eerder grote school omvat een kleuter- en lagere afdeling. Binnen de afdeling lager onderwijs worden in elk jaar drie klassen ingericht, wat resulteert in een team van 20 klasleerkrachten en twee zorgleerkrachten en twee leergroepverantwoordelijken.

### **Tabel 21**

*Bevindingen uit het doorlichtingsverslag*

**Leerlingbegeleiding:** Er zijn groeikansen wat betreft de brede basiszorg en het accurater en doelgerichter in kaart brengen van leerlingen. Het schoolteam slaagt er niet altijd in voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften optimale begeleidende maatregelen op maat te nemen, de effecten ervan op te volgen en indien nodig bij te sturen. Hiervoor werkt het schoolteam de getroffen maatregelen te weinig planmatig en SMART uit. De school werkt in beperkte mate samen met het CLB, afspraken worden echter niet altijd zorgvuldig nageleefd.

**Evaluatie:** Voor een aantal domeinen van het leergebied Nederlands is de evaluatie beperkt representatief. Het evenwicht tussen kennis en vaardigheden is beperkt. Er zijn nog kansen om te komen tot een transparante, betrouwbare en brede evaluatie, die afgestemd is op de doelgroep.

**Kwaliteitsontwikkeling:** Voor het leergebied Nederlands dienen ze een richtinggevende visie vorm te geven. De school laat nog kansen liggen om de onderwijsleerpraktijk te versterken vanuit een doelgerichte coaching tot op de klasvloer.

**Tabel 22**

Overzicht van de resultaten uit eerder onderzoek (n=10)

|  | School 10<br>gem (SD) | Volledige<br>steekproef<br>gem (SD) |
|--|-----------------------|-------------------------------------|
| Positieve/open houding t.a.v. de aangekondigde doorlichting                    |                       |                                     |
| <i>bij aankondiging</i>  | 4.78 (1.46)           | 5.12 (1.18)                         |
| <i>na kennismakingsmoment</i>  | 5.19 (1.03)           | 5.46 (1.06)                         |
| Perceptie van de kwaliteit van conversaties tussen de school en de inspecteurs | 4.96 (1.08)           | 5.75 (0.94)                         |
| Perceptie t.a.v. de kwaliteit van de ontvangen inspectiefeedback               |                       |                                     |
| <i>constructieve feedback</i>  | 5.00 (0.91)           | 5.69 (1.08)                         |
| <i>heldere feedback</i>  | 4.88 (1.33)           | 5.19 (1.18)                         |
| <i>relevante feedback</i>  | 5.24 (1.15)           | 5.80 (0.92)                         |
| Perceptie t.a.v. de betrouwbaarheid van de inspecteurs                         |                       |                                     |
| <i>expertise</i>   | 5.47 (1.06)           | 6.31 (0.71)                         |
| <i>geloofwaardigheid</i>   | 5.31 (1.18)           | 6.10 (0.96)                         |
| Perceptie t.a.v. organisatorische rechtvaardigheid                             |                       |                                     |
| <i>procedurele rechtvaardigheid</i>  | 5.70 (0.80)           | 6.23 (0.77)                         |
| <i>distributieve rechtvaardigheid</i>  | 5.80 (0.86)           | 6.11 (1.00)                         |
| Emoties n.a.v. eindoordeel   |                       |                                     |
| <i>blijheid</i>  | 4.19 (1.13)           | 4.04 (1.02)                         |
| <i>woede</i>   | 1.08 (0.20)           | 1.31 (0.64)                         |
| <i>verdriet</i>  | 1.00 (0.00)           | 1.07 (0.33)                         |
| <i>angst</i>   | 1.00 (0.00)           | 1.05 (1.34)                         |
| <i>verrassing</i>  | 1.89 (0.93)           | 2.36 (0.34)                         |
| Instemming met ontvangen inspectiefeedback                                     | 5.84 (0.88)           | 5.98 (0.91)                         |
| Bereidheid om ontvangen inspectiefeedback te gebruiken                         | 5.70 (1.05)           | 5.65 (0.89)                         |
| Verandering in bewustzijn  | 4.02 (1.15)           | 4.36 (1.27)                         |
| Verandering in handelen  | 4.09 (1.28)           | 4.30 (1.32)                         |

Noot. Alle concepten m.u.v. 'emoties' werden gemeten op basis van een 7-punts Likertschaal (helemaal niet eens tot helemaal eens), de concepten m.b.t. 'emoties' op basis van een 5-punts Likertschaal (niet aanwezig tot zeer sterk aanwezig).

### 2.10.1 Beleving van het inspectieproces

De leerkrachten herinneren zich meteen het positief doorlichtingsverslag en spreken van een goede doorlichting. Dit is in mijn met de score op blijheid (4.19) n.a.v. het eindoordeel, die enigszins hoger ligt dan het gemiddelde (zie Tabel 22). Toch halen de leerkrachten ook aan dat het feedbackmoment niet aanvoelde als reflectie, maar eerder als een opsomming van alle werkpunten. De leerkrachten hadden het idee tijdens dit moment nog een aantal zaken te kunnen verduidelijken of weerleggen. Dit wordt bevestigd door lagere gemiddelde scores op de algehele perceptie tegenover het algemeen gemiddelde. Procedurele rechtvaardigheid kwam in het gedrang door evaluatie van oude leerplandoelen terwijl de nieuwe reeds in de maak waren. De bevroegde leerkrachten verduidelijken dat dit om de doorlichting van 2015 gaat, met opvolging in het jaar 2018 waarbij nog gekeken werd of de oude leerplandoelen behaald werden. Dit was voor hen demotiverend. Bovendien voelde de doorlichting aan als een momentopname en geven de leerkrachten aan dat ze de indruk hadden dat een oordeel geveld wordt op basis van deze momentopname. Ook dit resulteert in een lagere gemiddelde score (5.80) ten opzichte van het algemeen gemiddelde wat betreft de distributieve rechtvaardigheid. De inspectiefeedback vonden ze te algemeen geformuleerd en niet concreet genoeg. Het verslag is volgens hen vaag geformuleerd en ze zijn van mening dat leerkrachten sneller tot actie zouden overgaan wanneer "meer praktische tips" gegeven zouden worden. Hoewel er sprake is van een lagere gemiddelde score t.o.v. het algemeen gemiddelde, zijn de scores an sich niet laag. De leerkrachten bevestigen ook dat ze achteraf gezien tevreden waren met het doorlichtingsverslag en dat

ze oprecht blij waren dat deze doorlichting heeft plaatsgevonden, wat zich ook weerspiegelt in de eerder vermelde hoge score op blijheid (4.19).

De schoolleider stond wantrouwig tegenover de onderwijsinspectie door minder positieve ervaringen in het verleden. De laatste doorlichting (volgens inspectie 2.0) voelde opnieuw aan als een controle, maar eerder “als een controle om als partner tips te geven om mee aan de slag te gaan”. Anders dan bij vorige doorlichtingen was de hoge mate van aanspreekbaarheid van de inspecteurs en het feit dat elke dag werd afgesloten met een kort feedbackgesprek, wat bijdraagt tot de interactionele rechtvaardigheid.

### 2.10.2 Effecten van de doorlichting

Volgens de leerkrachten zijn er geen conceptuele effecten. De doorlichting bood hen geen nieuwe inzichten, noch is hun denken veranderd.

*Het is niet dat die voor mij nieuwe inzichten hebben gebracht, of dat mijn denken daardoor veranderd is. Dat blijft een vluchtige week dat die hier zijn. Ik heb juist eerder zoiets van: ‘Hoe kunnen jullie nu op zo’n korte tijd onze kwaliteit gaan meten?’*

De schoolleider is naar eigen zeggen van nature iemand met een reflectieve houding, toch hebben de inspecteurs dit volgens haar wel verder gestimuleerd. Ze spreekt van ‘kleine bewustwordingen doorheen de gesprekken met de inspecteurs’. De schoolleider weerlegt de afwezigheid van conceptuele effecten bij de leerkrachten en verklaart dat de inspecteurs de teamleden wel degelijk aanzetten tot reflectie. Niet enkel vanuit het beleidsteam, maar ook vanuit de inspecteurs werd steeds de vraag gesteld: ‘waarom doe je dit?’ en ‘wat is de zin daarvan?’.

Instrumentele effecten op vlak van *leerlingbegeleiding* situeren zich zowel op korte als lange termijn, zo worden er tot op heden vaker en uitgebreider dingen genoteerd en *gelogd* in de leerlingdossiers. De school is echter nog steeds zoekende naar een passend systeem hiervoor. Voor één van de leerkrachten is dit eerder een strategisch effect. Zij geeft aan dat dit ‘noteren en loggen’ volgens haar geen gevolg is van de doorlichting maar eerder naar aanleiding van enkele voorvallen met ouders en kinderen waardoor ze zich ‘wil wapenen’. De actie wordt niet ondernomen vanuit een kwaliteitsbril, maar eerder gewoon ‘om in orde te zijn’.

*Maar ik weet niet of dat komt door de inspectie. Bij mij is dat eerder door een aantal voorvallen met kinderen of ouders dat je denkt: ‘We moeten hier wel sterk gewapend zijn als er iets gebeurt.’ Eerder vanuit dat opzicht. En dan niet vanuit kwaliteit eigenlijk hoor, maar eerder om in orde te zijn, dan dat ik bijdraag dat wij kwaliteitsvol onderwijs bieden.*

Wat betreft *leerlingevaluatie* geeft de schoolleider aan deel te nemen aan verschillende trajecten. Ondanks dat dit een werkpunt was in het doorlichtingsverslag is dit naar eigen zeggen geen rechtstreeks gevolg van de doorlichting. De komende drie jaar gaat het team op zoek naar goede manieren om leerlingen te evalueren en leerlingen zichzelf te laten evalueren. Ze stellen zichzelf daarbij vragen als: Wat gaan we doen? Doen we dat goed? Wat is er nodig? Wat gaan we borgen? Wat vinden de ouders belangrijk om te weten? Deze initiatieven hadden er volgens de schoolleider ook gekomen zonder dat de doorlichting plaatsvond, maar het systematische karakter erachter is wel iets dat door de doorlichting in de hand is gewerkt en dus eerder een instrumenteel lange termijn effect op gebied van *kwaliteitsontwikkeling*.

Daarnaast worden op vlak van kwaliteitsontwikkeling sinds de komst van de doorlichting meer initiatieven op touw gezet met de nodige aandacht voor het omgaan met data.

*We zijn in het kader van taal met een leesgroepje gestart met leerkrachten die lezen stimuleren: 'Lezen is top'. Die doen initiatieven sinds september en daar heb ik nu mee afgesproken: 'Kijk, we gaan in januari samenkomen, want jullie zijn los van elkaar initiatieven aan het doen, maar ik wil vertrekken vanuit een beginsituatie en we moeten data hebben'. [...] Ze doen heel goede dingen, maar als je niet vertrekt vanuit data en een beginsituatie, dan ga je niet voort. En dat is iets dat ik bijvoorbeeld meeneem vanuit de doorlichting.*

Wat de wisselwerking tussen inspectie 2.0 en het OK-kader betreft is de schoolleider erg duidelijk:

*Had er geen doorlichting gekomen, was ik daarmee nog niet aan de slag gegaan.*

Ze stelt wel dat er op lange termijn met het OK-kader gewerkt zou worden, ook zonder de doorlichting, maar de komst van inspectie 2.0 heeft het werken met het OK-kader dus enkel versneld. Werken met het kader had dan weer op korte termijn het effect dat de schoolleider zich beter voorbereid voelde op de aankomende doorlichting, dit door het creëren van een gemeenschappelijke taal om over kwaliteitszorg te spreken.

*Het is een structuur die herkenbaarder was, naar de doorlichters toe ook. Waardoor we het over hetzelfde hadden op hetzelfde moment. En dat had ik niet zes jaar geleden, dat was voor dat OK-kader nog niet. Dan hadden we soms het gevoel, wij zijn hier over hetzelfde bezig, maar praten naast elkaar.*

Volgens de schoolleider is het OK-kader een instrument om te hanteren op beleidsniveau. Dat wordt ook duidelijk wanneer de leerkrachten vaststellen dat ze enkel op korte termijn in aanraking gekomen zijn met het kader. Ze omschrijven het kader dan ook als “een meetinstrument dat de inspectie gebruikt”. Er is bij de leerkrachten dan ook enkel sprake van een strategisch effect waarbij de schoolleider het OK-kader ter voorbereiding van de doorlichting kort heeft getoond en verduidelijkt aan het team.

Aangaande het omgaan met data en het feit dat de schoolleider aanhaalt dat de onderwijsinspectie *dwingt* om dat zo te doen, erkent de schoolleider ook een zeker strategisch effect op lange termijn, waarbij vaak gehandeld wordt vanuit een verantwoordingsperspectief.

*[...] De overheid betaalt je, dus de school krijgt ook werkingsmiddelen. Dus ja, je moet bewijzen dat je met die werkingsmiddelen goed omgaat. Dus ik doe dat ook niet flauw over, de doorlichting dient om ons te controleren. En dus moet je bepaalde dingen doen in het kader van die doorlichting, die je misschien anders niet zo ver doorgedreven zou doen, omdat je bepaalde dingen wel weet. Dus ja, ik vind dat je soms echt wel dingen doet om u te verantwoorden.*

Zowel op korte als lange termijn benoemt de schoolleider ook een symbolisch effect waarbij ze aangeeft de doorlichting te gebruiken als stok achter de deur n.a.v. verdere professionalisering. Niet alle teamleden zijn daar ten volle mee bezig en als een extern iemand zoals een inspecteur daar nog eens nadruk op legt, zet dit bepaalde personen sneller aan tot actie.

Neveneffecten zijn slechts in beperkte mate aanwezig en namen vooral de vorm van stress aan zowel volgens de leerkrachten als de schoolleider, dit hoofdzakelijk op korte termijn bij aankondiging van de doorlichting. Een gewenst neveneffect op lange termijn is dan weer dat de doorlichting er mede voor gezorgd heeft dat de werking van het CLB werd geoptimaliseerd.

### 2.10.3 School en medewerker

De bevroegde leerkrachten benadrukken het innovatief vermogen van het schoolteam. Minder aanwezig volgens hen is een feedbackcultuur, waardoor volgens de bevroegde leerkrachten sommige collega's minder snel aan de slag zullen gaan met werkpunten uit de doorlichting. Daarnaast staan enkele van hun

collega's er naar eigen zeggen wel voor open om te leren van elkaar, maar zou inzetten op een leercultuur ook de onderwijskwaliteit ten goede komen. De schoolleider legt volgens de leerkrachten vooral de nadruk op het schoolse en organisatorische aspect van de schoolwerking, maar dit heeft volgens hen geen invloed op hoe zij naar het verslag kijken.

De schoolleider vond het moeilijk om op korte termijn met de resultaten aan de slag te gaan. Ondanks het feit dat de ervaringen positiever waren, blijft een onderwijsinspectie volgens haar een controleorgaan en is er achteraf eerst tijd nodig om alles terug 'in de plooi te laten vallen'. Ook benadrukt de schoolleider het belang van het innovatief en reflectief vermogen van het schoolteam en enkele kenmerken van transformationeel en gedeeld leiderschap.

*Ik verwacht ook dat ze dat (reflecteren, toevoeging door onderzoeker) op microniveau in hun klas doen, dat als je een les geeft die niet oké was, dat je dat bijstuurt. Dus vind ik het normaal dat op macroniveau, dat ze daar aan deelnemen. Niet iedereen is in de mogelijkheid om op macroniveau te denken, dat is iets anders. Maar ik vind wel dat een schoolteam moet voelen 'ik maak daar deel van uit en ik heb hier een rol in te spelen, ik heb een verantwoordelijkheid'. Ik vind dat wel belangrijk dat dat vermogen in teams daar is, maar dan moet je dat creëren en stimuleren.*

Dit creëren en stimuleren en zorgen voor gedeeld leiderschap is volgens de schoolleider een belangrijke verantwoordelijkheid. De rol van de schoolleider in dit hele gebeuren is dan ook naar eigen zeggen zeker niet te onderschatten.

#### 2.10.4 Ondersteuning

Leerkrachten geven aan steun te vinden bij elkaar en bij de schoolraad. Ze waren niet bekend met de pedagogische begeleidingsdienst ten tijde van de doorlichting.

*Kenden wij toen de pedagogische begeleidingsdienst? (Leerkracht 1)*

*Wie was dat toen? [...] Van schoolraad en van de collega's was er wel steun, ja dat leefde wel hoor.*

*Maar die pedagogische begeleidingsdienst, geen idee nee. (Leerkracht 2)*

De schoolleider vond steun bij de inspecteurs zelf. Door het beleidsteam doorheen de doorlichtingsweek een passende begeleiding te bieden, was het voor de schoolleider gemakkelijker het team achteraf te motiveren. Daarnaast werd de schoolleider gedurende de doorlichting bijgestaan door iemand van het schoolbestuur, ze miste wel de aanwezigheid van een pedagogisch begeleider tijdens de doorlichtingsweek en het eindgesprek.

Leerkrachten erkennen het gemis van concrete tips om aan de slag te gaan. Zo was er bijvoorbeeld de vraag naar concrete softwareprogramma's andere dan hetgeen gebruikt werd om aan de slag te kunnen gaan met de werkpunten rond opvolging van leerlingen. Ook de schoolleider bevestigt dat op het moment van interviewen de school nog steeds zoekende is om leerlingen op een gepaste manier in kaart te brengen. Verdere vormen van ondersteuning kunnen bijvoorbeeld ook de vorm aannemen van een extra dag opleiding. Daarnaast is er volgens de schoolleider ook een ondersteunende rol voor zichzelf weggelegd. Zowel voor, tijdens als na de doorlichting.

### 3. Horizontale analyse: Lessen overheen de tien gevalstudies

De gesprekken met de schoolleiders en leerkrachten hadden een meervoudig doel. Vooreerst wilden we een zicht krijgen op hoe zij de doorlichting ervaren hebben, daarnaast vroegen we hen ook naar bepaalde school- en persoonskenmerken die mogelijk relevant zijn in de context van dit onderzoek. Vervolgens trachtten we een licht te werpen op mogelijke wisselwerkingen tussen de beleving en school- en persoonskenmerken enerzijds en de effecten van de doorlichting anderzijds.

#### 3.1 Beleving van het inspectieproces

##### 3.1.1 (Gepercipieerde) validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces

We merken op dat één van de bevroegde schoolleiders (school 5) niet in dienst was ten tijde van inspectie 2.0. Deze schoolleider heeft wel een zicht op de effecten op lange termijn, maar kan uiteraard geen uitspraken doen over de beleving van de doorlichting. Alle overige respondenten waren wel betrokken bij de doorlichting.

##### 3.1.1.1 Procedurele rechtvaardigheid

Over het algemeen percipiëren de bevroegde respondenten de inspectieprocedure als betrouwbaar en valide. Met name vooral de leerkrachten geven aan de procedurele rechtvaardigheid van het inspectieproces te percipiëren als betrouwbaar. Het inspectieproces verliep in hun ogen transparant en de inspecteurs baseerden hun eindbeslissing volgens hen op de correcte informatie. Percepties verschillen naargelang de betrokkenheid bij het proces en de functie die binnen een school wordt uitgeoefend. De helft van de schoolleiders uit een (licht) ongenoegen wat betreft de procedurele rechtvaardigheid. De verklaringen hiervoor zijn uiteenlopend, maar liggen in lijn met de verklaringen die ook door enkele leerkrachten worden aangehaald. In slechts drie van de tien scholen liggen de percepties van de schoolleider en die van de leerkrachten volledig op eenzelfde lijn. We structureren de bevindingen van de respondenten wat betreft hun percepties aangaande betrouwbaarheid en validiteit van het inspectieproces door ons te baseren op de standaardprocedure die door de onderwijsinspectie gehanteerd wordt.

##### *Voorafgaand aan de doorlichting*

Met betrekking tot de deskanalyse geeft één duo leerkrachten van eenzelfde school aan dat ze het op prijs stellen dat ze als school zelf een leergebied mochten kiezen dat in de focus lag. Slechts een enkele schoolleider is van mening dat er bij het tot stand komen van het eindoordeel te weinig rekening gehouden werd met de context van de school, geschetst op basis van de deskanalyse. Ze verduidelijkt dat het niet altijd ideaal is dat meerdere vestigingen die onder één instellingsnummer vallen, beoordeeld worden als zijnde één school. Eén van de vestigingen had 90% hoog opgeleide ouders, maar op schoolniveau telde deze school het hoogste aantal indicatorleerlingen van de gemeente. Dit bemoeilijkte het omgaan met data en relevante outputgegevens en werd ook door de onderwijsinspectie volgens haar niet mee in acht genomen.

*Ze (de onderwijsinspectie, toevoeging door onderzoeker) kijken naar de context, maar naar de context op statistisch vlak. Ze kijken naar de tabellen, maar niet wat daarachter zit (Schoolleider, school 5).*

##### *Tijdens de doorlichting*

Aangaande het systeem- en substantief onderzoek maken we een verder onderscheid naargelang de documentstudie, gesprekken met stakeholders, observaties en de reflectiegesprekken.



## Documentstudie

Enkele leerkrachten geven aan dat er volgens hen vanuit de onderwijsinspectie te veel aandacht was voor de administratieve kant van de schoolwerking. Volgens deze leerkrachten is een administratie die op punt staat echter geen garantie voor kwaliteitsvol onderwijs en kan dit bijdragen tot een incorrect beeld van de school. Daarnaast halen de leerkrachten ook 'irrelevante beoordelingscriteria' aan als verklaring voor deze perceptie. Hoewel er een omschakeling naar de *ZILL leerplandoelen* op het programma stond, werden ze door de onderwijsinspectie toch gevraagd documenten voor te leggen waarbij beoordeeld werd op basis van de oude leerplandoelen. Twee schoolleiders treden hen daarin bij en zijn van mening dat de onderwijsinspectie het eindoordeel baseerde op irrelevante beoordelingscriteria. Zo vindt een schoolleider het bijvoorbeeld niet correct dat ze, ondanks dat ze gestart waren met een nieuwe leesmethode en zich daar op het moment van doorlichten nog volledig aan het inwerken waren, toch beoordeeld werden op de methode van het jaar daarvoor. Hoewel deze beoordeling positief was, heeft dit geleid tot irrelevante feedback gezien de leesmethode niet meer in voege was.

## Gesprekken met stakeholders

Eén leerkracht spreekt expliciet over de sterkte van de brede en evenwichtige evaluatie waarbij niet alleen in gesprek gegaan werd met leerkrachten, maar ook met ouders en leerlingen. Hoewel de onderwijsinspectie volgens de principes van inspectie 2.0 breed evalueert en in gesprek gaat met alle betrokkenen om tot een zo volledig mogelijk beeld van de school te komen, stellen we toch vast dat op één van de scholen geen individueel gesprek met de schoolleider plaatsvond. Daarnaast uit een enkele schoolleider ongenoegen over de bevraging van de ouders. Een representatieve steekproef van het ouderpubliek betekende dat er ook enkele anderstalige ouders op gesprek moesten komen. Deze schoolleider kreeg vervolgens als feedback van de inspecteurs dat dat zeer moeizaam verliep. Toch is dat, gezien de schoolcontext, de "realiteit die ook zij (*het schoolteam, toevoeging door onderzoeker*) ervaren" (Schoolleider, school 4).

Eén schoolleider is aanvankelijk van oordeel dat het proces op een correcte en betrouwbare manier verlopen is, maar naar het einde van het interview toe concludeert hij dat hij de betrouwbaarheid van dit inspectieproces toch in twijfel trekt. Als oorzaak geeft hij aan dat zijn verwachtingen aangaande het besluitvormingsproces van deze doorlichting niet helemaal in lijn liggen met eerder meegemaakte doorlichtingen en dat hij het gevoel heeft dat de gesprekken met bepaalde betrokkenen doorslaggevend waren bij het eindoordeel dan andere.

*Ik heb er niet zo een goed gevoel aan overgehouden eerlijk gezegd. Bij onze vorige doorlichting wel. Ik heb het gevoel dat men daar iets beter kon luisteren en begrijpen hoe onze school toch in elkaar zit. En dat men nu... Dat er te veel voortgegaan is op bepaalde impulsen van stemmen, van leerkrachten, van leerkrachten die wat veel gewicht in de schaal gelegd hebben... (Schoolleider, school 6)*

Daartegenover staat dan weer dat één schoolleider zich bij het hele besluitvormingsproces te weinig gehoord voelt. Een verklaring die ook door twee leerkrachten aangehaald wordt. Daar waar zij het gevoel hebben dat hun inbreng niet van tel was, heeft ook één van de schoolleiders het gevoel dat een doorlichtingsverslag reeds voor 80% opgemaakt is, nog voor de betrokken inspecteurs de school binnenwandelen. Belangrijk om weten is dat de leerkrachten en schoolleider in kwestie niet tot dezelfde school behoren. M.a.w., deze bevindingen gaan dus over twee verschillende inspectieprocessen.

## Observaties

Een duo leerkrachten spreekt van een hoge mate van tevredenheid vanwege hun betrokkenheid bij het besluitvormingsproces op basis van de klasobservaties. Aanvankelijk heerste een zekere teleurstelling na afloop van een klasbezoek waarbij de inspecteurs volgens de leerkrachten niet tevreden leken met de klasobservatie. Naar aanleiding van een gesprek tussen de directie en de inspecteurs werd een nieuw klasbezoek ingepland.

*Na een klasbezoek de eerste dag hadden wij echt het gevoel van: 'Nee, ze zijn het niet eens met wat ze gezien hebben, daar waren ze niet tevreden over.' [...] De directie heeft dat dan aangekaart aan de doorlichting en die hebben ons een nieuwe kans gegeven. [...] Ik vind dat wel fijn dat ze nog een keer extra zijn teruggekomen om te kijken. (Leerkracht, school 2).*

Een ander duo had dan weer het gevoel dat de onderwijsinspectie de besluitvorming baseerde op een momentopname en dat een kort klasbezoek in hun ogen niet kon leiden tot een volledig en correct beeld van de schoolwerking. Ze geven expliciet aan dat de geobserveerde lessen voorbereid werden naar wat er volgens hen verwacht werd.

Ook een schoolleider geeft aan de indruk te hebben dat de korte klasbezoeken die de inspecteurs uitvoeren, onmogelijk een volledig en correct beeld kunnen schetsen van het klasgebeuren. Meer bepaald ging het in deze school om de feedback die (al dan niet) gegeven werd bij de leergebieden Nederlands en wiskunde. Na afloop van de doorlichting en bij het doorlopen van een traject werd door de schoolleider vastgesteld dat zijn oordeel niet in lijn ligt met dat van de onderwijsinspectie. De korte klasbezoeken in combinatie met het feit dat alle scholen van de scholengemeenschap die in die periode doorgelicht werden dezelfde opmerking kregen over 'feedback', doet hem twijfelen aan de procedurele rechtvaardigheid. Een andere schoolleider sluit daarbij aan, meer bepaald doordat de doorlichting erg vroeg in het schooljaar plaatsvond. Deze schoolleider kreeg van de onderwijsinspectie te horen dat het hen opviel dat de kinderen niet onmiddellijk naar hun materiaal grijpen dat ze moeten gebruiken (vb. tafelkaarten). De schoolleider is van mening dat dit niet correct beoordeeld kan worden bij de start van een schooljaar.

## Reflectiegesprek

Hoewel inspectie 2.0 een standaardprocedure hanteert waarbij de reflectiegesprekken die deel uitmaken van het inspectieproces eenzelfde doel beogen, zijn de meningen hieromtrent toch verdeeld. Eén schoolleider spreekt over een correct en rechtvaardig proces, maar haalt toch aan dat ze zich minder kon vinden in de manier waarop gevraagd werd aan het team om zichzelf in te schalen.

*Op een bepaald moment krijg je een aantal uitspraken en moest je jezelf inschalen. [...] De leerkrachten moesten dan in teams tot bij de doorlichters komen en er werd bijvoorbeeld een zinnetje gezegd. En dan zei het schoolteam: 'Ik vind dat we daar goed op weg zijn'. En ze schoven dat naar rechts. En dan schoof de doorlichting dat terug naar links en zei van: 'Ja, ik denk toch dat daar nog werk is'. En dan zei het schoolteam: 'Nee nee, we vinden...' Op dat moment gaan ze naar buiten en zeiden van: 'Ja, we denken dat dat een werkpunt gaat zijn, want we waren het daar niet eens en hij was altijd aan het verschuiven'. Dat is dus niet echt zelfevaluatie, hè. Dan is het gestuurd al. (Schoolleider, school 10)*

Ook enkele leerkrachten wijten hun lage gepercipieerde procedurele rechtvaardigheid aan het feit dat ze verwachtten van inspectie 2.0 dat er veel in dialoog gegaan zou worden en dat vanuit deze dialoog een oordeel zou worden uitgesproken. Naar hun aanvoelen was het oordeel van de inspecteurs reeds geveld

nog voor het reflectiegesprek plaatsvond en spreken ze over een vals gevoel van inbreng, of een inbreng die eigenlijk niet veel waarde had. De input die door de leerkrachten van deze school werd gegeven, droeg naar hun aanvoelen niet bij tot het eindoordeel.

*En het feedbackmoment met die zogezegde reflectie... Dat was voor mij geen reflectie, maar eigenlijk een olijsting van: 'Dit is wat dat wij beoordeeld hebben'. Wij hadden de indruk dat we op dat reflectiemoment nog een aantal dingen konden verduidelijken of weerleggen, dat is eigenlijk niet gebeurd. Hun oordeel was dan al neergeschreven. Dus ik heb gewoon een vertekend beeld van inspectie 2.0. We hebben het idee dat het menselijker is en dat was eigenlijk niet zo. (Leerkracht, school 10)*

Een andere schoolleider geeft dan weer aan dat op basis van het reflectiegesprek met leerkrachten enkele inschalingen nog bijgestuurd en aangepast werden, wat volgens haar net bijdroeg tot een hoger gevoel van rechtvaardigheid.

*Er waren twee leerkrachten die zeiden: 'Ja, eigenlijk zijn we daar niet mee akkoord.' [...] Die leerkrachten konden daar een heel goede uitleg aan geven en dan hebben de inspecteurs hun ideeën toch nog bijgestuurd. Ze hebben dan als het eindverslag naar voren is gebracht nog gezegd: 'Kijk, dit is bijgestuurd omdat de leerkrachten zich zo goed konden verantwoorden.' (Schoolleider, school 2)*

### 3.1.1.2 Interactionele rechtvaardigheid

Voor de schoolleiders spreken van een gevoel van rechtvaardigheid wat betreft de interactie met de inspecteurs doorheen de doorlichtingsweek. Mogelijke verklaring hiervoor is dat de schoolleiders nauwer betrokken zijn bij het hele gebeuren en ook vaker met de betrokken inspecteurs interageren. In zes scholen delen de schoolleiders en hun leerkrachten eenzelfde perceptie. Vier daarvan spreken over een professionele, respectvolle en correcte omgang met de inspecteurs, de inspecteurs stonden volgens hen open voor feedback en waren bereikbaar voor vragen.

*Ik heb al vier doorlichtingen meegemaakt, maar het nieuwe team... die waren aanspreekbaar, die zijn gestart met zichzelf voor te stellen. Niet allemaal lief, ik bedoel, het was zeer professioneel. Ze hebben meer tijd genomen om te luisteren, ze hadden ook een open deur. Dat was het geval niet bij het vorige team, waarmee niemand op gesprek ging. Hier zeiden ze van: 'Als er iets is, tred binnen!' En dan het afsluitende gesprek met de leerkrachten, dat was heel goed. Ik denk dat het echt wel anders was. Het was echt wel beter. (Schoolleider, school 10)*

In een minderheid van de scholen zijn zowel de schoolleider als de leerkrachten in mindere mate enthousiast over de omgang met de inspecteurs. Ze wijten dit aan het feit dat de betrokken inspecteurs in deze scholen minder open stonden voor dialoog. Eén schoolleider verduidelijkt dat de gesprekken wel goed verliepen, maar dat ze toch de indruk had dat er al een bepaald beeld gevormd was. Hoewel de schoolleider het een pluspunt vond dat er op het einde van elke dag feedback gegeven werd, draagt het feit dat ze zich niet altijd kon vinden in deze feedback bij tot een lage interactionele betrouwbaarheid. De respondenten van deze scholen percipiëren overigens ook de procedurele én distributieve rechtvaardigheid als minder betrouwbaar. Een andere schoolleider verklaart de perceptie doorheen de week bijgestuurd te hebben. Aanvankelijk waren de verwachtingen en visies van de betrokken inspecteurs aangaande de doorgelichte school onderling verschillend. De schoolleider licht toe dat de ene inspecteur meer vertrouwd was met 'de lokale stedelijke context en de enorme diversiteit' en daardoor meer rekening hield met de schoolcontext dan de andere. Door in gesprek te gaan met de inspecteurs kwamen de visie en verwachtingen van beiden

weer wat meer op één lijn. Dit zorgde ervoor dat naar het einde van de doorlichting toe deze schoolleider de interactionele rechtvaardigheid uiteindelijk toch als betrouwbaar percipieerde.

Bij de leerkrachten zijn de percepties verdeeld. Daar waar er sprake is van een lage interactionele betrouwbaarheid, geven twee leerkrachten aan de indruk te hebben dat er geen ruimte was voor dialoog. Enkele leerkrachten geven aan moeite te hebben met het ‘controlerende’ aspect van de onderwijsinspectie. In de helft van de scholen omschrijven de leerkrachten de inspecteurs als menselijk en de omgang met de inspecteurs als zeer open, respectvol en zelfs vertrouwd.

*In het begin kwamen ze zich een half uurtje voorstellen en wat toelichten, wat ze gaan doen, waar ze gaan zitten. Dat als je in de loop van die periode dingen zou vergeten tijdens een interview of als je aan andere dingen denkt, dat je dat nog op twee of drie momenten kon gaan zeggen. Dus die gaven wel een gevoel van vertrouwen. (Leerkracht, school 8)*

In één school herinnert een leerkracht zich vooral dat ze achteraf buiten de schoolcontext werd aangesproken door iemand, die via de inspecteur op de hoogte was van wat er “intern gezegd en gedaan was”. Ondanks het feit dat er tijdens de doorlichting wel naar haar geluisterd werd, zorgde dit toch voor een zeker ongenoegen en een lage gepercipieerde interactionele rechtvaardigheid.

### 3.1.1.3 Distributieve rechtvaardigheid

Het merendeel van de leerkrachten kan zich vinden in het eindoordeel en percipieert dus de distributieve rechtvaardigheid als correct. Opvallend is dat al deze scholen een goed tot zeer goed verslag hadden, met uitzondering van één school die een ongunstig advies kreeg. Dit was echter het gevolg van een score beneden de verwachting voor het onderdeel ‘bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne’. Voor de doorgelichte leergebieden waarbij de leerkrachten betrokken werden, stonden geen verbeterpunten vermeld in het verslag.

De overige vier leerkrachtenduo’s die zich in mindere mate konden vinden in het eindverslag, geven als oorzaak aan dat hun eigen inbreng niet veel waarde had bij de formulering van het eindoordeel. We kunnen veronderstellen dat een lage perceptie aangaande de procedurele rechtvaardigheid hier bijdraagt tot eveneens een lage perceptie op vlak van distributieve rechtvaardigheid. Andere mogelijke verklaringen zijn dat de geformuleerde werkpunten niet realistisch en/of haalbaar geformuleerd waren binnen de context van de desgevallende school of dat de geleverde prestaties goed werden bevonden, maar onvoldoende erkend.

*Ik had alles tot in de puntjes uitgewerkt en dan zeiden ze wel tegen mij: ‘We gaan dat zo verwoorden, dat je een pluim krijgt, want je bent eigenlijk een voorbeeld voor andere scholen. [...] En als je een voorbeeld bent, dan verwacht je ook een blauw kleurtje. En dat kregen we niet. En dan zeiden ze tegen ons: ‘Eigenlijk zou het blauw moeten zijn, maar we zijn nu in een beginfase van inspectie 2.0 en we moeten zelf ook nog een beetje zoeken hoe dat het moet.’ (Leerkracht, school 5)*

Ook bij de schoolleiders stellen we vast dat in acht van de tien scholen de schoolleiders zich kunnen vinden in het verslag met bijhorende werkpunten en het geformuleerde advies. In de scholen waar dat niet het geval is geven beide schoolleiders aan dat ze vaak in andere scholen dezelfde werkpunten terugvinden in het verslag, maar dat er daar dan toch een andere inschaling gemaakt wordt, wat hen naar eigen zeggen door gebrek aan transparantie doet twijfelen aan de algehele betrouwbaarheid van het inspectieproces. Ook bij de schoolleiders leidt ongenoegen over de procedurele rechtvaardigheid tot een zekere ontevredenheid wat betreft het eindoordeel.

*Ik heb nadien ook een terugkoppelingsgesprek gehad met de inspectie zelf. Eén van de inspecteurs zei me letterlijk: 'Als we later bij u waren geweest, hadden jullie allemaal blauw gehad.'* (Schoolleider, school 5)

Wanneer we de respondenten vragen of en welke van bovenstaande kenmerken van een doorlichting een mogelijke invloed uitoefenen op de motivatie om al dan niet aan de slag te gaan met de werkpunten uit de doorlichting wordt slechts in mindere mate uitspraken gedaan over de betrouwbaarheid en validiteit van het doorlichtingsproces. Enkele leerkrachten geven aan dat vooral de interactionele rechtvaardigheid bij hen de motivatie verhoogde om achteraf met de werkpunten uit het doorlichtingsverslag aan de slag te gaan. Ze spreken over het belang van wederzijds respect en een doorlichting vanuit een stimulerend perspectief en de invloed ervan op een positieve beleving van het hele doorlichtingsgebeuren.

*Als er wederzijds respect is, heb je het gevoel van: 'Die mensen komen om ons te helpen.' Dan voel je dat wel. Die mensen komen dan gewoon als personen in je klas. Ik had daar wel een goed gevoel bij.* (Leerkracht, school 9)

Zowel vanuit een ontwikkelings- als een verantwoordingsperspectief wordt volgens de respondenten op alle scholen gewerkt aan de verbeterpunten die uit de doorlichting naar voren kwamen. De gepercipieerde betrouwbaarheid en validiteit van het inspectieproces hangt volgens hen wel samen met de termijn waarop dit gebeurd is. Vooral schoolleiders zijn van mening dat wanneer een inspectieproces als onbetrouwbaar ervaren wordt, het schoolteam na afloop op korte termijn eerst tijd nodig heeft om deze gebeurtenis als het ware te verwerken. Pas als 'alles terug in zijn plooi valt' kunnen de schoolleiders overgaan tot het opstellen van prioriteiten en actieplannen op basis van het doorlichtingsverslag.

### 3.1.2 Professionaliteit en geloofwaardigheid van de betrokken inspecteur

Inspecteurs worden door de leerkrachten eerder per uitzondering omschreven als weinig professioneel en afstandelijk. Een voorval waarbij een leerkracht buiten de schoolcontext werd aangesproken door een inspecteur over de bevindingen van de inspectie, droeg niet alleen bij tot een lagere interactionele rechtvaardigheid, maar zorgde er ook voor dat deze leerkracht de inspecteur in kwestie percipieerde als zijnde minder professioneel. Op deze ene uitzondering na omschrijven vrijwel alle leerkrachten de betrokken inspecteurs als 'professioneel, menselijk en met kennis van zaken'. Ook de schoolleiders hanteren begrippen als 'professioneel, menselijk, streng, maar correct' om de betrokken inspecteurs te omschrijven.

*We hebben zelfs meegemaakt, dat vond ik wel fijn, dat er tijdens het gesprek wel eens een discussie ontstond. Dat kon. Dat wij onze mening konden verdedigen, vond ik heel positief. Die mensen zijn dus wel heel bekwaam en weten waarover ze spreken.* (Schoolleider, school 4)

Slechts een enkele schoolleider vond de inspecteurs in mindere mate professioneel overkomen. Dit was te wijten aan het feit dat beide inspecteurs niet geheel op dezelfde lijn zaten qua verwachtingen tegenover elkaar. Doorheen de week vergde dit zowel van de zorgcoördinator als van de toenmalige schoolleider heel wat inspanningen om 'de blik in dezelfde richting te krijgen'. Deze schoolleider was er ook van overtuigd dat 'als de andere inspecteur de bovenhand had gehad, ze waarschijnlijk geen goed verslag hadden gehad'. Volgens deze schoolleider speelden de inspecteurs een cruciale rol in de bereidheid om met de werkpunten uit de doorlichting aan de slag te gaan. Enkele andere schoolleiders bevestigen dat volgens hen niet alleen de beleving, maar ook het resultaat van een doorlichting nog steeds sterk afhankelijk is van de betrokken inspecteur.

*Wij weten ook en je ziet dat ook, wie dat wie krijgt dat dat een verschil kan maken. We weten over het algemeen dat als je veel vrouwen hebt is het moeilijker. En dat klopt ook. Waar de vrouwen verslaggever of eerste inspecteur zijn, die zijn altijd een beetje negatiever dan als er alleen mannen geweest zijn. (Schoolleider, school 1)*

De professionaliteit en expertise van de betrokken inspecteur oefent volgens enkele respondenten wel degelijk een invloed uit op de beleving van de doorlichting en het uiteindelijke resultaat van een doorlichting, toch was het slechts voor één enkele schoolleider de betrokken inspecteur die mede doorslaggevend was om al dan niet met de werkpunten aan de slag te gaan.

### 3.1.3 Inspectiefeedback en doorlichtingsverslag

We wilden in dit onderzoek ook zicht krijgen op of en hoe de ontvangen feedback impact heeft op de scholen. Hiervoor maken we voor de duidelijkheid een onderscheid tussen enerzijds de mondelinge feedback, ontvangen doorheen de week en tijdens het reflectie- en synthesegesprek en anderzijds de schriftelijke feedback, die terug te vinden is in het eindverslag. Niet alle leerkrachten waren aanwezig bij het synthesegesprek. Ook dat werd door enkelen ervaren als een gemis. Zeker wanneer een doorlichting vooral werkpunten blootlegt zijn de leerkrachten vragende partij om deze feedback rechtstreeks te ontvangen van een inspecteur i.p.v. van de schoolleider. Eén leerkracht geeft aan dat ze ervan overtuigd is dat dit een effect heeft op de beleving van heel de doorlichting.

*Het was natuurlijk nog OK, als er werkpunten zijn is dat weer een ander verhaal. Om te komen zeggen dat het in orde is, de directeur dat laten doen of die mensen (de onderwijsinspectie). [...] Als je van je eigen directeur gaat horen: 'Dat is niet goed en dat is niet goed', ja dat is echt wel een heel ander gevoel. (Leerkracht, school 8)*

*Ik vond het persoonlijk jammer dat ik niet uit de mond van de inspecteur zelf de feedback heb gekregen. [...] Dat dat niet gegeven is door het inspecteursteam, maar dat dat eigenlijk met een select groepje gebeurt. Je leest inderdaad de letters zwart op wit, maar inspecteurs vertellen dan soms nog wel zelf van: 'Ja, dat komt door dit of door dat'. De dingen die ze beleefd en geproefd hebben. En dikwijls de toon waarop ze iets zeggen, dat miste ik. (Schoolleider, school 8)*

Uit de interviews blijken niet zozeer verschillen tussen scholen of tussen schoolleiders en leerkrachten, wel blijkt er een contrast tussen de kenmerken die toegeschreven worden aan de mondelinge feedback doorheen de week en die van het reflectie- en synthesegesprek en de schriftelijke feedback in het doorlichtingsverslag. Daar waar de respondenten over het algemeen spreken van heldere, constructieve, relevante feedback doorheen de week, wordt het doorlichtingsverslag vaak bestempeld als summier of niet concreet genoeg. Wat opvalt is dat vooral de leerkrachten tevreden zijn met de manier waarop doorheen het doorlichtingsproces mondeling feedback wordt gegeven. Deze feedback is volgens hen helder en constructief.

*Die feedback was heel duidelijk en zeker de positieve punten werden benadrukt. Maar er werden ook werkpunten gegeven, wat ook belangrijk is natuurlijk. (Leerkracht, school 2)*

Wat het synthesegesprek betreft geven zowel enkele leerkrachten als enkele schoolleiders aan dat heel wat bevindingen uit het doorlichtingsverslag op relevante en interessante wijze mondeling werden toegelicht, maar dat het onmogelijk is om al deze info achteraf te recapituleren en expliciteren. Enkele schoolleiders anticipeerden hierop door een 'notulist' aan te stellen. Wanneer het gesprek plaatsvond met een selecte groep en wanneer er geen notities genomen werden tijdens dit gesprek, gaat er volgens enkele schoolleiders op verschillende momenten doorheen het proces veel informatie verloren.

*Nu zijn we maar met een deel mogen gaan, naar de rechter gaan zal ik dan zeggen. Veel leerkrachten waren daar niet bij. Dat is spijtig voor hen, dat is anderhalf uur gesprek, je kan dat niet 100% nazeggen. Die lezen hun regeltjes en soms zeggen ze daar iets tussen dat niet in het verslag staat. Dan denk je: 'Dat en dat mag ik niet vergeten, dat moet ik zeker ook zeggen.' En iedereen had wel iets dat hij of zij kon meenemen naar het schoolteam, maar uiteindelijk verlies je toch sommige dingen die je wil doorgeven aan elkaar. (Leerkracht, school 5)*

*De mondelinge feedback is heel concreet, onze codi heeft de mondelinge feedback die tijdens het eindgesprek gegeven werd allemaal uitgetypt. [...] Ik vind dat zo jammer, ze gaan zo in de diepte en dan beperken ze zelf hun werk tot zo een flue affaire. Het zou veel sterker zijn als ze al die opmerkingen ook op papier zouden zetten zodanig dat je er echt heel concreet mee aan de slag kan gaan en dat je nu niet als een zot moet zitten om daar zoveel mogelijk van mee te hebben. (Schoolleider, school 7)*

De schriftelijke feedback in het eindverslag wordt door een aantal schoolleiders en een kleine meerderheid leerkrachten omschreven als 'vaag'. Een enkele schoolleider voegt hier nog aan toe dat een doorlichtingsverslag vaak veralgemenend is en te weinig afgestemd op de schoolspecifieke doorlichtingsresultaten. Zelfs wanneer een school een gunstig advies krijgt en weinig tot geen werkpunten mee krijgt vanuit de onderwijsinspectie spreken enkelen onder hen over het doorlichtingsverslag als zijnde 'summier'. Het verslag is vaak maar een beperkte neerslag van de vele informatie die de school tijdens het synthesegesprek mondeling meegedeeld krijgt. Dat is volgens velen een gemiste kans. Slechts twee leerkrachten van alle bevraagde respondenten omschrijven het doorlichtingsverslag als 'duidelijk, goed geformuleerd en goed onderbouwd'. Eén schoolleider omschrijft het verslag als 'een weerspiegeling van alles wat in de week gehoord werd'.

Dat inspectiefeedback een rol speelt in hoe de effecten van een doorlichting zich manifesteren, blijkt uit een getuigenis van een schoolleider die erkent dat het niet mogen opnemen van de mondelinge feedback tijdens het synthesegesprek wel degelijk een invloed gehad heeft op de manier waarop zij met de werkpunten rond leerlingbegeleiding aan de slag is gegaan.

*Op dat moment (het synthesegesprek) heb je ook de behoefte om te luisteren, goed te luisteren. En op dat moment was dat van we moeten luisteren, maar ook noteren. Als je het hoort en je kan het achteraf opnieuw horen, dan gaat dat veel beter binnenkomen. Dat is zoals een les leren. Ik heb daarnet gezegd dat ik met het stukje van het LVS bij de kleuters in de knoei zat. Dus ja als ik dat dan nog eens had gehoord, dan denk ik nog duidelijker... Dan had ik nog eens kunnen teruggaan. (Schoolleider, school 4)*

Eén leerkracht geeft daarnaast ook aan dat ze ervan overtuigd is dat een concreter verslag de motivatie van het schoolteam ten goede zou komen.

*Ze zouden de impact van de feedback kunnen versterken met meer concrete voorbeelden. Als je concretere feedback krijgt dan zo algemeen... Ik vind het vaak, sorry, maar als je dat verslag leest, wat daarin staat blijven wel algemeenheden, heel vaag geformuleerd. Ik denk dat je het gros van de leerkrachten kan laten bewegen als je heel praktische tips geeft. (Leerkracht, school 10)*

Daarnaast geeft een andere leerkracht aan dat ook een concreter doorlichtingsverslag ook een invloed kan uitoefenen op de termijn waarop met de werkpunten aan de slag gegaan wordt.

*Het moest een beetje verwerkt worden mentaal, het heeft voor onrust gezorgd. Ik denk dat als je werkpunten hebt die inderdaad heel specifiek zijn, dat je daar heel snel mee iets aan kan doen, maar dit was zodanig breed, dat dat eigenlijk eerst tijd nodig had. (Leerkracht, school 6)*

## 3.2 Effecten van de doorlichting

### 3.2.1 Conceptuele effecten: effecten op het denken

Er is op de tien scholen in mindere mate sprake van conceptuele effecten. Daar waar er toch conceptuele effecten benoemd worden is dit vooral door de leerkrachten en gaat het eerder over zelfreflectie en een analyse van de eigen sterktes en zwaktes. In de scholen waar de onderwijsinspectie een gunstig advies formuleerde met weinig tot geen werkpunten spreken de respondenten ook van een 'gevoel van bevestiging'. Deze conceptuele effecten doen zich vooral voor op korte termijn, kort na de aankondiging of afloop van de doorlichting. De meeste leerkrachten benoemen de aankondiging van de doorlichting als 'een aanleiding om nog eens in de spiegel te kijken'.

*Toen wij dat nieuws kregen dachten wij wel van: "Met wat zijn we goed bezig en wat kan nog beter?"  
[...] Dat is wel een aanzet geweest om te kijken naar ons team, maar ook naar uzelf in het lesgeven.  
(Leerkracht, school 3)*

#### 3.2.1.1 Algemene conceptuele effecten

Er zijn drie scholen waar noch de leerkrachten, noch de schoolleider enige vorm van conceptuele effecten vermelden. In de overige scholen spreken de leerkrachten over conceptuele effecten op korte termijn. Dit vooral na de aankondiging en meteen na afloop van de doorlichting. Deze conceptuele effecten nemen vooral de vorm aan van zelfreflectie en sterkte-zwakte analyses van de eigen werking en de schoolwerking. In één van deze scholen is het de schoolleider die het team aanzette tot deze reflectie. Zes schoolleiders geven aan dat de doorlichting hen niet tot nieuwe inzichten heeft gebracht of niet heeft aanzet tot reflectie. Als ze al zelfkritisch zijn is dit van nature aanwezig als persoonskenmerk of binnen de schoolwerking en wordt dit niet gestimuleerd vanuit de onderwijsinspectie. Eén schoolleider geeft aan dat de doorlichting niet zozeer een verandering in het eigen denken teweegbracht, maar er wel voor gezorgd heeft als schoolleider nog eens stil te staan bij de sterktes en zwaktes van de school. Na afloop van de doorlichting werd door deze schoolleider een personeelsvergadering georganiseerd waarbij het schoolteam gevraagd werd drie sterke punten en drie werkpunten uit het doorlichtingsverslag te halen. Nadien volgde een reflectie in groep, zodat de doorlichting onrechtstreeks voor conceptuele effecten zorgde bij de rest van het schoolteam.

#### 3.2.1.2 Conceptuele effecten op vlak van leerlingbegeleiding, -evaluatie en kwaliteitsontwikkeling

Slechts twee schoolleiders spreken over conceptuele effecten op vlak van kwaliteitsontwikkeling en leerlingevaluatie. De ene schoolleider heeft dankzij de onderwijsinspectie ingezien dat de zorgwerking heel sterk opgebouwd was, maar vooral bij de zorgcoördinatoren lag en in mindere mate op de klasvloer zelf. De onderwijsinspectie formuleerde dan ook een werkpunt in het doorlichtingsverslag op gebied van kwaliteitsontwikkeling om meer aandacht te besteden aan doelgerichte professionalisering in het kader van preventieve basiszorg. Na dit inzicht werd vervolgens actie ondernomen en dit blijft ook op lange termijn nog steeds een werkpunt. Op vlak van evaluatie werd naar aanleiding van het doorlichtingsverslag door diezelfde schoolleider stilgestaan bij de werkpunten rond 'feedback' voor de leergebieden Nederlands en wiskunde. Door stil te staan bij deze werkpunten werd vastgesteld dat er al heel veel feedback effectief gegeven wordt, wat op korte termijn dan weer resulteerde in ongenoegen bij het team ten opzichte van de onderwijsinspectie. Op lange termijn werd door het team geborgen wat goed liep en verbeterd waar kon. De andere schoolleider erkent een conceptueel effect op vlak van leerlingevaluatie, waarbij nieuwe inzichten de aanleiding vormden voor een nieuwe manier van evalueren en rapporteren.



*Het rapport dat hier was of de manier van evalueren, het ging dan over het leergebied wetenschap-techniek, en dat wisten we want we hebben dat ook zelf aangekaart want we staan nog niet zover in het uitwerken van het hele... Input- naar output. Daar staan we nog niet zo ver. En dat heeft ons wel doen kijken van hier moeten we toch iets gaan veranderen ook naar rapportering en evalueren toe. Door wat zij eigenlijk hebben aangehaald, zijn we anders gaan beginnen kijken. (Schoolleider, school 4)*

### 3.2.2 Instrumentele effecten: effecten op het handelen

In elk van de tien scholen zijn instrumentele effecten aanwezig ten gevolge van de doorlichting. Deze effecten situeren zich zowel op korte als lange termijn. De effecten beschreven door de leerkrachten en schoolleiders zijn hoofdzakelijk afhankelijk van de verbeterpunten die terug te vinden zijn in het doorlichtingsverslag, in sommige scholen werd ook actie ondernomen op basis van de mondelinge feedback die tijdens het synthesegeprek werd gegeven.

#### 3.2.2.1 Leerlingbegeleiding

In zeven van de tien scholen vinden we in het doorlichtingsverslag werkpunten terug inzake leerlingbegeleiding. Twee schoolleiders geven aan enkel mondeling werkpunten te hebben meegekregen van de betrokken inspecteurs. Eén school 'oversteeg de verwachting' volgens de onderwijsinspectie en kreeg noch mondeling, noch schriftelijk werkpunten meegedeeld.

In zo goed als alle scholen die werkpunten meekregen, is er volgens de respondenten effectief aan de slag gegaan met deze werkpunten. Eén schoolleider was niet in dienst ten tijde van inspectie 2.0 en geeft toe geen zicht te hebben op eventuele acties die ondernomen werden op vlak van leerlingbegeleiding. Wanneer we in deze school de leerkrachten aan het woord laten herinneren zij zich dat er naar aanleiding van de doorlichting op korte termijn stappenplannen werden opgemaakt voor het onthaal van nieuwe leerlingen. Deze stappenplannen worden tot op heden nog steeds gebruikt. Een minderheid van de schoolleiders geeft aan dat ze de werkpunten inzake leerlingbegeleiding zelf naar voren gebracht hebben bij de inspecteurs en dat de ondernomen acties er dus ook hadden gekomen zonder de komst van de onderwijsinspectie.

Acties benoemd door de schoolleiders:

- inzetten op een passende begeleiding: op zoek naar een systeem om kinderen goed in kaart te brengen;
- zicht krijgen op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen;
- proactieve en preventieve acties plannen op vlak van psychisch en sociaal functioneren: werken met een complimentenmuur;
- proactieve en preventieve acties plannen op vlak van psychisch en sociaal functioneren: kinderen vaker confronteren met successen;
- opstellen van een kijkwijzer n.a.v. een vernieuwd leerlingvolgsysteem;
- creëren van een krachtige leeromgeving en implementeren van ondernomen acties binnen de onderwijsleerpraktijk: de zorgwerking doorvoeren tot op de klasvloer;
- ondersteunen van leraren: meer aandacht voor de verschillende fasen van het zorgcontinuüm.

Het inzetten op het leerlingvolgsysteem werd in meerdere scholen aangehaald als werkpunt. Eén schoolleider getuigt dat zij daar op lange termijn nu de meerwaarde van begint in te zien.

*Langzamerhand beginnen we de meerwaarde daarvan te zien, door dat te doen kunnen we eigenlijk met één druk op de knop van elk kind de op te volgen doelen in kaart brengen, de klassenraad van eind augustus is daarmee compleet voorbereid, de leerkracht, de volgende leerkracht, maar ook een leerkracht die nieuw is of iemand moet vervangen kan daar meteen over elke leerling uithalen wat ze daaruit moet halen, er gaan geen dingen verloren. (Schoolleider, school 7)*

Acties benoemd door leerkrachten:

- Zorgen voor een passende begeleiding: meer en vaker acties loggen in leerlingendossiers;
- een observatiedocument gebruiken dat gelinkt is aan de doelen van een planningsdocument;
- herschrijven van het leerlingvolgsysteem in smartschool;
- een nieuw leerlingvolgsysteem schooleigen maken met behulp van de pedagogische begeleidingsdienst;
- het nemen van begeleidende maatregelen op maat voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften: stappenplannen uitwerken voor het onthaal van nieuwe leerlingen;
- leerlingen betrekken bij de begeleiding op maat: het organiseren van kindercontacten (één leerkracht is niet helemaal zeker of dit een effect is van de doorlichting, dan wel van een directiewissel);
- ondersteunen van de leraren: een casus behandelen op een personeelsvergadering om vertrouwd te geraken met de verschillende fasen van het zorgcontinuüm;
- proactieve en preventieve acties plannen op vlak van ‘leren en studeren’ verspreid over twee schooljaren;
- proactieve en preventieve acties plannen en implementeren op vlak van ‘psychisch en sociaal functioneren’ verspreid over twee schooljaren: opstellen van een pestactieplan;
- proactieve en preventieve acties plannen en implementeren op vlak van ‘onderwijsloopbaan’ verspreid over twee schooljaren: opstellen van een talentenplan;

Dat het vernieuwen en optimaliseren van het leerlingvolgsysteem ook bij de leerkrachten centraal staat, blijkt uit een getuigenis van een leerkracht die aangeeft nog steeds zoekende te zijn.

*Er was vooral nog leerbaarheid op het bijhouden van die leerlingen. Zijn de dingen duidelijk verwoord, wat als je dan een individueel plan met een kind bedenkt? [...] Dat is eigenlijk de dag van vandaag nog altijd iets waar wij een beetje tegen opbotsen en in zoeken. [...] Ik weet niet wat ervan gekomen is, maar wij zijn nog steeds aan het werken in hetzelfde dossier als in 2018. (Leerkracht, school 10)*

In één school geeft een leerkracht aan dat het oorspronkelijk rapportprogramma nu ook het zorgplatform is. Dit was volgens de respondent reeds in opbouw tijdens de doorlichting en is dus geen rechtstreeks effect van inspectie 2.0. De schoolleider van deze school zegt mede te handelen vanuit een zeker verantwoordingsperspectief naar aanleiding van een vorige doorlichting. Het zorgplatform maakt het volgens de schoolleider gemakkelijker overzicht te bewaren en zorgt voor een betere voorbereiding op een volgende doorlichting. Er is dus niet altijd eensgezindheid wanneer gevraagd wordt of een ondernomen actie al dan niet een effect is van de komst van de doorlichting.

*Het is belangrijk voor mij om de kwaliteit van mijn onderwijs te bewaken en om zicht te krijgen wie is er waar mee bezig? Dat laat mij ook toe om leerkrachten te ondersteunen. Je kan zus of zo doen, maar tegelijkertijd ben ik daarmee ook weeral in orde naar mijn doorlichting toe. “Mevrouw, wat doet u met de zorg?” Awel, kijk hier. Doe dat open en ga kijken, je gaat zien elk moment van de dag, dat uur, die leerling, die handeling, dat is het effect, dat gaan we volgende keer doen. Dus dat is een win-win. (Schoolleider, school 7)*

### 3.2.2.2 Leerlingevaluatie

Op basis van de doorlichtingsverslagen en de verticale analyses stellen we vast dat in de helft van de bevroegde scholen werkpunten m.b.t. leerlingevaluatie in het verslag vermeld staan. In de interviews vernemen we van de respondenten van twee bijkomende scholen dat er vanuit de onderwijsinspectie mondeling werkpunten meegegeven werden tijdens het synthesegesprek. Bij het onderzoek van de onderwijsleerpraktijk wordt door de onderwijsinspectie de 'evaluatie van de leerling' onderzocht als afzonderlijk aspect. Omdat het voor leerkrachten en schoolleiders niet altijd even duidelijk is hoe effecten op gebied van 'leerlingevaluatie' af te bakenen en omdat dit binnen een schoolwerking vaak ook doorsijpelt naar andere aspecten van de onderwijsleerpraktijk, nemen we hier ook effecten mee die zich situeren op vlak van 'feedback', 'afstemming van het aanbod op de onderwijsdoelen' of 'rapportering'. In alle zeven scholen met werkpunten werd – hoofdzakelijk op lange termijn – actie ondernomen om met de feedback van de onderwijsinspectie aan de slag te gaan. Respondenten van twee verschillende scholen spreken zelfs over lange termijn-effecten van een vorige doorlichting, voorafgaand aan inspectie 2.0. Mogelijke verklaring hiervoor is dat het werken aan en op punt stellen van een evaluatiebeleid vaak een traject is dat over een langere termijn wordt uitgerold. Wat de overige scholen betreft kunnen we enkel besluiten dat deze geen werkpunten meekregen inzake evaluatie op basis van de informatie uit de doorlichtingsverslagen en de informatie die door de respondenten gegeven werd.

Van de zeven scholen waar werkpunten naar voren komen, benoemen leerkrachten en schoolleiders van het merendeel van deze scholen erg concrete acties. Voornamelijk het feedbackbeleid werd onder de loep genomen. Er moest volgens de onderwijsinspectie meer feedback gegeven worden, ook op toetsen, of feedback moest meer doel- en ontwikkelingsgericht geformuleerd worden. Eén leerkracht haalt aan dat de schoolleider tot op vandaag nog steeds aandacht schenkt aan dit werkpunt. Dit wordt ook in het interview met de schoolleider bevestigd.

*Iedere keer als er rapporten zijn, krijg ik al die rapporten binnen om te tekenen. Dan doe ik echt wel de moeite van: 'Hoe wordt hier geschreven?' De volgende personeelsvergadering ga ik dan inderdaad wel een keer een aantal feedbacks verwoorden door te zeggen van: "Dat vond ik een hele toffe." (Schoolleider, school 9)*

Opmerkelijk is dat één schoolleider ter voorbereiding van het interview in het kader van dit onderzoek het doorlichtingsverslag nog eens heeft doorgenomen en zich daardoor weer bewust werd van de werkpunten inzake feedback.

*Ik vind het eigenlijk wel goed dat doordat ik dat verslag nog een keer gelezen heb van de inspectie in de voorbereiding van vandaag, dacht ik ja dat is juist, die feedback van die toetsen was wel zo één waar ze op zaten te hameren. [...] Ik ga een keer met de leerkrachten, het is een begin weer, omdat we nog met andere dingen bezig zijn ook, ga ik toch de toetsenmap een keer opragen en een keer kijken, is daar iets aan veranderd of is dat nog altijd hetzelfde gebleven? (Schoolleider, school 1)*

Verder werden in enkele scholen de rapporten herschreven, zo werd in één school bijvoorbeeld een zelfreflectie opgenomen in het rapport en gestreefd naar een evenwichtige mix tussen een punten- en een doelenrapport. In een andere school spreken de leerkrachten van meer aandacht voor lesdoelen en het vergelijken van handleidingen met vooropgestelde doelen. Deze leerkrachten geven echter aan dat dit nog een effect is op lange termijn van een vorige doorlichting en dat de komst van de onderwijsinspectie volgens de principes van inspectie 2.0 voor hen eerder de bevestiging bracht dat hun evaluatiepraktijk de goede richting uitgaat. Ook in één van de scholen zonder vermelde werkpunten is er volgens de leerkrachten sinds de komst van de onderwijsinspectie meer aandacht voor lesdoelen, er wordt breder geëvalueerd en de

evaluaties worden meer afgestemd op deze lesdoelen. Vervolgens werden ook de rapporten aangepast aan deze manier van evalueren. Ook in deze school geven de leerkrachten echter aan dat dit een effect is van een doorlichting die langer geleden plaatsvond en dat dit door de laatste doorlichting in 2018 goed bevonden werd. De schoolleider van deze school erkent dan ook geen effecten op vlak van evaluatie van inspectie 2.0 aangezien er geen werkpunten vermeld stonden in het doorlichtingsverslag.

In een enkele school zijn leerkrachten lessen van collega's gaan observeren om zo de evaluatie van de leerlijn techniek op punt te krijgen. Ze erkennen dat ze tot het inzicht kwamen dat er te veel aan productevaluatie gedaan werd en te weinig aan procesevaluatie en hebben geprobeerd dit evenwicht te herstellen. In een andere school werd de evaluatie dan weer mee opgenomen in het leerlingvolgsysteem, wat volgens de leerkrachten nog steeds in ontwikkeling is en dus per definitie een effect is op lange termijn. Een schoolleider spreekt over een deelname aan twee trajecten die inzetten op leerlingevaluatie. Wanneer we vragen of de deelname aan deze trajecten een effect is van inspectie 2.0 geeft de schoolleider aan dat deze trajecten ook zonder de komst van de onderwijsinspectie zouden opgestart zijn.

*Ik ga daar dus 'deels' op antwoorden. [...] Wij zijn nu gestart met een traject dat ook door de overheid werd gesponsord voor beleidsmakers. Zeer zinvol. Daarnaast volgen wij ook een traject met het schoolteam. [...] Die twee vullen elkaar goed aan. Wij zijn met ons team de komende drie jaar op zoek naar hoe kunnen we op een goede manier met leerlingen hen evalueren, wat is er nodig, wat vinden de ouders belangrijk om weten? [...] Maar een stukje dus wel, want je blijft daardoor (de doorlichting, toevoeging door onderzoeker) geprikkeld. Ze blijven vragen: "En waarom doen jullie dat zo?" (Schoolleider, school 10)*

### 3.2.2.3 Kwaliteitsontwikkeling

Hoewel er in de doorlichtingsverslagen van het merendeel van de scholen werkpunten m.b.t. kwaliteitsontwikkeling vermeld staan, worden slechts door een minderheid van de bevraagde leerkrachten concrete acties benoemd. Dit blijkt voor hen in tegenstelling tot de andere thema's, leerlingbegeleiding en -evaluatie vaak moeilijk. Mogelijke verklaring hiervoor is dat niet alle leerkrachten in dezelfde mate betrokken worden bij de kwaliteitsontwikkeling op beleidsniveau. Dit terwijl de acties op gebied van leerlingbegeleiding en leerlingevaluatie voor leerkrachten vaak wel tot op de klasvloer merkbaar zijn. We stellen vast dat er van de leerkrachten die concrete acties benoemen slechts één duo leerkrachten louter een lesopdracht uitvoert. De andere respondenten hebben ook een opdracht als zorgcoördinator, één respondent is op het moment van interviewen ondertussen de schoolleider.

Elke doorgelichte onderwijsinstelling werd gevraagd om tijdens de doorlichting haar kwaliteitsontwikkeling te illustreren aan de hand van een zelfgekozen thema. Leerlingbegeleiding en leerlingevaluatie behoren ook hier tot de mogelijke thema's. Om verwarring te vermijden en effecten op vlak van kwaliteitsontwikkeling te definiëren baseren we ons op de werkpunten vermeld in de doorlichtingsverslagen en de werkpunten die door de respondenten mondeling worden aangehaald, maar die zich wel situeren binnen het domein van kwaliteitsontwikkeling. Om deze effecten te structureren lijsten we de ondernomen acties op volgens de ontwikkelingschalen kwaliteitsontwikkeling zoals uitgeschreven door de onderwijsinspectie. We stellen vast dat schoolleiders en leerkrachten acties benoemen op vlak van onderwijskundig beleid en het systematisch en betrouwbaar evalueren van de kwaliteit.

#### *Onderwijskundig beleid*

Hoewel slechts in één doorlichtingsverslag werkpunten terug te vinden waren aangaande taalbeleid, geven drie schoolleiders aan naar aanleiding van de doorlichting het taalbeleid onder de loep te nemen. Ook dit

is volgens de schoolleiders per definitie een instrumenteel effect op lange termijn, waarbij ook steeds het systematische en cyclische aspect bewaakt moet worden.

*We hebben een volledig taalbeleid op poten gezet. [...] Dus dat een keer goed bekeken en aan de hand daarvan zijn we terug van nul begonnen en met het taalbeleid verspreid over twee schooljaren. Ondertussen al naar drie door corona, maar we hebben dat eerst met een bevraging gedaan rond spreken, luisteren en lezen. [...] Nu zijn we bezig met het stukje schrijven. Daar moeten we nu nog een beleidsplan rond opzetten met acties. Maar dan zeg je tegen de leerkrachten: 'We gaan dat een keer evalueren.' En dan denken ze: 'Wat moeten we evalueren?' Je moet dat altijd gaan terugkoppelen en terug gaan uitleggen. Je zet iets op poten, maar op het einde van het jaar of volgend jaar moet je dat wel nog een keer weer gaan bekijken en weer bijsturen. (Schoolleider, school 1)*

Een andere school kreeg dan weer een enkel werkpunt mee om in te zetten op professionalisering van de leerkrachten op gebied van preventieve basiszorg. Ondanks het feit dat dit slechts één werkpunt is, geeft deze schoolleider aan dat ook dit een lange termijneffect geworden is. Aanpassingen in een schoolwerking zijn volgens deze schoolleider moeilijk te realiseren op korte termijn. De schoolleider en zorgcoördinator zijn kort na de doorlichting wel aan de slag gegaan met dit werkpunt, maar dit is drie jaar later nog steeds lopende, volgens de schoolleider mede omdat het voor leerkrachten 'heel moeilijk is om de klik daarin te maken'.

Eén school onderscheidt zich van de andere door een score beneden de verwachting op vlak van onderwijskundig beleid. Op deze school drongen eerder ingrijpende acties zich op. Er worden echter vooral instrumentele effecten vastgesteld op vlak van kwaliteitsontwikkeling op lange termijn en dit naar aanleiding van een personeelsswissel. De zorgcoördinator spreekt van een zekere opluchting dat er na afloop van de doorlichting werkpunten werden geformuleerd. Deze opluchting sloeg bij het team als snel om in teleurstelling wanneer bleek dat er op korte termijn weinig verandering plaatsvond. De huidige schoolleider zette wel enkele veranderingen in gang naar aanleiding van het doorlichtingsverslag en spreekt over het creëren en bewaken van helikopterzicht. Er werd een pedagogische raad opgericht dewelke tot op heden nog steeds deel uitmaakt van de schoolwerking. Deze school herschreef de pijlers van het pedagogisch project en paste ook de website hieraan aan. Dit vergemakkelijkt volgens hem het aftoetsen of nieuwe geplande acties wel afgestemd zijn op het pedagogisch project. Er wordt volgens de zorgcoördinator ook vaker teruggesproken naar het referentiekader voor Onderwijskwaliteit en er wordt nu vaker samengewerkt met de pedagogische begeleidingsdienst om tekortkomingen op vlak van onderwijskundig beleid weg te werken.

*Nu na de doorlichting grijpen we daar (het OK-kader) telkens naar terug als we op school iets implementeren, of als we onszelf in vraag stellen, dat we dan kijken waar we ons een beetje bevinden in dat schema van onderwijskwaliteit. En als we aan acties denken, hoe we denken dat we inderdaad goed bezig zijn om aan kwaliteitsontwikkeling te doen. (Leerkracht, school 6)*

#### *Systematische evaluatie van de kwaliteit*

Enkele scholen kregen werkpunten op gebied van kwaliteitsontwikkeling die zich richten op het (verder) uitbouwen en in stand houden van leerlijnen, inclusief aandacht voor de evaluatie- en rapporteringspraktijk en het herbekijken van de visie. Een schoolleider verduidelijkt dat er heel wat kwam kijken bij het uitwerken van de leerlijn. Er werden extra nascholingen gepland, de visie werd opnieuw uitgeschreven, collegiale visitatie maakte deel uit van de professionaliseringsinitiatieven en vervolgens werd ook een heel nieuw rapport ontwikkeld. Daarnaast werden alle aspecten van de leerlijnen, de visie en ook de jaarkalender opgenomen in een 'leerkrachtenmap'. Deze map maakt deel uit van een kennismanagementsysteem en waarborgt continuïteit binnen de school.

### *Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit*

In vier scholen werd vanuit de onderwijsinspectie geopperd om meer aan de slag te gaan met outputgegevens en data. In deze scholen zijn de meningen daaromtrent verdeeld. Eén schoolleider geeft aan meer in te zetten op het werken met data, maar heeft haar twijfels bij de meerwaarde ervan en is er (nog) niet van overtuigd dat dit een verbetering is voor de schoolwerking. In een andere school werd een poging gedaan om met dit werkpunt aan de slag te gaan. Er werd een schooloverstijgende werkgroep opgericht op korte termijn, maar na één of twee schooljaren werd dit vervolgens uitgesteld vanwege de afwezigheid van een personeelslid. Op het moment van interviewen werd geen lange termijn effect meer vastgesteld. Ook in een andere school ontbreekt het nog aan een lange termijn effect. Dit omdat de schoolleider aangeeft nog steeds zoekende te zijn naar hoe de kwaliteitszorg optimaal te bewaken in functie van outputgegevens. Deze schoolleider spreekt meer bepaald over het 'ijsbergrekenen' en het ontbreken van een genormeerde toets om met standaarden te kunnen werken. Wel gaat deze schoolleider actief aan de slag met het luik 'kwaliteitsontwikkeling' uit het OK-kader om te borgen wat goed loopt. Het werken met output en data is volgens deze schoolleider per definitie een effect op lange termijn omdat er toch minstens drie jaar na elkaar evaluaties moeten plaatsvinden vooraleer er al dan niet continuïteit kan vastgesteld worden in de resultaten.

Een andere schoolleider erkent het belang van werken met data en heeft dit kort na de doorlichting als prioriteit gesteld. Deze schoolleider vindt dat werken met data en output getuigt van een zeker professionalisme. Zo werd op deze school naar aanleiding van de doorlichting het taalbeleid onder de loep genomen om initiatieven telkens op te starten vanuit een beginsituatieanalyse.

*We zijn in het kader van taal met een leesgroep gestart. [...] die doen initiatieven sinds september en daar heb ik nu in januari mee afgesproken, want zij zijn los van elkaar initiatieven aan het doen, maar ik wil vertrekken vanuit een beginsituatie en we moeten data hebben. [...] Ze doen heel goede dingen, maar als je niet vertrekt vanuit data en een beginsituatie dan ga je niet voort. En dat is iets dat ik bijvoorbeeld meeneem vanuit de doorlichting. (Schoolleider, school 10)*

#### 3.2.2.4 OK-kader

Wat betreft verbanden en de wisselwerking van effecten tussen de doorlichting en het OK-kader stellen we vier categorieën van scholen vast.

##### *Geen verband tussen inspectie 2.0 en het OK-kader*

Een eerste categorie bevat één school waar volgens de respondenten geen enkel verband is tussen de doorlichting en het OK-kader. De leerkrachten van deze school denken dat de schoolleider het kader via email ontvangen heeft na aankondiging van de doorlichting, vervolgens werd er ten tijde van de doorlichting wel eens een blik op geworpen, maar ze hebben er verder geen zicht op of en hoe er nadien aan de slag mee werd gegaan. De schoolleider bevestigt dit. Er wordt op vergaderingen wel af en toe naar het kader verwezen.

In de overige scholen negen scholen stellen we wel verbanden vast tussen de komst van de doorlichting en de manier waarop werken met het OK-kader vorm kreeg binnen de scholen. Alle scholen gingen aan de slag met het OK-kader, verschillen tussen deze scholen situeren zich op vlak van tijdspanne en intensiteit. Slechts twee schoolleiders geven aan dat het OK-kader op het moment van interviewen een vertrouwd instrument is voor het team.

### *Enkel na afloop van de doorlichting*

Een tweede categorie bevat slechts één school waar pas na afloop van de doorlichting met het OK-kader aan de slag werd gegaan. De zorgcoördinator van deze school geeft aan op het moment van doorlichten niet vertrouwd te zijn met het kader, de tijd hiervoor was volgens haar te kort. Nadien grijpt ze er wel telkens naar terug als ze op school iets implementeren. Ze erkent wel dat ze als zorgcoördinator een streepje voor heeft op de klasleerkrachten en dat het kader nog onvoldoende de weg gevonden heeft tot op de klasvloer. Het was de pedagogische begeleidingsdienst die na afloop van de doorlichting zorgde voor een passende begeleiding waarbij op basis van het doorlichtingsverslag enkele rubrieken naar voor werden gebracht waarbij gevraagd werd aan de teamleden om zich in te schalen en groeikansen te formuleren. De zorgcoördinator geeft aan dat door de vele online vergaderingen het voor de meeste leerkrachten momenteel prioriteit is om in te spelen op de huidige noden en het OK-kader daardoor vaak ervaren worden als een 'ver van hun bed show'.

De schoolleider bevestigt dat de tijdspanne voor de doorlichting inderdaad te kort was om voldoende vertrouwd te geraken met het OK-kader. De huidige schoolleider was ten tijde van de doorlichting de zorgcoördinator en het kader kwam toen ter sprake tijdens een navorming en op een vergadering met de zorgcoördinatoren van de scholengemeenschap. Achteraf is hier echter op korte termijn niet veel mee gebeurd. De schoolleider herinnert zich dat het OK-kader een week of twee voor de doorlichting opdook op school, als zijnde 'een belangrijk iets waar de onderwijsinspectie zich op baseert'. Omdat de tijd voor de doorlichting te kort was werd beslist om na afloop van de doorlichting het OK-kader te bespreken in de pedagogische raad en een eerste keer op een personeelsvergadering te brengen. Volgens de schoolleider is het echter 'een document dat je levend moet maken en moet kunnen toetsen aan wat op school gebeurt' en tot op heden is daar nog niet echt tijd voor gevonden. Op beleidsniveau wordt er wel mee aan de slag gegaan en fungeert het OK-kader als achtergrond en hulpmiddel.

### *Bij aankondiging van en tijdens de doorlichting*

Een derde categorie bevat het merendeel van de scholen. In zes scholen vormde de aankondiging van de doorlichting wel een trigger om actief met het OK-kader aan de slag te gaan, maar hier zijn vooral op korte termijn effecten zichtbaar. Na afloop werd er niet meer naar het kader teruggegrepen of zijn schoolleiders nog steeds zoekende om het OK-kader op een goede manier geïmplementeerd te krijgen in de schoolwerking.

Eén schoolleider geeft aan het OK-kader te hebben leren kennen via een directievergadering, maar verdiepende sessies omtrent het kader vonden pas plaats na de doorlichting. Na de aankondiging van de doorlichting heeft de schoolleider zich het kader dan ook eigen gemaakt via zelfstudie, om vervolgens op een personeelsvergadering het OK-kader met de leerkrachten te bespreken en hen zichzelf te laten inschalen. Aangezien ze het kader percipieert als een 'breed' instrument dat niet concreet genoeg is en daardoor ook niet functioneel, had ze niet het gevoel beter voorbereid te zijn op de doorlichting. Op lange termijn drongen andere prioriteiten zich op, werd de focus op school weer verlegd en is de aandacht voor het OK-kader naar de achtergrond verschoven. Gezien de vele online vergaderingen is er weinig tot geen ruimte voor het OK-kader, waardoor de aandacht ervoor volgens de schoolleider bij de meesten wegebt. De geïnterviewde leerkracht van deze school was ten tijde van de doorlichting een klasleerkracht, maar is nu de schoolleider. Ook zij bevestigt kort voor de doorlichting op een eerder oppervlakkige manier in aanraking te zijn gekomen met het OK-kader en zich niet echt beter voorbereid te voelen op de doorlichting. Als leerkracht was het niet echt duidelijk of er vanuit het beleid gewerkt werd met het OK-kader. Op dit moment als huidige schoolleider is het voor haar noodzaak om eerst zelf vertrouwd te geraken met het OK-

kader, al is dit vooral vanuit een verantwoordingsperspectief.

*Nu ben ik als directie begonnen en dat OK-kader dan dacht ik altijd wel van: ah ja, dat is juist, we moeten dat gebruiken. Dat is eigenlijk erg dat je dat zo zegt. We moeten dat gebruiken terwijl je doet wat je moet doen. (Leerkracht, school 5).*

Nog in een andere school geeft de schoolleider aan het OK-kader geïntroduceerd te hebben bij het team in de weken voor de doorlichting. Het team werd gevraagd zichzelf in te schalen en aan te geven waar verbetering mogelijk was. Eén van de leerkrachten voelde zich hierdoor beter voorbereid door vertrouwd te raken met de terminologie uit het kader.

*Dus je overloopt dat dan in de weken voor de doorlichting en dan is dat gewoon kijken bij elk puntje, hoe pas je dat toe in uw klas of in de school? [...] Voor mij wel, zo voor de verwoording van de dingen. Omdat je anders wel wat vastloopt van hoe doe ik dat in mijn klas of waarvoor dient dat. En als je dat dan nog een keer gelezen hebt dan weet je, dat is eigenlijk waar ze naartoe willen en wat ze verlangen. Dan kan je sneller voorbeelden geven van ja ik pas dat toe op die en die manier. Anders zou het wel een keer kunnen gebeuren dat je daar met je mond vol tanden staat terwijl je het eigenlijk wel doet. (Leerkracht, school 7)*

Na afloop van de doorlichting wordt volgens de leerkrachten echter niets meer met het kader gedaan, toch niet door hen alleszins.

*Het is voor mij op het moment zelf wel oké, maar ik zou daar nu niet naar kijken. Zo een keer tussendoor ga ik mijn tijd daar niet aan spenderen. Dat vind ik eerder iets voor de directie. (Leerkracht, school 7)*

De schoolleider bevestigt dat er nog niet concreet mee aan de slag gegaan wordt. Ze was vragende partij om in de periode na de doorlichting met de pedagogische begeleidingsdienst en collega directeurs dieper in te gaan op het OK-kader. Dit is omwille van covidpandemie nog niet kunnen doorgaan.

De zorgcoördinator van een andere school geeft aan dat het OK-kader tijdens een overleg met andere zorgcoördinatoren en schoolleiders wel eens ter sprake is gekomen, de klasleerkracht van deze school kende het OK-kader niet. Naar aanleiding van het interview hebben ze het kader uitgeprint en bekeken en ze uiten een vermoeden dat de directie zich hierop baseerde maar kunnen dit niet met zekerheid zeggen. Ze spreken wel van een 'structuur' en 'goede houvast' tijdens de voorbereiding op de doorlichting en tijdens de doorlichting zelf. Dit doet vermoeden dat het OK-kader toch in de periode naar aanleiding van de doorlichting op school werd binnengebracht, toch kunnen ze dit niet met zekerheid zeggen. De schoolleider van deze school is nog niet lang in dienst op het moment van interviewen en heeft er geen zicht op hoe en door wie het kader op school werd geïntroduceerd. Ze kent het kader vanuit een vorige opdracht als klasleerkracht op een school waar ook een doorlichting plaatsvond. Daar werd het kader binnengebracht naar aanleiding van de aankondiging van de doorlichting. De schoolleider komt uit een ander onderwijsnet waar de leerplandoelen volgens eigen zeggen meer afgestemd waren op het OK-kader. Momenteel wordt er op de huidige school met verouderde leerplannen gewerkt en is zij nog zoekende naar een afstemming. Als schoolleider wordt wel actief aan de slag gegaan met het luik kwaliteitsontwikkeling, gezien dit een werkpunt was vanuit de doorlichting. De schoolleider heeft er op dit moment nog geen zicht op in hoeverre het kader gekend is en geïmplementeerd bij het team.

Twee leerkrachten van een andere school omschrijven het OK-kader als 'een instrument gebruikt ter voorbereiding op de doorlichting'. Tijdens en na de doorlichting werd het kader volgens hen niet meer gebruikt. Het gaf hen een richtlijn en hielp hen bij het voorbereiden, maar door de moeilijke terminologie was er ook sprake van een ongewenst neveneffect.



*Die terminologie, heel moeilijk verwoord. Waardoor sommigen dachten van, oei dat doen we niet, terwijl wij dat eigenlijk wel al doen, maar het wordt moeilijker verwoord. Ze raken dan soms misschien meer in paniek eigenlijk door dat kader te lezen. (Leerkracht, school 9)*

Hun schoolleider bevestigt dat de pedagogische begeleidingsdienst na aankondiging van de doorlichting enkele ondersteunende documenten had bezorgd omtrent de ontwikkelingsschalen. Er stond toevallig een pedagogische studiedag gepland, die op dat moment gebruikt werd om het OK-kader te verduidelijken aan het schoolteam en het team linken te laten leggen tussen het kader en de ontwikkelingsschalen. Deze voorbereiding zorgde uiteindelijk voor een zekere rust omdat team toch het gevoel had beter voorbereid te zijn en te weten wat er op hen af kwam.

*Het heeft zeker rust gegeven voor iedereen, omdat iedereen iets had van: Dat is dus wat eraan komt. Al die schalen dat is allemaal heel mooi wel, maar om te weten wat er nu eigenlijk allemaal achter zit... we hebben dus op voorhand van al die schalen echt geprobeerd van: hoe zien we dat bij ons op school? En dat was dan een steun een beetje voor iedereen van inderdaad er zijn heel veel dingen die we doen en dat zit daar in die verschillende hokjes. (Schoolleider, school 1)*

Na afloop van de doorlichting werd aan de slag met werkpunten uit het doorlichtingsverslag, maar verdween het OK-kader naar de achtergrond. Het kader blijft ergens wel op een to-do lijstje staan, maar volgens de schoolleider is dit vooral vanuit een zeker verantwoordingsperspectief en komt de meerwaarde pas tot uiting bij een volgende doorlichting.

Eén leerkracht die ook deels als zorgcoördinator fungeert binnen de school vindt het zijn taak om het kader bij de rest van het team te krijgen. Momenteel is dit echter geen prioriteit wegens tijdsgebrek. Hij herinnert zich dat er ooit een spel gespeeld werd om vertrouwd te geraken met het OK-kader, maar omdat het kader door de leerkrachten niet als helder en functioneel gepercipieerd wordt, haken ze naar eigen zeggen af. Beide leerkrachten van deze school merken op dat de schoolleider tijdens vergaderingen wel probeert te verwijzen naar het OK-kader. Ze herinneren zich ook dat er een jaar of twee à drie geleden ook enkele rubrieken uit het OK-kader werden besproken op personeelsvergaderingen. Ze zijn hier voor de doorlichting slechts kort mee aan de slag gegaan, wat ook merkbaar was tijdens de doorlichting. Leerkrachten werden door de inspecteurs gevraagd bepaalde zaken te situeren in het kader maar waren hier niet vertrouwd mee. Ze zijn van mening dat het voor leerkrachten weinig meerwaarde heeft. Ook bij hen is het toevallig door een bijscholing en door het interview terug ter sprake gekomen en opgefrist. Enerzijds denken ze dat het misschien voldoende is als zij als zorgcoördinatoren vertrouwd geraken met het kader en aantonen waar bepaalde dingen zich situeren, anderzijds maken ze zich zorgen omdat leerkrachten in groep bij de inspecteurs moesten komen om bepaalde zaken te situeren in het OK-kader. Vanuit een zeker verantwoordingsperspectief geven ze aan dat dit tegen een volgende doorlichting dan wel 'in orde moet zijn'. De schoolleider bevestigt dat er niet meer actief ingezet werd op de implementatie van het OK-kader binnen de schoolwerking en de vertrouwdheid ermee bij de rest van het schoolteam. Onder begeleiding van de pedagogische begeleidingsdienst werd inderdaad naar aanloop van de doorlichting aan de slag gegaan met het kader, wat volgens de schoolleider toch het gevoel gaf beter voorbereid te zijn op de doorlichting. Zelf omschrijft hij het kader wel als een 'houvast'.

Dit gevoel van beter voorbereid te zijn wordt ook bevestigd door twee leerkrachten van nog een andere school.

*Dan weet je in welke richting ze kijken en kan je afvinken of je aan alles voldoet. (Leerkracht, school 4)*

Op lange termijn is het OK-kader voor hen meer een instrument op beleidsniveau, zij omschrijven het kader als 'een kijkwijzer voor de leerkracht om bij het opmaken van een les af te vinken of alle componenten van een goede les er inzitten'. Hun schoolleider zegt het kader te hebben leren kennen door de directeur-coördinator en dat er systematisch in de scholengroep verschillende sessies werden georganiseerd waarop de verschillende rubrieken uit het OK-kader besproken werden. Ook de schoolleider voelde zich hierdoor beter voorbereid op de doorlichting. Het kader werd echter naar eigen zeggen niet toegelicht aan de leerkrachten, maar wordt nu gebruikt om naar te refereren tijdens vergaderingen. Gezien de omschrijving van het kader door de leerkrachten en de informatie die de schoolleider meegeeft is het dus niet geheel duidelijk of de leerkrachten wel degelijk refereren naar het OK-kader. Voorlopig ontbreekt het de schoolleider nog aan tijd om van het CIPO-model om te schakelen naar het OK-kader.

#### *Bij aankondiging van, tijdens en na afloop van de doorlichting*

In een vierde en laatste categorie zijn zowel op korte als op lange termijn effecten zichtbaar. Ook in deze twee scholen vormde de aankondiging van de doorlichting de trigger om aan de slag te gaan met het kader, maar in deze scholen wordt ook na de doorlichting nog actief met het referentiekader gewerkt door alle leden van het schoolteam. Eén schoolleider geeft aan dat de aankondiging van de doorlichting als effect had dat er sneller aan de slag gegaan werd met het OK-kader. Dit gaf het gevoel beter voorbereid te zijn aangezien ze een gemeenschappelijke taal kon hanteren die de communicatie met de inspecteurs bevorderde. Na afloop van de doorlichting stelde de schoolleider conceptuele korte termijneffecten vast op vlak van kwaliteitszorg. Door met het OK-kader aan de slag te gaan heeft ze ingezien dat er systematiek ontbrak in de schoolwerking; acties worden nu naar eigen zeggen sneller, concreter en gericht op punt gezet en ze omschrijft het kader als 'een bril waardoor je kan kijken om onderwijskwaliteit aan af te toetsen'. Een andere schoolleider geeft aan na de aankondiging van de doorlichting een extra teamvergadering ingepland te hebben waarop het OK-kader in grote lijnen toegelicht werd aan het team. Ook na de doorlichting wordt van de leerkrachten verwacht het OK-kader elke keer mee te nemen naar vergaderingen zodat ze elk agendapunt kunnen situeren binnen het kader. Ook deze schoolleider spreekt van conceptuele effecten inzake kwaliteitszorg, waarbij aan de hand van het kader gemakkelijker overzicht bewaard kan worden en er anders sommige aspecten van de schoolwerking misschien al snel over het hoofd gezien worden.

#### 3.2.3 Symbolische effecten

Over het algemeen stellen we weinig symbolische effecten vast in de scholen. Daar waar er sprake is van symbolische effecten, met name in vier van de tien scholen, worden deze vooral door de schoolleiders aangehaald. Slechts in één school treden de leerkrachten de schoolleider bij. Alle schoolleiders erkennen het belang van een extern orgaan dat het voor hen als schoolleider vergemakkelijkt om teamleden aan te zetten tot actie. Twee van hen spreken letterlijk van 'een stok achter de deur'. Eén schoolleider specificeert daarbij dat het gebruiken van het doorlichtingsverslag om leerkrachten te motiveren vooral noodzakelijk is bij die werkpunten waar de leerkrachten niet altijd de meerwaarde van inzien.

*Ik kan hier wel dingen zeggen, maar als een externe dat nog eens komt bevestigen of op een andere manier uitlegt, is dat een meerwaarde. [...] Dat kan voor sommigen motiverend werken, die daar het belang niet van inzien. (Schoolleider, school 2)*

Ook de leerkrachten die hun schoolleider bijtreden spreken van het doorlichtingsverslag als motivator.

*Er zijn wel een aantal dingen uitgekomen waar dat wij wel van dachten dat het beter kon, maar dat het moeilijk was om leerkrachten mee te krijgen. Dan zeiden ze van: 'Ja, maar wij zijn toch goed bezig?'*

*Terwijl ja, als we nu de doorlichting ook hadden was dat zo een beetje, dat is nu niet mooi, maar zo een extra stok achter de deur om rond bepaalde dingen wel aan de slag te gaan. (Leerkracht, school 1)*

### 3.2.4 Strategische effecten

Wat betreft strategische effecten worden enkel door de schoolleiders zaken ter sprake gebracht. We stellen vast dat twee scholen het doorlichtingsverslag op de website van de school plaatsten. Hoewel de schoolleiders aanvankelijk van mening zijn dit niet toe doen omwille van marketingdoeleinden, geven ze toch aan dat sommige ouders bewust op zoek gaan naar onafhankelijke informatie om een schoolkeuze op te baseren en dit dus onrechtstreeks toch als een vorm van reclame fungeert.

*Wij hebben het doorlichtingsverslag gecommuniceerd naar onze ouders. Dat stond in de nieuwsbrief, dat stond op de website, dat wij een goed doorlichtingsverslag hadden en waar ze dat kunnen terugvinden. [...] Dat is sowieso altijd reclame. Dat staat op uw website en dat wordt misschien wel bekeken. Sommige mensen houden daar geen rekening mee, andere dan weer wel. (Schoolleider, school 2)*

Daarnaast zijn er ook twee scholen waar er, vanuit een verantwoordingsperspectief, meer sprake is van strategische effecten. Deze schoolleiders erkennen aan de slag te gaan met bepaalde werkpunten uit het doorlichtingsverslag, omdat dit van hen verwacht wordt vanuit de onderwijsinspectie. Beide schoolleiders lichten toe dat het gaat om het meer inzetten op data en outputgegevens. Hoewel ze hier zelf niet helemaal van overtuigd zijn, werd met dit werkpunt toch aan de slag gegaan naar eigen zeggen hoofdzakelijk omwille van strategische beweegredenen.

*Ik vind wel, de overheid betaalt je. Dus de school krijgt werkingsmiddelen. Dus ja, je moet bewijzen dat je met die werkingsmiddelen goed omgaat. Ik doe daar ook niet flauw over, de doorlichting dient om ons te controleren, dus moet je bepaalde dingen doen in het kader van die doorlichting. Dingen die je misschien anders niet zo ver doorgedreven zou doen, omdat je bepaalde dingen wel weet. (Schoolleider, school 10)*

### 3.2.5 Neveneffecten

#### 3.2.5.1 Windowdressing, decor en documenten fabriceren

Er worden erg weinig activiteiten vastgesteld op de scholen om de school intentioneel anders voor te stellen aan de leden van het doorlichtingsteam, met als doel een betere beoordeling te verkrijgen. Daar waar dat toch het geval is worden enkel door de leerkrachten enkele voorbeelden aangehaald. Slechts in drie scholen worden activiteiten van deze aard door de leerkrachten benoemd. In één school spreekt een leerkracht zowel over *window dressing* activiteiten als het aanmaken van *extra documenten*. Ze herinnert zich echter geen concrete details met betrekking tot deze documenten.

*Ik herinner mij dat de inspectie specifiek het begrijpend lezen onder de loep wou nemen, vanuit Vlaanderen dat dat moest. En dat er een leerkracht in ons zesde leerjaar was die een extra uur ging controle krijgen. En dat is wel voorbereid met onze directie van: 'Zo moet je les opgebouwd zijn.' En dat ik ook dacht van: 'Die zou dat ongetwijfeld op een andere manier gedaan hebben als de inspectie niet was geweest.' (Leerkracht, school 10)*

Een leerkracht van een andere school spreekt ook over het aanmaken van extra documenten, dit enkel op beleidsniveau. Ze herinnert zich dat ze bepaalde niet nader te noemen bestanden vanop een USB-stick op een computer in een ander schoolgebouw moest zetten, maar omwille van ethische redenen werd niet dieper ingaan op de aard van de documenten.

Slechts in één school is er volgens de respondenten sprake van *decor fabriceren*. Een leerkracht bevestigt dat de week voor de doorlichting (in het interview verder niet verhelderde) zaken omhoog werden gehangen, maar dat de schoolleider vervolgens op een personeelsvergadering expliciet meedeelde aan het team om zowel het team als de school(werking) voor te stellen zoals ze in werkelijkheid is.

Naar aanleiding van de gesprekken en de rondleiding met en door leerlingen, wat nieuw en kenmerkend is voor inspectie 2.0, geven drie schoolleiders wel aan dat deze rondleiding op voorhand werd 'geoefend'. Er werden geen afspraken gemaakt met de leerlingen over wat wel of niet te vertellen, maar er werd wel voor gezorgd dat de rondleiding bepaalde aspecten bevatte die kenmerkend waren voor de school(werking).

*We hebben gezegd: 'Loop maar een keer met de inspectie tot aan de kippen, zodat ze zien dat we kippen en een moestuin hebben en toon ook maar een keer de vissen.' We hebben hen uitgelegd wat een aquaduct is en gezegd: 'Leg dat een keer uit aan de inspectie wat dat is en die visbak, waarom die hier staat.' Dat hebben we hen wel moeten uitleggen, want zij hadden dat niet gemaakt. Dat waren vroegere 6dejaars die dat ooit gemaakt hebben. (Schoolleider, school 1)*

### 3.2.5.2 Overige neveneffecten

Slechts in één school worden noch door de schoolleider, noch door de leerkrachten overige neveneffecten benoemd. Op acht scholen wordt de komst van de onderwijsinspectie zowel door de leerkrachten als door alle acht de schoolleiders geassocieerd met 'stress' en een 'ongezonde spanning'. Dit hoofdzakelijk op korte termijn, na aankondiging van de doorlichting en bij aanvang. Enkele respondenten delen de mening dat vooral de eerste (twee) dag(en) zeer stressvol verlopen en dat dit gevoel gaandeweg plaats maakt voor 'geruststelling'. Enkele respondenten benoemen de gesprekken omtrent het OK-kader als een trigger voor 'extra stress en druk' vanwege onvoldoende vertrouwdheid met het OK-kader. Een leerkracht verduidelijkt dat ook tijdens de klasobservatie de doorlichting bij haar een minder aangenaam gevoel teweegbracht.

*Ze komen kijken naar een les van u, ze komen kijken naar een moment. Maar je kan niets zeggen om je te verantwoorden of erbij te vertellen. Want je bent ook bezig in je klas. Het gevoel dat ze soms creëren op die momenten is voor een leerkracht eigenlijk ook wel niet leuk. (Leerkracht, school 2)*

Op enkele scholen heerste volgens de respondenten ook een zekere teleurstelling en geven ze aan dat de doorlichting voor hen eerder demotiverend werkte. Redenen hiervoor zijn uiteenlopend. Enkele respondenten zijn van mening dat ze onvoldoende hebben kunnen aantonen wat hun sterktes waren. In een andere school zaaide een gebrek aan transparantie van het inspectieproces een zekere twijfel bij de schoolleider, met demotivatie als gevolg. Nog in een andere school was het eerder het gebrek aan opvolging na afloop van de doorlichting dat bijdroeg tot de teleurstelling. In één school erkennen de leerkrachten ook een positief neveneffect, zij geven aan dat de komst van de doorlichting de onderlinge ondersteunende professionele en persoonlijke relaties versterkt heeft.

*Zeker op dat moment dat dat bezig is, word je als team wel heel sterk met zijn allen. Je staat allemaal tegenover hetzelfde en er werd dus veel over gebabbeld en gedaan, nog meer dan anders. We zijn al een team dat redelijk aan elkaar hangt en dan gaan we toch nog meer dingen van elkaar meenemen in uw eigen verhaal. (Leerkracht, school 8)*

## 3.3 School en medewerker

### 3.3.1 Kenmerken van de betrokken school

Wanneer we de respondenten vragen naar schoolkenmerken die doorslaggevend zijn om spontaan met werkpunten uit een doorlichtingsverslag aan de slag te gaan, komen in meerdere scholen enkele pijlers van

beleidsvoerend vermogen aan bod. Zowel schoolleiders als leerkrachten benoemen aspecten als gezamenlijke doelgerichtheid, ondersteunende professionele relaties, innovatief en reflectief vermogen. Daarnaast is er vanuit de schoolleiders ook sprake van het inzetten op gedeeld leiderschap en het creëren van een vertrouwensomgeving als voorwaarden om effecten van een doorlichting door te voeren in de schoolwerking. In zeven scholen wordt gezamenlijke doelgerichtheid zowel door schoolleiders als door leerkrachten aangehaald als kenmerkend voor de school. Als we vragen of dit ook een mogelijke rol speelt bij het aan de slag gaan met de doorlichtingsresultaten is één leerkracht erg duidelijk:

*Als je team niet samenhangt en niet dezelfde doelen wil nastreven of een andere visie heeft op het schoolbeleid, dan zal je daar niet zo ver in geraken. (Leerkracht, school 7)*

De ondersteunende professionele relaties worden vooral door leerkrachten als belangrijk schoolkenmerk benoemd. Eén schoolleider benoemt een 'team dat aan elkaar hangt' als bepalend om dingen gedaan te krijgen op een school. In vijf andere scholen geven de leerkrachten aan dat ze zich kenmerken als een team dat elkaar ondersteuning biedt. In één school is er zelfs naast professionele ook sprake van ondersteunende persoonlijke relaties. Eén leerkracht erkent dat zich gesteund voelen door elkaar en door de schoolleider een belangrijke voorwaarde is om met de resultaten uit de doorlichting aan de slag te gaan.

*Dat heeft een belangrijke invloed op de alle acties die ondernomen werden. Niet alleen de acties, ook de manier waarop je je als collega voelt op school. Als je je niet gesteund voelt of je voelt je niet ok of zelfzeker, dan ga je zeker niet durven gaan bijwerken. (Leerkracht, school 4)*

Dat steun vinden bij de schoolleider en de rest van het team bepalend kan zijn, komt ook later nog aan bod in het luik 'ondersteuning'.

Innovatief en reflectief vermogen blijken de meest genoemde schoolkenmerken tijdens de interviews. In acht van de tien scholen worden er voorbeelden geven van deze pijlers van beleidsvoerend vermogen, dit voornamelijk door de leerkrachten. Mogelijke verklaring hiervoor is dat zij misschien een beter zicht hebben op wat er leeft binnen het schoolteam, hoewel reflecties vaak gestimuleerd worden vanuit de schoolleider. In zes van de acht scholen zien we voorbeelden van beide pijlers terugkomen. Er is sprake van zelfkritisch zijn en systematische reflectie en zelfanalyse. Er worden binnen teams vaak nieuwe dingen uitgetoetst en zowel schoolleiders als leerkrachten geven aan dat een open en vernieuwingsbereide houding noodzakelijk is binnen het onderwijs. Wat opvalt is dat op alle scholen waar sprake is van innovatief vermogen, ook kenmerken van een aanwezig leerklimaat worden benoemd. Met name de aanwezigheid van individuele en coöperatieve leeractiviteiten. Gaande van informatie en tips en tricks uitwisselen tot het samenwerken rond bepaalde werkpunten. Eén leerkracht stelt vast dat het ontbreken van een leerklimaat wel degelijk de schoolwerking bemoeilijkte na afloop van de doorlichting.

*Als ik naar het team kijk, blijf ik vinden, er is een hele grote mix geweest. Twee collega's staan in een nieuwe klas met de bedoeling: 'neem uw kennis mee'. [...] Ik vind dat nog altijd iedereen een beetje op zijn eiland werkt, maar ik denk dat als we wat meer de handen in elkaar slaan dat we dan veel verder zouden geraken. (Leerkracht, school 10)*

Naast bovengenoemde pijlers van beleidsvoerend vermogen en leerklimaat worden door leerkrachten en schoolleiders ook nog gedeeld leiderschap en vertrouwen aangehaald als belangrijk schoolkenmerk. Zeven schoolleiders erkennen gedeeld leiderschap als motivator om teamleden aan te zetten tot actie.

*Wij hebben een nieuw beleidsplan opgestart. Ik heb dat samen met de leerkrachten opgesteld, we hebben daar dan samen doelen opgeplakt. (Schoolleider, school 2)*

*Dat je mensen betreft bij beslissingen die genomen moeten worden, dat die beslissingen gedragen zijn. Dat ze weten waarom iets wordt gedaan; ook al is het niet door de meerderheid gestemd, kunnen we toch zeggen van ja kijk... je moet inderdaad van mij uit dat gevoel van vertrouwen geven en samen met het team, samen school maken. Dat is voor mij het belangrijkste. (Schoolleider, school 8)*

Als we de verkregen informatie uit de interviews naast de doorlichtingsverslagen leggen, stellen we vast dat in de scholen zonder werkpunten een sterk beleidsvoerend vermogen aanwezig is. We vinden uitspraken die de aanwezigheid van alle eerder genoemde pijlers bevestigen alsook een aanwezig leerklimaat. Het zijn in deze scholen ook vooral de leerkrachten van wie de uitspraken komen, wat doet vermoeden dat de beleidswerking van deze scholen een weg gevonden heeft tot op de klasvloer.

*Voor taal en wiskunde blijven wij eigenlijk zoeken naar betere oplossingen. [...] Continu evalueren we tussendoor. Wij hebben doorheen onze schoolloopbaan al heel veel nieuws uitgeprobeerd en gedeeld met elkaar. Wij zijn een team dat elkaar hier altijd opvangt en helpt. [...] Zowel professioneel als privé, dat we er altijd voor elkaar zijn. (Leerkracht, school 3)*

Twee van de drie scholen waar we minder positieve ervaringen vaststelden met de doorlichting kenmerken zich door eerder beperkte uitspraken aangaande de pijlers van het beleidsvoerend vermogen en het leerklimaat. In één school zien we enkel kenmerken van innovatief vermogen en leerklimaat terugkomen. Eén school kenmerkt zich door reflectief vermogen en de aanwezigheid van ondersteunende professionele relaties. Een derde school doet in de interviews wel kenmerken van een sterk beleidsvoerend vermogen naar voren komen en de schoolleider geeft aan erg in te zetten op de aanwezigheid van vertrouwen binnen het team. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er sinds kort een personeelsverschuiving plaatsvond waarbij nu twee leidinggevende complementair inzetten op zowel het sturen van de school op pedagogisch vlak als het motiveren en engageren van het team.

### 3.3.2 Kenmerken van de betrokken schoolleider

In alle tien de scholen liggen de percepties van de leerkrachten ten aanzien van de leiderschapsstijl en die van de schoolleiders op eenzelfde lijn. Alle respondenten, op vier leerkrachten na, benoemen de schoolleider als één van de belangrijkste invloeden om met de doorlichtingsresultaten aan de slag te gaan. Gebaseerd op de informatie uit de doorlichtingsverslagen stellen we vast dat er drie scholen zijn waar geen werkpunten vermeld worden. Uit de gesprekken met de leerkrachten en schoolleiders blijkt dat op twee van de drie scholen sprake is van schoolleiders die kenmerken vertonen van zowel instructioneel als transformationeel leiderschap. In één van deze scholen wordt de schoolleider bijgestaan door een teamlid met uren beleidsondersteuning, de ene schoolleider legt meer de nadruk op het instructionele, terwijl de beleidsondersteuner het motiveren en engageren van het team voor zijn rekening neemt. De leerkrachten spreken van een aanvullende stijl van leidinggeven die zo een versterking vormt voor de school.

*Zo mensen motiveren om naar bijscholingen te gaan bijvoorbeeld, ze (de schoolleider, toevoeging door onderzoeker) lijkt daar nu iets meer tijd voor te hebben, terwijl de beleidsondersteuner dan toch vaak de technische zaken op zich neemt en de vergaderingen leidt. Ze wisselen elkaar daarin mooi af, je ziet dat dat wel een voordeel biedt. We merken wel dat dat onze school versterkt heeft dat ze er met tweeën zijn. (Leerkracht, school 3)*

In de andere school spreekt de schoolleider over het belang van de werkpunten uit de doorlichting levend te houden bij het team, dit door voldoende sturend te zijn, zonder daarbij het motiveren van de teamleden uit het oog te verliezen. In de derde school zonder werkpunten kenmerkt de schoolleider zich door een instructionele leiderschapsstijl. Zowel de leerkrachten als de schoolleider van deze school kennen een grote verantwoordelijkheid toe aan de schoolleider. De leerkrachten spreken over de schoolleider als misschien

wel 'de belangrijkste bepalende factor'. In vier scholen met slechts enkele werkpunten omschrijven de leerkrachten en de schoolleider van drie van de vier scholen de stijl van leidinggeven als instructioneel, in de vierde school zien we opnieuw een schoolleider die kenmerken van beide leiderschapsstijlen vertoont. De drie scholen waar we de meeste werkpunten terugvinden in het doorlichtingsverslag en waar sprake is van de minst positieve ervaringen met inspectie 2.0, kenmerken zich door een schoolleider die vooral inzet(te) op transformationeel leiderschap. Twee schoolleiders geven als mogelijke verklaring dat op het moment van interviewen de vierde golf van de coronapandemie op de loer lag, meer en meer activiteiten weer online plaatsvonden en het voor de schoolleiders prioriteit was om de teamleden te blijven motiveren en engageren eerder dan de focus te leggen op het sturende.

### 3.3.3 Kenmerken van de betrokken medewerker

Tijdens het afnemen van de interviews werd duidelijk dat het voor de respondenten niet altijd gemakkelijk is om enerzijds de eigen persoonskenmerken in te schatten, anderzijds aan te geven in hoeverre deze kenmerken een invloed uitoefenen op de manier waarop effecten van een doorlichting zich manifesteren. Daar waar dit toch mogelijk was komen zowel bij de schoolleiders als bij de leerkrachten vooral feedbacknut en zelfvertrouwen naar voor als belangrijke persoonskenmerken. We stellen vast dat er verbanden zijn tussen feedbacknut en de motivatie om met de doorlichtingsresultaten aan de slag te gaan. Respondenten die zichzelf persoonskenmerken als feedbacknut en -doelmatigheid toekennen, spreken ook over het inzien van het belang van een doorlichting.

*Als je kritisch bent als leerkracht, wil je verbeteren. [...] Het is altijd leuk om dan een keer feedback van iemand anders te horen. We zien de inspectie niet als een controle. Het is wel een controle natuurlijk, maar we moeten dat positief bekijken, als een groeikans voor de school. (Leerkracht, school 9)*

Opvallend is dat er drie schoolleiders het belang van zelfeffectiviteit aanhalen, net deze drie schoolleiders kregen vanuit de onderwijsinspectie geen werkpunten mee in het doorlichtingsverslag.

*Wij waren overtuigd van onze aanpak en van de effectiviteit van onze aanpak. En dan moesten we inderdaad die mensen van de doorlichting daarvan ook overtuigd krijgen. (Schoolleider, school 3)*

Wat betreft zelfvertrouwen geven respondenten aan dat dit een invloed uitoefent op de manier waarop ze tegen een doorlichting aankijken en hun beleving van de doorlichting. Vervolgens oefent een positieve kijk en beleving een onrechtstreekse invloed uit op de motivatie om met de werkpunten uit de doorlichting aan de slag te gaan.

Eén schoolleider erkent dat feedbacknut en -doelmatigheid alleen niet voldoende zijn om gewenste effecten te bereiken. Er is vervolgens ook een belangrijke rol weggelegd voor de schoolleider om het systematische en cyclische aspect van onderwijskwaliteit op te volgen.

*Ik denk dat je moet openstaan voor feedback en sommige scholen zullen ook openstaan voor die feedback en die doen daar dan iets mee. En dan is dat afgerond. Dat wordt vastgezet in een schoolwerkplan en dat is klaar. Maar dat is nooit klaar, je moet dat blijven vastpakken. Ik denk dat sommige scholen vergeten om het te blijven vastpakken. En het is niet gemakkelijk, want ik betrap mezelf daar ook op. (Schoolleider, school 2)*

### 3.3.4 Overige kenmerken

Naast de schoolkenmerken en de kenmerken van de schoolleider en de medewerker worden door enkele respondenten nog andere mogelijke verklaringen aangehaald waarom een doorlichting niet altijd de gewenste effecten bereikt.

### *Gebrek aan tijd*

Vier schoolleiders halen aan dat er een gebrek aan tijd is om grondig aan de slag te gaan met het doorlichtingsverslag. Leerkrachten moeten vaak klasvrij gemaakt worden om te professionaliseren, wat in werkelijkheid niet altijd even gemakkelijk is. Een extra dag opleiding na afloop van een doorlichting zou dan ook wenselijk zijn om zo in team te kunnen reflecteren over het doorlichtingsverslag en op korte(re) termijn aan de slag te kunnen gaan. Eén schoolleider wijt dit gebrek aan opvolging aan de grootte van het schoolteam waardoor het vaak moeilijk is om extra engagement te (blijven) vragen. Een andere verklaring voor het gebrek aan tijd is een schoolleider die nieuw is in het ambt en te veel andere prioriteiten moet stellen, waardoor het teruggrijpen naar het doorlichtingsverslag op lange termijn vaak wordt uitgesteld. Bij de directiewissel is het verslag wel kort door beide schoolleiders overlopen, dit was volgens de schoolleider echter eerder oppervlakkig en er liggen nog kansen om dit diepgaander te bespreken met de voorganger. Twee andere schoolleiders kaderen het gebrek aan tijd binnen de huidige coronaproblematiek. Dat omwille van de coronaproblematiek het hele online gebeuren bepaalde effecten van de doorlichting nog beïnvloedt, wordt tevens ook door twee andere schoolleiders bevestigd. Ze geven aan dat de invloed van deze pandemie op de dagdagelijkse schoolwerking niet onderschat mag worden en voor een vertekend (school)beeld kan zorgen.

Het was een goede doorlichting, ik heb dat positief ervaren. [...] De opmerkingen die wij daarrond gekregen hebben, hebben we geprobeerd aan te pakken. We hebben trajecten opgezet in functie daarvan. Maar het beoogde resultaat, dat weet ik niet. Dit verhaal zal u waarschijnlijk bij alle tien de scholen horen, corona heeft veel roet in het eten gegooid. Anders zou je veel meer persoonlijke personeelsvergaderingen gehad hebben. En nu als alles digitaal moest gaan, er zijn ook trajecten die digitaal moesten zijn. Dan merken we wel dat het heel moeilijk is. (Schoolleider, school 9)

### *Gebrek aan opvolging*

Twee schoolleiders erkennen de nood aan ondersteuning om geïmplementeerde acties op te volgen. Het is niet voldoende om aan de slag te gaan met de werkpunten op korte termijn, deze moeten op lange termijn ook 'levend gehouden' worden. Het borgen en bijsturen van de kwaliteit, daar liggen volgens beide schoolleiders nog groeikansen en is mede bepalend voor het bereiken van de gewenste effecten.

*Ik ga heel eerlijk zijn, dat is iets dat ik me goed moet voornemen, dat is de opvolging ervan. Van kijk, we hebben dat dat en dat uitgezet, hoe kan ik er nu voor zorgen dat ik daar een goed beeld op krijg rond die opvolgingen en of het voor iedereen goed zit? (Schoolleider, school 4)*

### *Gebrek aan continuïteit*

Een andere mogelijke verklaring waardoor een doorlichting niet altijd de gewenste effecten bereikt is volgens twee schoolleiders het gebrek aan continuïteit. Personeelswissels door afwezigheid (waaronder ook bij de pedagogische begeleidingsdienst), verlof of natuurlijke afvloeiing, bemoeilijken het bewaken en bewaren van continuïteit, richting en visie.

*We zijn in een werkgroep terecht gekomen van data en output. Dat hebben we gedaan als school om te kijken wat we kunnen veranderen en verbeteren. Dat hebben wel één of twee schooljaren gedaan en dan was dat ook weer uitgesteld, is er weer iemand ziek geworden. (Leerkracht, school 5)*

Belangrijke kanttekening hierbij is dat een personeelswissel of wisselende samenstelling van een team ook een positieve invloed kan uitoefenen op de effecten van de doorlichting. Zo stellen we vast in school 6, dat



er zich op korte termijn geen effecten van de doorlichting manifesteerden, maar dat er net omwille van een personeelsswissel op lange termijn wel actie ondernomen werd naar aanleiding van het doorlichtingsverslag. Ook in school 4 zorgde een nieuwe wind in het team voor meer motivatie om met de werkpunten aan de slag te gaan.

*Er is een directiewissel gebeurd en dan hebben we een werkgroep welbevinden opgericht. We zitten nu met een heel deel jonge leerkrachten die een nieuwe vibe brengen, er is dus wel een gezonde sfeer in de school die bepalend is om samen als team te werken aan die werkpunten. (Leerkracht, school 4)*

#### *Gebrek aan werkpunten*

Als het doorlichtingsverslag erg weinig of geen werkpunten bevat (of indien er enkel mondeling werkpunten meegegeven worden tijdens het synthesegesprek), werkt dit voor een schoolteam vaak ook als motivator om toch de gewenste effecten te bereiken. De helft van de leerkrachten linken hun positieve ervaringen met inspectie 2.0 aan een positief doorlichtingsverslag.

*Ik denk dat onze evaluatie ook omdat het redelijk goed was en het bestond maar uit een aantal concrete dingen. Dat we heel goed wisten, daar een daar moet aan gewerkt worden. Natuurlijk, als je een hele waslijst krijgt kan ik me voorstellen dat dat moeilijk is, of dat je inderdaad sommige dingen wat meer links laat liggen dan andere, maar bij ons was dat eigenlijk niet zo. (Leerkracht, school 7)*

### 3.4 Ondersteuning

#### *Voor de doorlichting*

In vier scholen is er expliciet sprake van ondersteuning door de schoolleider naar aanleiding van de aankondiging van de doorlichting. In drie scholen spreken de leerkrachten van een schoolleider die hen heeft 'gekalmeerd' en 'gerust gesteld'. In één school geeft de schoolleider aan naar aanleiding van de komst van de doorlichting het team een uur bij elkaar te roepen om ze voor te bereiden op wat komen zou.

*Ik zie alleen maar paniek bij mensen. Dat is niet nodig. Ik heb de mensen, als de doorlichting kwam, heb ik een uur met mijn team vrijgemaakt en hebben we samen gezegd van: 'Oké, de doorlichting komt. Waar ben je bang voor? Waar kijk je naar uit of net niet? Waar loopt dat?' dat was oké voor hen, niets nieuws, dat vind ik ook niet nodig. Ik heb ook wel de focus toegelicht. (Schoolleider, school 10)*

Twee leerkrachten vonden ondersteuning bij enkele andere scholen uit de scholengemeenschap die ook doorgelicht werden. Hierbij werd de voorbereiding op de doorlichting uitgewisseld en besproken met de andere scholen. De schoolleider op deze school benoemt ook de pedagogische begeleidingsdienst als vorm van ondersteuning voorafgaand aan de doorlichting. De pedagogisch begeleider van deze school is op voorhand de ontwikkelingsschalen komen verduidelijken aan het schoolteam. Daarnaast stond er toevallig ook een pedagogische studiedag gepland om vertrouwd te geraken met het OK-kader en waarbij linken gelegd werden tussen het OK-kader en het inschalen van de eigen school- en klaswerking. Het materiaal en de informatie voor deze studiedag werd ook door de pedagogisch begeleider aangeleverd. De schoolleider geeft aan dat deze voorbereiding een zekere rust bracht bij het team omdat ze nu een duidelijker beeld hadden wat te verwachten. Dit is de enige van de tien scholen waar sprake is van ondersteuning vanuit de pedagogische begeleidingsdienst voorafgaand aan de doorlichting. Wat opvalt is dat in de scholen waar geen werkpunten in het verslag staan, volgens de respondenten meer aandacht besteed wordt aan de voorbereiding op de doorlichting, dan in sommige andere scholen. De schoolleider wordt in deze scholen genoemd als één van de belangrijkste bronnen van ondersteuning.

### *Tijdens de doorlichting*

In acht van de tien scholen spreken de leerkrachten over de schoolleider en de collega's van het schoolteam als voornaamste bron van ondersteuning tijdens de doorlichting. De schoolleiders erkennen in deze periode minder ondersteuningsnoden. Eén schoolleider had iemand van het schoolbestuur aan de zijde en vond dit een enorme meerwaarde. Drie schoolleiders vonden tijdens de doorlichtingsweek ook steun bij hun team.

### *Na de doorlichting*

De meeste ondersteuningsinitiatieven situeren zich in de periode na de doorlichting. Twee schoolleiders erkennen geen ondersteuningsinitiatieven of -noden, maar deze schoolleiders kregen in het doorlichtingsverslag geen werkpunten mee. In zeven scholen werd beroep gedaan op de pedagogische begeleidingsdienst. In vijf scholen werd een traject opgestart voor langere termijn, waarvan vier met zekerheid vraaggestuurd. In twee scholen werd de ondersteuning vanuit de pedagogische begeleidingsdienst als onvoldoende of ontoereikend ervaren. Één schoolleider ging ten rade bij de directeur-coördinator en de pedagogisch begeleider met een werkpunt uit de doorlichting omtrent het opvolgen en in kaart brengen van leerlingen, maar kreeg geen passende begeleiding. Een andere schoolleider startte een traject op, maar dit werd vervolgens uitgesteld vanwege de afwezigheid van de pedagogisch begeleider. Slechts één schoolleider spreekt ook over een 'nascholing' als vorm van ondersteuning om met de werkpunten uit de doorlichting aan de slag te gaan. Daarnaast werden door twee verschillende schoolleiders ook nog de coördinerend directeur en de collega directeurs van de scholengemeenschap genoemd als bron van ondersteuning, niet zozeer rechtstreeks in het kader van de doorlichting, dan wel wat betreft de algemene schoolwerking en het uitwisselen van kennis en initiatieven.

### *Ondersteuningsnoden*

In vier scholen geven de schoolleiders aan nood te hebben aan een vervolgtraject. Ze zijn zelf vragende partij voor het procesmatig korter opvolgen van genomen initiatieven en voortgang van acties. Dit op een eerder coachende en stimulerende wijze met tussentijdse feedback. Aangezien het vervolgtraject nu een eerder vrijblijvend karakter heeft in deze scholen lijken sommige effecten op lange termijn te verwateren. Ze zien deze rol eerder weggelegd voor de onderwijsinspectie dan voor de pedagogische begeleidingsdienst, omdat volgens hen een onderwijsinspecteur toch nog steeds meer betrokken is bij het hele gebeuren. Eén schoolleider is dan ook vragende partij om de pedagogisch begeleider aanwezig te laten zijn tijdens de doorlichting of toch zeker tijdens het synthesegesprek. Een andere schoolleider is ook vragende partij om een notulist in te schakelen, vanwege de vele mondelinge tips die gegeven worden. Eén leerkracht en één schoolleider van twee verschillende scholen hebben nood aan concrete tips, in één school blijft een werkpunt voorlopig onbehandeld omdat ze niet weten hoe ermee aan de slag te gaan. Als laatste is er ook vraag naar een databank met daarin voorbeeldscholen met de sterke aspecten van hun schoolwerking. In de scholen zonder werkpunten worden op één uitzondering na geen ondersteuningsnoden erkend. Eén schoolleider geeft immers aan gebaat te zijn bij tussentijdse feedback door de onderwijsinspectie.

## 4. Conclusie

In wat volgt lichten we de voornaamste signalen toe die weerklinken in de tien basisscholen. Het spreekt voor zich dat deze gevalstudies ons in staat stellen voornamelijk uitspraken te doen in de diepte, maar dat het geenszins de bedoeling is onderstaande bevindingen te veralgemenen. We stellen vast dat in het merendeel van de bevraagde scholen vooral positieve signalen weerklinken aangaande inspectie 2.0. Daar waar de respondenten toch minder fijne ervaringen linken aan de doorlichting is dit vooral te wijten aan een lage gepercipieerde procedurele en distributieve rechtvaardigheid. De meeste scholen spreken echter van een hoge gepercipieerde rechtvaardigheid zowel op procedureel, interactioneel als distributief vlak.

De ontvangen mondelinge feedback doorheen de doorlichtingsweek is doorgaans helder en constructief, maar niet altijd relevant. Wat betreft de schriftelijke feedback die we terugvinden in het eindverslag zijn de meeste respondenten van oordeel dat deze eerder vaag en summier is. De mondelinge feedback die tijdens het synthesegebesprek wordt gegeven ter verduidelijking van het eindoordeel is een meerwaarde, deze is vaak wel constructief en helder, maar veel informatie gaat hier vaak verloren.

De inspecteurs worden over het algemeen ervaren als zijnde professioneel en betrouwbaar. Omschrijvingen aangaande de betrokken inspecteurs als 'menselijk', 'een luisterend oor' en 'open voor feedback' komen geregeld ter sprake. Respondenten geven ook aan dat dit bijdraagt tot een hoge gepercipieerde interactionele rechtvaardigheid en een invloed uitoefent op de beleving van de doorlichting.

Wat opvalt is dat de effecten van de doorlichting zich vaker op lange dan op korte termijn manifesteren. Respondenten geven hiervoor als verklaring dat bepaalde acties implementeren en ingebed krijgen in een schoolwerking per definitie een effect op lange termijn is. Daarbij komt dat de algemene schoolwerking op de betreffende scholen gedurende een tweetal schooljaren omwille van de coronapandemie min of meer 'on hold' heeft gestaan. Andere prioriteiten kregen de bovenhand en de nadruk lag meer op initiatieven op korte termijn en de organisatorische aspecten van de schoolwerking. Ook ten tijde van de interviews handelden schoolleiders en leerkrachten nog eerder reactief dan proactief. De schoolleiders gaven vaak wel aan van plan te zijn om de draad nadien weer op te pikken en alsnog aan de slag te gaan met bepaalde werkpunten uit hun doorlichtingsverslag.

De effecten die zich voordoen zijn zeer uiteenlopend en in relatie tot de werkpunten uit het doorlichtingsverslag. Conceptuele effecten beperken zich vaak tot inzichten in de eigen sterktes en zwaktes en een reflectie op de klas- en schoolwerking naar aanleiding van de aankondiging van de doorlichting. Wat instrumentele effecten betreft zien we dat de meeste scholen aan de slag gingen met 'feedback' en het aanpassen van de bestaande rapporten, maar even goed werden er in vele scholen nieuwe methodes ontwikkeld of een volledig zorgbeleid uitgestippeld. Daar waar bepaalde acties weer stopgezet werden, gaat het om acties die niet gedragen werden (de feedback werd in dit geval ook als irrelevant gepercipieerd) of niet voldeden aan de vooropgestelde doelen of omwille van uitval van bepaalde teamleden. Sommige respondenten zijn er niet helemaal van overtuigd dat alle ondernomen acties het gevolg zijn van de doorlichting. Daar waar de scholen bepaalde aspecten van de schoolwerking zelf als werkpunt opgaven bij de doorlichting, zijn ze ervan overtuigd dat deze acties ook ondernomen zouden geweest zijn zonder de komst van de doorlichting.

Dit ligt anders voor het werken met het OK-kader. De meeste schoolleiders geven aan dat ze op termijn hoogstwaarschijnlijk met het kader aan de slag gegaan zouden zijn, maar dat de komst van de doorlichting dit wel versneld heeft. In het merendeel van de scholen is dit echter een korte termijneffect en is de aandacht voor het kader na afloop van de doorlichting eerder verslapt. Reden hiervoor is volgens de

schoolleiders dat er momenteel andere prioriteiten zijn en dat het vaak ontbreekt aan tijd om het kader eigen te maken. Er is vooral sprake van een strategisch effect, waarbij de respondenten het werken met het kader vaak zien als een goede voorbereiding op een volgende doorlichting.

We stellen in mindere mate strategische en symbolische effecten vast. Daar waar dat toch het geval is gaat het vooral om het doorlichtingsverslag als 'een stok achter de deur' om bepaalde teamleden aan te zetten tot actie. Ook wat de neveneffecten betreft zien we slechts hier en daar een enkel geval van 'window dressing' en 'decor fabriceren'. Zowel schoolleiders als leerkrachten staan erop een correct en volledig beeld te tonen van de school(werking). Ze zijn er immers van overtuigd dat de inspecteurs over genoeg expertise beschikken om deze vormen van misleiding te doorprikken.

Aangaande affectieve neveneffecten spreken de meeste respondenten wel van een zekere mate van stress en spanning, dit echter vooral bij aankondiging en aanvang van de doorlichting. Deze spanning verdwijnt bij de meeste respondenten naargelang de doorlichting vordert. Bij afloop van de doorlichting is er eerder sprake van opluchting en een gevoel van bevestiging. In een enkele school zien we eerder teleurstelling, vooral omdat de doorlichting aanvankelijk hoop bracht en er op korte termijn geen verandering plaatsvond binnen de schoolwerking.

We stellen vast dat persoonskenmerken zoals zelfvertrouwen en feedbacknut vooral een invloed uitoefenen op de manier waarop respondenten tegen een doorlichting aankijken en hoe ze deze beleven. Zelfeffectiviteit komt slechts in mindere mate ter sprake. Feedbackdoelmatigheid stelt hen dan weer in staat om na afloop van de doorlichting met de werkpunten aan de slag te gaan. Het is volgens de meeste respondenten de schoolleider die hier een bepalende rol in speelt. Niet alleen als ondersteuner, maar ook als initiatiefnemer en begeleider. De schoolleiders vertonen uiteenlopende leiderschapsstijlen gaande van eerder transformationeel of eerder instructioneel tot een mix van beide, nl geïntegreerd leiderschap. Wat wel opvalt is dat er op de scholen uit onze steekproef waar sprake is van een minder positieve beleving van inspectie 2.0 en/of een doorlichtingsverslag met meer werkpunten de schoolleider vooral kenmerken vertoont van transformationeel leiderschap.

Aangaande het beleidsvoerend vermogen van de bevroegde scholen zien we vooral aandacht voor gedeeld leiderschap, gezamenlijke doelgerichtheid en innovatief en reflectief vermogen. Volgens het merendeel van de schoolleiders zorgen gedeeld leiderschap en gezamenlijke doelgerichtheid ervoor dat een doorlichting een gedeelde verantwoordelijkheid wordt en dat zo het gevoel van 'samen school maken' versterkt wordt. Ze erkennen dan ook het belang van vertrouwen binnen het team. Dit gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid bevordert volgens hen na afloop van de doorlichting de wil om met de doorlichtingsresultaten aan de slag te gaan. Innovatief en reflectief vermogen zijn volgens de respondenten belangrijke kenmerken van het team in het hele doorlichtingsverhaal, maar zijn niet altijd even gemakkelijk te verwezenlijken. Veranderende samenstellingen van het team (door uitval, natuurlijke afvloeiing, verlopen,...) kunnen dit vermogen ten goede komen, maar kunnen op hun beurt ook weer de continuïteit van de schoolwerking bemoeilijken.

Wat betreft ondersteuning tijdens de doorlichting vinden leerkrachten vooral ondersteuning bij elkaar en bij hun schoolleider. Sommigen onder hen benoemen ook de betrokken inspecteurs als een meerwaarde op gebied van ondersteuning. De schoolleiders erkennen vooral collega directeurs of coördinerend directeurs als voornaamste bron van ondersteuning voor, tijdens en na de doorlichting. Wanneer gevraagd wordt naar bepaalde ondersteuningsnoden benoemen enkele schoolleiders een concrete ondersteuningsvraag aangaande bepaalde methodieken of zijn ze bijvoorbeeld nog steeds zoekende naar

een optimaal passend leerlingvolgsysteem. Bijna alle schoolleiders benoemen 'gebrek aan tijd' als één van de meest aanwezige ondersteuningsnoden.

De meningen over de (kwaliteit van de) ondersteuning aangeboden door de pedagogische begeleidingsdienst zijn uiteenlopend. Vooral leerkrachten percipiëren deze ondersteuning als weinig relevant en irrealistisch in de betreffende schoolcontext. De schoolleiders zijn vaak wel overwegend positief. In enkele scholen is er sprake van vraaggestuurde ondersteuning en benoemen de schoolleiders de pedagogisch begeleider als een meerwaarde voor de werking van de school.

Er wordt voldoende aandacht gevraagd voor de begeleiding van het schoolteam na afloop van een doorlichting. Echter zijn vele respondenten vragende partij om mede door de onderwijsinspectie korter, maar vrijblijvend opgevolgd te worden, waarbij ondersteuning ook de vorm aanneemt van een procesgericht traject voorzien van tussentijdse feedback. Vooral de scholen met een gunstig advies en slechts enkele of geen werkpunten in hun doorlichtingsverslag uiten een zekere bezorgdheid wat betreft de vooropgestelde doorlichtingstermijn. Hoewel de opvolging een mogelijke taak is van de pedagogische begeleidingsdienst zien scholen dit toch ook weggelegd als een taak voor de onderwijsinspectie omdat er, ondanks het bestaan van een structureel overlegorgaan, naar eigen zeggen nog 'onvoldoende afstemming' is tussen beide onderwijspartners.

## Referentielijst

- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Quintelier, A. (2020). School Inspection Feedback: Unravelling Determinants and Consequences of Teachers' Feedback Acceptance. Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift: Antwerpen, UA.
- Stake, R.E. (1994) *Case Studies*. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, 236-247.
- Stake, R., & Migotsky, C. (1997). The evolving synthesis of program value. *Evaluation Practice*, 18(2), 89-103.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

## Bijlage A. Interviewleidraad

### Algemene introductie

| Fase                     | Vragen  | Bevraagde concepten | Richttijd |
|--------------------------|---|---------------------|-----------|
| <b>Achtergrondvragen</b> | Naam: _____ Functie: _____  |                     | Vooraf    |
| <b>Introductie</b>       | <p>Goedemiddag. Ik ben Randi Buvens en werk als onderzoeker voor Edubron, een onderzoeksgroep verbonden aan het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen (OOW) van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de UA. Dit interview kadert binnen een OBPWO-onderzoek in opdracht van de Vlaamse regering. Het duurt naar ik verwacht een 60-tal minuten.</p> <p><u>Globale opbouw:</u></p> <p>We nemen u eerst mee doorheen het proces van de doorlichting en hoe u dit ervaren heeft. Vervolgens proberen we zicht te krijgen op de (lange termijn) effecten die deze doorlichting teweegbracht. In een tweede deel richten we ons op het gebruik van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, in welke mate u vertrouwd bent met het kader en of de implementatie en het gebruik ervan een effect gehad heeft op uw eigen werking en/of de schoolwerking.</p> <p>U hebt toestemming gegeven om dit interview op te nemen. Graag wil ik u er nogmaals op wijzen dat de resultaten vertrouwelijk behandeld zullen worden en enkel worden gepubliceerd met toestemming van alle betrokken partijen. U mag op elk moment beslissen om het interview te onderbreken of stop te zetten. Stel gerust vragen indien iets om meer verduidelijking vraagt.</p> |                     |           |
| <b>Openingsvragen</b>    | <p>Kan u op de volgende vragen even kort antwoorden: Kan u even (kort) uw functie binnen de school kaderen en toelichten? Opdracht, ervaring, verantwoordelijkheden ...</p> <p>Zijn er de afgelopen periode (sinds 2018) wijzigingen geweest in het personeelsbestand van de school (nieuwe directie, veel starters...)?</p>  |                     | 2'        |





|  |   |  |            |
|--|---|--|------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heeft de doorlichting ertoe geleid dat u actief/actiever aan de slag bent gegaan met het OK-kader?</li> </ul> <p><b>Symbolische en strategische effecten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Werden de resultaten van de doorlichting gebruikt om beleidsbeslissingen te legitimeren? Doorvragen... hoe, waarom (niet)? Kan u dat illustreren?</li> <li>- Werden de resultaten van de doorlichting gebruikt voor marketingdoeleinden (promoten van de school, aantrekken nieuwe leerlingen...) Idem.</li> </ul> <p><b>Neveneffecten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deed het schoolteam zich tijdens de doorlichting anders voor? Zijn er pogingen geweest om uzelf extra positief in de kijker te zetten? Werd de onderwijsinspectie op één of andere manier misleid?</li> <li>- Werden er afspraken gemaakt over wat wel en niet te vertellen tijdens de doorlichting?</li> <li>- Werden er nav de doorlichting extra documenten aangemaakt/uitvoerig verzameld?</li> <li>- Zag de school er anders uit nav de doorlichting?</li> </ul> <p><b>We stellen u in het volgende eerst een aantal verhelderende vragen over het doorlichtingsproces. Daarna bekijken we of en welke van volgende aspecten eventueel een invloed hebben gehad op de manier waarop u met de resultaten van de doorlichting aan de slag bent gegaan.</b></p> <p><b>2 Aangaande het proces van de doorlichting</b></p> <p><b>Betrokken proces</b><br/><i>Validiteit en betrouwbaarheid</i></p> <p>Wanneer u terugdenkt aan het doorlichtingsproces van 3 jaar geleden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Is het doorlichtingsproces volgens u op een eerlijke en transparante manier verlopen? In welke zin wel/niet?</li> <li>- Vond u dat het advies op basis van het doorlichtingsproces correct werd geformuleerd?</li> <li>- Wat vindt u van de frequentie van doorlichten (om de 6 jaar) voor uw school? En voor andere scholen?</li> </ul> <p><i>Geloofwaardigheid van de inspecteur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vond u de betrokken inspecteur respectvol in de omgang?</li> </ul> | <p>IE</p> <p>SyE</p> <p>StE</p> <p>WD</p> <p>WD</p> <p>DocF</p> <p>DecF</p> <p>Pr</p> <p>Ins</p> | <p>15'</p> |
|--|---|--|------------|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe kwam de betrokken inspecteur bij u over? Denk aan eigenschappen als professioneel/bekwaam/ervaren en betrouwbaar/geloofwaardig.</li> </ul> <p><i>Helderheid van de feedback</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier kreeg u feedback van de inspecteur/over het DL-resultaat (mondeling/schriftelijk/officieel/onofficieel)?</li> <li>- Zo ja, hoe vond u deze feedback geformuleerd? Denk aan omschrijvingen als effectief/constructief/helder/duidelijk.</li> <li>- Hoe kan de onderwijsinspectie de impact van haar feedback nog versterken volgens u?</li> </ul> <p><b>Betrokken medewerker</b></p> <p><i>Feedbacknut- en doelmatigheid:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bent u over het algemeen iemand die graag feedback krijgt op zijn/haar geleverde werk?</li> <li>- Bent u iemand die actief met feedback aan de slag gaat?</li> </ul> <p><i>Zelfeffectiviteit en zelfvertrouwen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Denkt u dat uw zelfvertrouwen of het feit dat u al dan niet sterk in uw schoenen staat een invloed heeft (gehad) op hoe u met de doorlichting omging?</li> <li>- Hebben bovenstaande kenmerken van de betrokken medewerkers en het doorlichtingsproces volgens u een invloed uitgeoefend op de manier waarop u al dan niet met de feedback van de inspecteur en/of de resultaten van de doorlichting aan de slag bent gegaan?</li> </ul> <p><b>Betrokken schoolleiding</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voor LKR: Hoe omschrijft u uw leidinggevende? Sturend/Gericht op schoolstructuur of eerder motiverend, engagerend/gericht op sociale structuur?</li> <li>- Voor LKR: Heeft uw leidinggevende een invloed gehad op de manier waarop u met de resultaten van de doorlichting aan de slag bent gegaan?</li> <li>- Voor SL: Omschrijft u uzelf als leidinggevende als sturend/gericht op schoolstructuur of eerder motiverend, engagerend/gericht op sociale structuur?</li> <li>- Voor SL: Denkt u dat uw manier van leiding geven een invloed gehad heeft op de wijze waarop met de resultaten van de doorlichting aan de slag werd gegaan?</li> </ul> | <p>FB</p> <p>FBn<br/>FBd</p> <p>ZV</p> <p>SL</p> |  |
|--|---|--|--|

|  |   |                      |  |
|--|---|----------------------|--|
|  | <p><b>Betrokken school</b><br/> <i>BVV en leerklimaat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Omschrijft u uw school en team als innovatief?</li> <li>- Heerst er een sfeer van vertrouwen en samenwerken?</li> <li>- Hebben schoolkenmerken als deze volgens u een invloed gehad op de manier waarop u met de resultaten van de doorlichting aan de slag bent gegaan?</li> <li>- Zijn er nog eventuele andere schoolkenmerken die volgens u een invloed hebben gehad op de manier waarop u al dan niet met de resultaten van de schooldoorlichting aan de slag bent gegaan?</li> </ul> <p><b>Betrokken ondersteuning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voor LKR: In welke mate voelt/voelde u zich ondersteund door de school(leider)/de schoolgemeenschap met de resultaten van de doorlichting aan de slag te gaan?</li> <li>- Voor SL: In welke mate voelt/voelde u zich ondersteund door het schoolteam/de schoolgemeenschap om met de resultaten van de doorlichting aan de slag te gaan?</li> <li>- In welke mate voelt/voelde u zich ondersteund door de PBD om met de resultaten van de doorlichting aan de slag te gaan?</li> <li>- Hebt u nog andere (relevante) vormen van ondersteuning ervaren?</li> <li>- Hebt u bepaalde vormen van ondersteuning gemist?</li> <li>-</li> <li>- Heeft de wijze waarop u ondersteund werd volgens u een invloed gehad op de manier waarop u met de resultaten van de doorlichting aan de slag bent gegaan?</li> </ul> <p><b>Algemene vragen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bent u achteraf gezien blij dat deze DL heeft plaats gevonden?</li> <li>- Als u de onderwijsinspectie advies zou mogen geven over een verbeterde aanpak van hun proces, welk zou dat dan zijn?</li> <li>- Vindt u investeren in bijkomende inspecteurs een zinvolle strategie om de kwaliteit van ons onderwijs verder op te liften?</li> </ul> | <p>SK</p> <p>Ond</p> |  |
|--|---|----------------------|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vindt u de inspectie voldoende sturend?</li> <li>- Hoe kijkt u naar de Vlaamse situatie die maakt dat zij over didactiek (pedagogische vrijheid) en over individuele leraren geen uitspraken mogen doen?</li> </ul> |  |  |
|--|--|--|--|

## Deel 2 – Effecten van (het gebruik van) het OK-kader (verklaren)

|            |   |                                |     |
|------------|---|--------------------------------|-----|
| Kernvragen | <p><b>Aangaande gebruik en effecten van het OK-kader</b></p> <p><b>Algemeen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Waaraan denkt u als ik het OK-kader ter sprake breng?</li> <li>- Via welke weg/op welke manier bent u met het OK-kader in contact gekomen?</li> <li>- In welke mate zou u zichzelf vertrouwd noemen met het OK-kader?</li> <li>- Kan u toelichten hoe het OK-kader tot stand kwam? Wie nam hiertoe het initiatief? Wiens werk is het?</li> <li>- (Hoe) wordt er over het OK in de lerarenkamer gesproken?</li> </ul> <p><b>Betrokken medewerker</b></p> <p><i>Competenties mbt OK-kader</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe zou u in uw eigen woorden volgende onderdelen van het OK-kader omschrijven?<br/>Kwaliteitsbeeld<br/>Kwaliteitsverwachting<br/>Kwaliteitsgebied<br/>Ontwikkelingsschaal<br/>Ontwikkelingsniveau</li> <li>- Kan u de samenhang tussen de verschillende onderdelen van het OK-kader toelichten?</li> <li>- Kan u het verband verklaren tussen een kwaliteitsbeeld en een kwaliteitsverwachting?</li> <li>- Denkt u dat (gebrek aan) deze kennis bijdraagt tot de manier waarop/de mate waarin u het OK-kader (actief) gebruikt?</li> <li>- Weet u waar u het OK-kader kan raadplegen?</li> <li>- Voelt u zichzelf in staat om het belang van het Ok-kader aan uw collega's toe te lichten? Zo ja, hoe zou u dat doen?</li> </ul> | FK<br><br>CK<br>CK<br>PK<br>PK | 25' |
|------------|---|--------------------------------|-----|

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moest u gevraagd worden op een pedagogische studiedag (het gebruik van) het OK-kader toe te lichten aan uw collega's, (hoe) zou u dit aanpakken?</li> <li>- (Hoe) gebruikt u het OK-kader? Kan u aangeven hoe dit komt?</li> </ul> <p><b>(Ok-kader op tafel leggen of scherm delen)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Als u een blik werpt op het kader, boezemt dat angst of onzekerheid in of geeft het net zekerheid?</li> <li>- Kan u toelichten vanwaar deze associatie komt?</li> <li>- Zou u het OK-kader omschrijven als zinvol/een meerwaarde?</li> <li>- Indien ja, waar zit voor u de meerwaarde van het OK-kader? Hoe uit zich die?</li> </ul> <p><b>Kenmerken OK-kader</b><br/><i>Validiteit, helderheid, functionaliteit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vindt u het OK-kader een valide instrument om de onderwijskwaliteit na te gaan? Bevat het volgens u de juiste indicatoren?</li> <li>- Vindt u de begrippen en terminologie gehanteerd in het OK-kader helder en duidelijk?</li> <li>- Ziet u het als iets dat extra orde geschapen heeft, dan wel als een element van verwarring?</li> <li>- Vindt u het OK-kader een functioneel instrument?</li> <li>- Vindt u het OK-kader een bruikbaar instrument dat doelgericht bijdraagt tot de (eigen) onderwijskwaliteit?</li> <li>- Denkt u dat bovenstaande kenmerken van het OK-kader een invloed hebben (gehad) op de manier waarop u al dan niet met het OK-kader aan de slag gaat/bent gegaan?</li> </ul> <p><b>Conceptuele effecten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heeft het OK-kader gezorgd voor een dialoog tussen verschillende onderwijspartners?</li> <li>- (Bent u door het OK-kader in dialoog gegaan met andere onderwijspartners over onderwijskwaliteit?)</li> <li>- Heeft het (gebruik van het) OK-kader u(w school) aangezet tot reflectie over de onderwijskwaliteit (op schoolniveau/eigen onderwijskwaliteit)?</li> <li>- Heeft het OK-kader u aan het denken gezet over uw eigen functioneren?</li> <li>- Heeft het OK-kader uw visie op kwaliteitszorg veranderd?</li> <li>- Kijkt u door de invoering van het OK-kader nu anders naar de manier waarop uw school aan leerlingbegeleiding doet?</li> </ul> | <p>V</p><br><p>AA<br/>CA</p><br><p>VI<br/>HI<br/>HI<br/>Fn<br/>Fn</p><br><p>CE<br/>CE<br/>CE<br/>CE<br/>CE<br/>CE</p> |  |
|--|---|---|--|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heeft het OK-kader u doen stilstaan bij de manier waarop er aan leerlingevaluatie gedaan wordt op school?</li> </ul> <p><b>Instrumentele effecten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heeft (de invoering van) het OK-kader verbeteringen of veranderingen teweeggebracht in uw eigen functioneren? Op welke manier? Waar zitten die veranderingen precies?</li> <li>- Worden bepaalde zaken nu anders aangepakt naar aanleiding van (de invoering van) het OK-kader? Kan u hiervan een voorbeeld geven?</li> <li>- Heeft het OK-kader tot concrete actiepunten geleid?</li> <li>- Heeft het OK-kader tot acties geleid waarbij de leerlingen meteen baat hadden? Indien ja kan u zo'n actie omschrijven?</li> <li>- Gebruikt u het OK-kader actief om de kwaliteitszorg van de school/uw eigen onderwijskwaliteit te versterken/bij te sturen? Kan u hiervan een voorbeeld geven?</li> <li>- Heeft het OK u(w school) geholpen om een taal te creëren om over kwaliteitszorg te spreken?</li> <li>- Wordt op uw school de onderwijskwaliteit systematisch onderzocht en ontwikkeld?</li> <li>- Is hierin een rol weggelegd voor het OK-kader? Zo ja, welke? Welke aanpassingen ziet u die er zonder OK-kader niet zouden geweest zijn?</li> <br/> <li>- Heeft de invoering van het OK-kader tot concrete acties geleid op gebied van leerlingbegeleiding? Wordt leerlingbegeleiding systematisch en cyclisch gepland en gecoördineerd? Indien dit het geval is, heeft de invoering van het OK hiertoe bijgedragen? Welke aanpassingen ziet u die er zonder OK-kader niet zouden geweest zijn?</li> <br/> <li>- Zijn er concrete aanpassingen gebeurd in de manier van leerlingen evalueren en/of opvolgen naar aanleiding van de invoering van het OK-kader? Denk hierbij aan de manier waarop bijvoorbeeld feedback wordt geven aan lerenden of gerapporteerd wordt over de voortgang van het leer- en ontwikkelingsproces. Welke aanpassingen ziet u die er zonder OK-kader niet zouden geweest zijn?</li> </ul> <p><b>Symbolische en strategische effecten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Denkt u dat werken met het OK-kader de school voorbereid (heeft) op een (mogelijke) doorlichting?</li> <li>- Bent u met het OK-kader aan de slag gegaan omdat dit 'beter overkomt' tijdens een (mogelijke) doorlichting?</li> <li>- Ervaart u het OK als steun, of net als extra regelgeving waar u aan moet voldoen?</li> </ul> | <p>CE<br/>CE</p><br><p>IE</p> <p>IE</p> <p>IE</p> <p>IE</p> <p>IE</p> <p>IE</p> <p>IE</p> <p>IE</p><br><p>IE</p><br><p>IE</p><br><p>SyE</p> <p>StE</p> <p>StE</p> |  |
|--|--|---|--|

|                  |   |   |    |
|------------------|---|---|----|
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gebruik u het OK-kader om uw collega's tot actie aan te zetten? Of uw eigen pleidooien voor bepaalde beleidskeuzes kracht bij te zetten?</li> </ul> <p><b>Betrokken schoolleiding</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- LKR: Voelt u zich door uw leidinggevende ondersteund bij het gebruik van het OK-kader? Wat waardeert/mist u in de aanpak van de schoolleiding?</li> <li>- SL: Op welke manier biedt u als leidinggevende ondersteuning aan uw team bij gebruik van het OK-kader? Bent u tevreden over wat u voor hen in die zin kan betekenen?</li> </ul> <p><b>Betrokken school</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- U schetste eerder al een beeld van de school en het leerklimaat (innovatief/vertrouwenssfeer/...) Denkt u dat dit het werken met het OK-kader ten goede komt/beïnvloed(t) (heeft)? In welke zin wel/niet?</li> </ul> <p><b>Betrokken ondersteuning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In welke mate voelt/voelde u zich ondersteund door de schoolgemeenschap om met het OK-kader aan de slag te gaan?</li> <li>- Kan u de rol van de pedagogische begeleidingsdienst in dit verhaal voor u als leraar/schoolleider schetsen?</li> <li>- Hebt u nog andere (relevante) vormen van ondersteuning ervaren?</li> <li>- Miste u op sommige gebieden ondersteuning? Zo ja, kan u toelichten bij welke vorm van ondersteuning u nog baat heeft?</li> </ul> <p><b>Het OK-kader en IKZ</b></p> <p><b>Als laatste leg ik u nog enkele stellingen voor die ik graag met u wil bespreken.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Het OK-kader is een noodzakelijke voorwaarde om kwaliteitszorg te garanderen.</li> <li>2. Ik ervaar druk om het OK-kader te gebruiken.</li> <li>3. Onze school zou even ver staan moest het OK-kader er niet zijn.</li> <li>4. Een school hoeft het OK-kader niet te gebruiken om tot goede kwaliteitszorg te komen.</li> <li>5. Ik ervaar het OK-kader als extra ballast.</li> <li>6. Het OK-kader biedt ons het nodige houvast om aan kwaliteitsontwikkeling te doen.</li> </ol> | <p>SyE</p> <p>SL/Ond</p> <p>SK</p> <p>Ond</p> |    |
| <b>Afronding</b> | <p>Is er iets dat u nog kwijt wil? Iets dat niet aan bod is gekomen in dit interview?</p> <p>Is er een vraag waar u nog op wil terugkomen?</p> <p>Dan dank ik u graag voor uw medewerking.</p>  |   | 1' |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  |   |  |
| Codes:   |  |   |  |
| <p>GE: gewenst effect</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CE: conceptueel effect ~ L: leren</li> <li>• IE: instrumenteel effect ~ T: transfer/ E: effect (op schoolniveau/ leerlingprestaties)</li> <li>• SyE: symbolisch effect</li> <li>• StE: strategisch effect</li> </ul> <p>NE: neveneffect</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• WD: window dressing</li> <li>• DocF: documenten fabriceren</li> <li>• DecF: decor fabriceren</li> </ul> <p>Competenties OK-kader</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• FK: feitenkennis</li> <li>• CK: conceptuele kennis</li> <li>• PK: procedurele kennis</li> <li>• V: vaardigheden</li> <li>• AA: affectieve attitude</li> <li>• CA: cognitieve attitude</li> </ul> |  | <p>Kenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• VI : validiteit OK-kader</li> <li>• HI : helderheid OK-kader</li> <li>• Fn : functionaliteit OK-kader</li> <li>• SL : kenmerken van de betrokken schoolleider</li> <li>• SK : kenmerken van de betrokken school</li> <li>• Ond : ondersteuning</li> <li>• Pr : kenmerken doorlichtingsproces</li> <li>• Ins: kenmerken betrokken inspecteur</li> <li>• FB: kenmerken van de feedback</li> <li>• FBd: feedbackdoelmatigheid</li> <li>• FBn: feedbacknut</li> <li>• ZV: zelfvertrouwen</li> </ul> |  |



## Bijlage B. Codeboom

| Code   | Omschrijving  | Voorbeeld  |
|--|---|--|
| Inspectie 2.0  |   |  |
| Effecten van inspectie 2.0                             |   |  |
| Conceptuele effecten van inspectie 2.0                 | Conceptuele effecten: de mate waarin de doorlichting het denken beïnvloedt.               | <p>“En toen dat wij dat nieuws kregen dachten wij wel van: <i>‘Met wat zijn we goed bezig en wat kan nog beter?’</i>”</p> <p>“Op de personeelsvergadering na de doorlichting, heb ik toen zelf gezegd van kijk, je neemt zelf een keer het doorlichtingsverslag door, en je haalt er nu een keer drie sterke punten en drie zwakke punten, drie werkpunten uit.”</p> |
| Conceptuele effecten op vlak van leerlingevaluatie     | De mate waarin de doorlichting het denken beïnvloedt op gebied van leerlingevaluatie.     | “Eén van de werkpuntjes was bijvoorbeeld ook dat we meer feedback aan onze leerlingen moeten geven. Daar hebben we nog wel echt bij stilgestaan...”  |
| Conceptuele effecten op vlak van kwaliteitszorg        | De mate waarin de doorlichting het denken beïnvloedt op gebied van kwaliteitszorg.        | “Maar ik beseef wel dat er een belangrijke taak weggelegd is voor mij om inderdaad... die kwaliteit die daar geboden is tijdens de doorlichting, om die te bewaken.”   |
| Conceptuele effecten op vlak van leerlingenbegeleiding | De mate waarin de doorlichting het denken beïnvloedt op gebied van leerlingenbegeleiding. | “Wij vonden dat onze zorgwerking heel sterk stond op school, we blijven altijd van overtuigd... Maar toen hadden wij geen blauwe bal voor gekregen. Ik weet dat ze toen zegden van: <i>‘Uw zorg is inderdaad enorm</i>   |

| Code   | Omschrijving   | Voorbeeld   |
|--|--|---|
|  |  | <i>opgebouwd, maar ligt vooral bij zorgcoördinator. En eigenlijk, moet dat meer op de klasvloer zelf gaan gebeuren'."</i>   |
| Instrumentele effecten van inspectie 2.0               | Instrumentele effecten: feitelijke beslissingen genomen naar aanleiding van de doorlichting en de uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen.         | "We hebben het volledig taalbeleid op poten gezet. Omdat er vanuit de doorlichting sprake was van dat eigenlijk de taal, het spreken en het luisteren, die zaten dus niet goed ten opzichte van elkaar. Dus het ene te weinig, het andere teveel... Dus dat een keer goed bekeken en aan de hand daarvan zijn we terug van 0 begonnen met het taalbeleid verspreid over 2 schooljaren." |
| Instrumentele effecten op vlak van leerlingevaluatie   | Feitelijke beslissingen op gebied van leerlingevaluatie, genomen naar aanleiding van de doorlichting en uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen.   | "Iedere keer als er rapporten zijn, krijg ik al de rapporten binnen om te tekenen... Dan doe ik echt wel de moeite van: 'Hoe wordt de feedback hier neergeschreven?'"   |
| Instrumentele effecten op vlak van kwaliteitszorg      | Feitelijke beslissingen op gebied van de kwaliteitszorg, naar aanleiding van de doorlichting en uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen.           | "Het bewaken van die kwaliteitszorg naar outputgegevens toe... was wel een werkpuntje. Wat dat betreft vind ik het persoonlijk noodzakelijk omdat we met dat IJsbergrekenen zitten, waarbij leerkrachten enkel met eigen materiaal werken. Dus ze maken geen gebruik van een handleiding. Ik vind het persoonlijk wel nodig om een genormeerde toets te hebben."                        |
| Instrumentele effecten op vlak van leerlingbegeleiding | Feitelijke beslissingen op gebied van leerlingbegeleiding, genomen naar aanleiding van de doorlichting en uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen. | "Dus vorig jaar heb ik dat dan voorzien in een pedagogische studiedag en zijn we aan de slag gegaan met het opstellen van een nieuwe kijkwijzer voor het leerlingvolgsysteem. Samen met de zorgcoördinator hebben wij dan eigenlijk ons eigen systeem ontwikkeld."  |

| Code                                    | Omschrijving  | Voorbeeld  |
|---|---|--|
| Neveneffecten van inspectie 2.0         | Neveneffecten die niet tot de onderstaande subcategorieën behoren.  | “Dat brengt vooral in de eerste plaats een... ik zou zeggen een niet gezonde spanning, maar toch wel een zeer grote spanning binnen een school.”   |
| Decor fabriceren                        | De school ziet er letterlijk tijdelijk anders uit naar aanleiding van de doorlichting om de betrokken inspecteurs te misleiden.   | “Ik weet dat er iets omhoog gehangen was geweest de week daarvoor, maar dat was een kleinigheid.”  |
| Documenten fabriceren                   | Er worden speciaal voor gebruik tijdens de doorlichting documenten aangemaakt of verzameld.   | “Het enige wat ik nog gedaan heb was alles voor veiligheid, die BHV. Dat was geen mensenopdracht [...] Daar heb ik wel serieus op gezweet, van heel veel dingen die dan nog niet in orde waren.<br><br>[...]<br><br>Dat vind ik persoonlijk als directie het zwaarste deel van de doorlichting, die BHV.”  |
| Window dressing                         | De school onderneemt tijdelijk activiteiten waarbij leden van het schoolteam zich anders voordoen dan ze werkelijk zijn, of er afspraken gemaakt worden over wat te vertellen en wat te verzwijgen tijdens een doorlichting om de betrokken inspecteurs te misleiden. | “We hebben ( <i>tegen de leerlingen</i> ) gezegd van loop maar een keer met de inspectie tot aan de kippen zodat ze zien dat we kippen en een moestuin hebben en toon dan ook maar een keer de vissen. Leg dat ook maar een keer uit aan de inspectie wat dat is, die <i>visbak</i> en waarom dat die hier staat.”   |
| Strategische effecten van inspectie 2.0 | De school gebruikt de doorlichtingsresultaten ter verantwoording van de onderwijskwaliteit of met achterliggende doeleinden (aantrekken van leerlingen...).   | “Ik vind wel, de overheid betaalt je. Dus de school krijgt ook werkmiddelen. Dus ja, je moet bewijzen dat je met die werkmiddelen goed omgaat. Dus ik doe daar ook niet flauw over, de doorlichting dient om ons te controleren. En dus moet je bepaalde dingen doen in het kader van die doorlichting, die je misschien anders niet zo ver doorgedreven zou doen, omdat je bepaalde dingen wel weet.” |

| Code                                   | Omschrijving   | Voorbeeld  |
|--|--|--|
|  |  | “Dat is sowieso altijd reclame. Dat staat op uw website, en dat wordt misschien wel bekeken.”  |
| Symbolische effecten van inspectie 2.0 | De school gebruikt de doorlichtingsresultaten om bepaalde standpunten te ondersteunen of beleidsbeslissingen te legitimeren. | “Er zijn wel een aantal dingen uitgekomen waarvan wij wel dachten van dat kan wel beter, maar dat het moeilijk was om de leerkrachten mee te krijgen. Dan zeiden ze: <i>‘ja maar, we zijn toch goed bezig en het is toch...’</i> Als we nu de doorlichting ook hadden was dat zo een beetje... Dat was dat nog zo een extra... Dan heb je zo een beetje nog meer een stok achter de deur om rond bepaalde dingen wel aan de slag te gaan.” |
| Verklarende variabelen                 |  |  |
| Betrokken medewerker                   | Factoren met betrekking tot de medewerker:   |  |
| Feedbackdoelmatigheid                  | De capaciteit om inspectiefeedback te interpreteren en op een gepaste manier te reageren op de ontvangen feedback.           | “Ja, absoluut. Ik kan daar ( <i>feedback</i> ) wel goed mee om. En mijn collega eigenlijk ook wel. Om daar dan op welke manier dan ook, ofwel in bevestigd te zien, ofwel om uit te leren, en eventueel om bij te sturen.”   |
| Feedbacknut                            | De mate waarin de respondent van mening is dat feedback in het algemeen nuttig/bruikbaar is.                                 | “Ik denk dat dat wel nodig is, dat er een keer iemand komt om uw werking te evalueren.”  |

| Code                              | Omschrijving  | Voorbeeld   |
|-----------------------------------|---|---|
| Zelfeffectiviteit                 | Iemands individuele overtuiging van het vermogen om specifieke aspecten van een functie te volbrengen op een gespecificeerd kwaliteitsniveau in een gespecificeerde situatie. | “Wij waren overtuigd van onze aanpak en over de effectiviteit van onze aanpak. En dan moesten we inderdaad die mensen van de doorlichting daarvan ook overtuigd krijgen.”   |
| Zelfvertrouwen                    | Het besef van de eigenwaarde en mogelijkheden.  | “Dat zelfvertrouwen, of toch het overbrengen ervan, is zeker die eerste dagen enorm op de proef gesteld.”   |
| Betrokken ondersteuning           | Vormen van ondersteuning bij aankondiging van de doorlichting, tijdens het doorlichtingsproces of na afloop:  |   |
| Pedagogische begeleidingsdienst   | Ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst ter voorbereiding de doorlichting, tijdens het doorlichtingsproces of na afloop.   | “De PBD had op voorhand al een keer iets gemaakt rond die schalen die daar waren. Die is dat komen verduidelijken aan ons...dat heeft zeker rust gegeven aan iedereen.”   |
| Scholengemeenschap /schoolbestuur | Ondersteuning van de scholengemeenschap/schoolbestuur ter voorbereiding van de doorlichting, tijdens het doorlichtingsproces of na afloop.                                    | “Ik had ook altijd iemand bij, bij me, van het schoolbestuur... Dat vond ik wel fijn dat dat kon.”  |
| Schoolleider                      | Ondersteuning door de schoolleider ter voorbereiding van de doorlichting, tijdens het doorlichtingsproces of na afloop.   | “Als ik wist dat de doorlichting ging komen heb ik een uur met mijn team vrijgemaakt en hebben we samen gezegd van: 'Oké, de doorlichting komt. Waar ben je bang voor? Waar kijk je naar uit of niet? Waar loopt dat?' Ik heb de focus toegelicht, dat heb ik wel gedaan. |

| Code                             | Omschrijving  | Voorbeeld  |
|----------------------------------|---|--|
| Schoolteam                       | Ondersteuning binnen het schoolteam ter voorbereiding van de doorlichting, tijdens het doorlichtingsproces of na afloop.  | “Ik vond het een enorm gevoel van gedragenheid door ganse team. Dat heeft gewoon deugd gedaan om dat samen te kunnen doen.”  |
| Betrokken doorlichtingsproces    | Factoren met betrekking tot het doorlichtingsproces:  |  |
| Feedback van de inspecteurs      | Helderheid en constructiviteit van de feedback.   | “Ook iedere keer als zij een gesprek gedaan hadden met de leerkrachten, hebben ze feedback naar ons daarover gegeven. En dat was ook heel zuiver en duidelijk en opbouwend.” |
| Helderheid van de feedback       | De mate waarin de feedback van de inspecteurs wordt beschouwd als duidelijk en eenduidig interpreteerbaar.  | “Die was heel duidelijk en heel helder.”   |
| Constructiviteit van de feedback | De mate waarin de feedback van de inspecteurs wordt beschouwd als feedback die niet alleen focust op wat er goed en fout is, maar die ook aangeeft hoe de tekortkomingen kunnen worden aangepakt. | “En ik vond in deze laatste doorlichting... Dat was ook controle, maar het was meer controle om als partner dan u tips te geven en verder aan de slag te gaan.”              |
| Betrokken inspecteurs            | De mate waarin de betrokken inspecteurs gepercipieerd worden als zijnde professioneel en betrouwbaar.   | “Professioneel wel denk ik en bekwaam.”  |
| Verslag                          | Eventuele verklarende variabelen m.b.t. het doorlichtingsverslag die niet thuishoren in de andere subcategorieën.   | “Wij hadden een vrij goed verslag. Wij zijn dan tevreden. Dan kan je je daar kan je vlug in vinden.”   |
| Validiteit en betrouwbaarheid    | Validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces. Het geheel van distributieve, interactieve en procedurele rechtvaardigheid.  | “En eigenlijk was het geschreven verslag gewoon een weerspiegeling van alles wat wij in de loop van de week gehoord hadden.”   |

| Code                           | Omschrijving   | Voorbeeld   |
|--------------------------------|--|---|
| Distributieve rechtvaardigheid | De mate waarin de uitkomst van de doorlichting als eerlijk wordt beschouwd.                          | “Als ik het verslag las van mijn collega dan kwam ik dezelfde dingen tegen die bij mij erin stonden maar zij kregen dan er een andere kleur voor...waarom?”   |
| Interactieve rechtvaardigheid  | De mate waarin de interpersoonlijke behandeling tijdens de doorlichting als eerlijk wordt beschouwd. | “Ik vond dat ze het verkondigden als: 'We gaan vooral heel veel in dialoog en het is uit die dialoog dat we mee ons oordeel zullen vellen en je gaat genoeg kansen krijgen om dingen aan te tonen'. En dat was eigenlijk het niet zo. Hun oordeel was geveld... Ja, een vals gevoel van inbreng.”   |
| Procedurele rechtvaardigheid   | De mate waarin het besluitvormingsproces van de doorlichting als eerlijk wordt beschouwd.            | “Verder vond ik dat dat eigenlijk heel evenwichtig in elkaar zat. Ik vond dat er geluisterd werd, dat het heel breed was, leerlingen, ouders, leerkrachten van over heel de school... Ze hadden ook heel snel door waar het probleem zich bevond vond ik, ze hadden dat heel snel door, je kon dan niet zeggen we gaan dat proberen weg te steken en ze gaan het niet vinden, dat was niet zo.” |
| Schoolkenmerken                | Factoren met betrekking tot de school:   |   |
| Overige schoolkenmerken        | Schoolkenmerken die niet in onderstaande subcategorieën thuishoren.                                  | “Er is heel veel dat je als directeurs moet bespreken. Ik heb wel nog contact met hem, maar hij is ondertussen zichzelf ook aan het inwerken. Hij is nu directeur in een andere school.<br>[...]  |

| Code                                    | Omschrijving   | Voorbeeld   |
|---|--|---|
|   |  | Nee, ik had dat ( <i>het doorlichtingsverslag</i> ) inderdaad misschien wel graag wat uitvoeriger met hem besproken, als er tijd en mogelijkheid voor was geweest.”   |
| Kenmerken van de betrokken schoolleider | Kenmerken van de schoolleider zoals leiderschapsstijl.   | “Het is de directie geweest, die dat middagoverleg had georganiseerd en de pedagogische studiedag en daar wel voor zorgde dat wij er direct mee aan de slag gingen ( <i>met het doorlichtingsverslag</i> ) omdat hij dat heel belangrijk vond.” |
| Kenmerken van het betrokken schoolteam  | Schoolkenmerken zoals het beleidsvoerend vermogen en het leerklimaat.  | “Wel algemeen in ons team gaan we over dingen reflecteren en op een kritische manier gaan kijken en aanpassen.”   |
| Korte termijneffecten van inspectie 2.0 | Effecten die plaatsvinden bij aankondiging van de doorlichting, tijdens het doorlichtingsproces of in de periode tot 3 maanden na de doorlichting. | “Zeker op het moment dat dat ( <i>het doorlichtingsproces</i> ) bezig is, word je als team wel heel sterk met zijn allen.”  |
| Lange termijneffecten van inspectie 2.0 | Effecten die plaatsvinden in de periode startend 3 maanden na de doorlichting en die loopt tot op heden.   | “Dat zijn stappenplannen die nog altijd ( <i>anno 2021</i> ) hier op de kasten hangen en dat blijft dus nog altijd lopen.”  |
| OK-kader                                |  |   |
| Effecten van (werken met) het OK-kader  |  |   |
| Conceptuele effecten van het OK-kader   | De mate waarin (werken met) het OK-kader het denken beïnvloedt.  |   |



| Code   | Omschrijving  | Voorbeeld   |
|--|---|---|
| Conceptuele effecten op vlak van leerlingevaluatie     | De mate waarin (werken met) het OK-kader het denken beïnvloedt op gebied van evaluatie.   | “Dat heeft ons vooral geholpen om dan op een juiste manier en met een andere blik ernaar te kijken en de handleidingen naast de doelen te leggen... Nog meer dan we deden daarvoor.”                  |
| Conceptuele effecten op vlak van kwaliteitszorg        | De mate waarin (werken met) het OK-kader het denken beïnvloedt op gebied van kwaliteitszorg.  | “Een handig afvinkinstrument om te kijken: <i>Doen we dat breed genoeg allemaal?</i> ”  |
| Conceptuele effecten op vlak van leerlingbegeleiding   | De mate waarin (werken met) het OK-kader het denken beïnvloedt op gebied van leerlingbegeleiding.   | “Hoe doen we dat hier nu, die zorg? Hoe gaat dat hier tot op de klasvloer?”   |
| Instrumentele effecten van het OK-kader                | Instrumentele effecten: feitelijke beslissingen genomen naar aanleiding van het OK-kader en de uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen.                                     | “Dan heb ik echt het gevoel dat de directie zich daarop heeft gebaseerd om ons te krijgen waar we nu staan. Dus ik denk dat dat wel invloed heeft gehad op waar we nu staan, als school en als team.” |
| Instrumentele effecten op vlak van leerlingevaluatie   | Feitelijke beslissingen op gebied van evaluatie, genomen naar aanleiding van (werken met) het OK-kader en de uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen.                       | “We hebben een nieuw rapporten systeem.”  |
| Instrumentele effecten op vlak van kwaliteitszorg      | Feitelijke beslissingen op gebied van de schoolinterne kwaliteitszorg, genomen naar aanleiding van (werken met) het OK-kader en de uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen. |   |
| Instrumentele effecten op vlak van leerlingbegeleiding | Feitelijke beslissingen op gebied van leerlingbegeleiding, genomen naar aanleiding van (werken met) het OK-kader  |   |

| Code                                   | Omschrijving   | Voorbeeld  |
|--|--|--|
|  | en de uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen.   |  |
| Neveneffecten van het OK-kader         | Alle ongewenste effecten die (werken met) het OK-kader met zich meebrengt.   |  |
| Strategische effecten van het OK-kader | Vanuit een verantwoordingsperspectief werken met het OK-kader om verwachtingen in te lossen.   | <p><b>V:</b> “En waar zit dan volgens u de meerwaarde van dat OK-kader om dat toch nog op het lijstje te laten staan?”</p> <p><b>A:</b> “De volgende doorlichting.”</p>                            |
| Symbolische effecten van het OK-kader  | Het OK-kader gebruiken als een kans om eerder genomen (beleids-)beslissingen te legitimeren of bepaalde standpunten te ondersteunen.   |  |
| Verklarende variabelen                 |  |  |
| Kenmerken                              | Kenmerken met betrekking tot het OK-kader zelf:  |  |
| Functionaliteit                        | De mate waarin het OK-kader gepercipieerd wordt als zijnde een bruikbaar (gebruiksvriendelijk) instrument.                             | “Het zou een beetje meer praktischer mogen... Meer naar de praktijk toegespitst worden, volgens mij.”  |
| Helderheid                             | De mate waarin de gehanteerde begrippen en terminologie van het OK-kader als duidelijk en eenduidig interpreteerbaar beschouwd worden. | “Ja, die terminologie ook! Heel moeilijk verwoord. Waardoor dat sommigen dan wel dachten van: ‘Oei, we doen dat niet’, terwijl wij dat eigenlijk wel al doen, maar het wordt moeilijker verwoord.” |

| Code                 | Omschrijving   | Voorbeeld  |
|----------------------|--|--|
| Validiteit           | De mate waarin het OK-kader beschouwd wordt als een valide instrument om over onderwijskwaliteit uitspraken te doen.               | “Ik denk niet dat wij vanuit dit document direct een meting zouden kunnen doen voor die kwaliteitsontwikkeling of voor beleid in dat niveau. Ik denk dat wij dat als school heel hard moeten vertalen naar een schoolpraktijk, of een klaspraktijk.”             |
| Betrokken medewerker | De vertrouwdheid met het OK-kader, aanwezige kennis, vaardigheden en attitudes met betrekking tot het OK-kader.                    |  |
| Attitude             | Verschillende vormen van attitudes (cognitieve en affectieve) met betrekking tot het OK-kader.                                     |  |
| Affectieve attitude  | De mate waarin het gebruik van het OK-kader als aangenaam en comfortabel wordt ervaren of het angstig maakt of eerder enthousiast. | “In de verschillende dingen die nu op mij afkomen, wordt daar wel telkens naar verwezen van: 'Kijk, dat zit daar en daar'. En dat geeft me dan wel rust.”  |
| Cognitieve attitude  | De mate waarin het OK-kader als zinvol wordt ervaren en hoe groot de meerwaarde ervan wordt ingeschat.                             |  |
| Kennis               | Verschillende vormen van kennis (conceptuele-, procedurele- en feitenkennis) met betrekking tot het OK-kader.                      |  |
| Feitenkennis         | Feitenkennis van de basisbegrippen uit het OK-kader.   | “We praten heel veel op vlak van begrippen, in die personeelsvergaderingen ook. We maken woordenwebben bijvoorbeeld, of we doen dat dan via de tablets... Of online dat we dan naar die termen op zoek gaan. Ofwel leggen we die uit in groep. Dat doen we wel.” |

| Code                    | Omschrijving  | Voorbeeld   |
|-------------------------|---|---|
|                         |   |   |
| Conceptuele kennis      | Conceptuele kennis van concepten en classificaties in het OK-kader en de samenhang ertussen.                          | “Moest je mij op voorhand nu gevraagd hebben van: ' <i>Wat is het referentiekader voor onderwijskwaliteit?</i> ', dan zou ik zeggen: ' <i>Ik kan je daar niks van opsommen</i> '. Maar als ik het nu bekijk, want ik heb het nu voor mij ook, dan zijn die allemaal zeer herkenbare zaken. Dus het is puur de term, denk ik. Maar de inhoud is ons wel bekend.” |
| Procedurele kennis      | Kennis over hoe respondenten het OK-kader kunnen lezen en gebruiken.  | <b>V:</b> “Moest er nu aan jullie gevraagd worden op een pedagogische studiedag van licht dat nu eens toe aan de nieuwe leerkrachten of aan de rest van het team. Zouden jullie zeggen dat lukt ons wel?”<br><br><b>A+A2:</b> “Ja.”   |
| Vaardigheden            | De vaardigheid om de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader te concretiseren naar de eigen klas- en schoolpraktijk. | “We hebben nu met het GOK-beleid de verwijzing daarnaar gekregen. Dat stond dan in verschillende kolommetjes van: 'Kijk, dat zijn dingen, dat gaat op die manier daar gaan resulteren'. Dat vind ik dan belangrijker om te gaan zien: 'Hoe kan ik die dingen interpreteren? Hoe kan ik daarmee aan de slag gaan?’”  |
| Betrokken ondersteuning | Vormen van ondersteuning bij gebruik van het OK-kader:  | “Misschien ondertussen ben ik er wel mee vertrouwd als zorgcoördinator, maar de leerkrachten zelf, dat is voor hen zeker een ver van hun bed show. Eigenlijk mis ik toch wel een  |

| Code                             | Omschrijving   | Voorbeeld   |
|----------------------------------|--|---|
|                                  |  | stukje ondersteuning daarbij ja, om dat kader tot bij hen te krijgen.   |
| Pedagogische begeleidingsdienst  | Ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst om aan de slag te gaan met het OK-kader.                                  | “Sommige dingen zouden wel wat extra uitleg kunnen gebruiken, maar daar heb je bijvoorbeeld wel mensen van de pedagogische dienst voor.”  |
| Scholengemeenschap/schoolbestuur | Ondersteuning vanuit de schoolgemeenschap en/of het schoolbestuur om aan de slag te gaan met het OK-kader.                     | “Als startende directeur zit ik in die profsopleiding, en dat is natuurlijk heel uitgebreid. En dat komt zeker en vast ook aan bod. Dat gaat daarvan... bij manier van spreken, van personeelsadministratie tot leiderschap technieken. Dat is een driejarige opleiding en alles komt daar aan bod, zeker en vast ook het referentiekader.” |
| Schoolleider                     | Schoolinterne ondersteuning door de schoolleider om aan de slag te gaan met het OK-kader.                                      | “Het is bij ons, volgens mij, vanuit het beleid vertrokken. En dan eigenlijk heel concreet doorgevoerd naar de leerkrachten via personeelsvergaderingen, via overleg, via studiedagen.”   |
| Schoolteam                       | Schoolinterne ondersteuning door leden van het schoolteam, anders dan de schoolleider om aan de slag te gaan met het OK-kader. |   |
| Schoolkenmerken                  | Factoren met betrekking tot de school:   |   |
| Overige kenmerken                | Schoolkenmerken die niet in onderstaande subcategorieën thuishoren.  | “Ik ben eigenlijk vorig jaar bijna het hele jaar vervangend directeur geweest, dit jaar ben ik dat halftime. Ik volg nu ook de profsopleiding voor startende directies. En onze   |

| Code                                    | Omschrijving   | Voorbeeld   |
|---|--|---|
|   |  | pedagogische begeleider, die heeft daarrond met ons een afspraak op 15 december, om dan nog een keer dat volledige OK-kader te gaan schetsen. Ik heb me daar absoluut voor ingeschreven, omdat dat waar je dagdagelijks eigenlijk de tijd niet voor vindt, zeker niet in coronatijden, om daar ten gronde mee bezig te zijn.”   |
| Kenmerken van de betrokken schoolleider | Kenmerken van de betrokken schoolleider (rol van de schoolleider in het schoolteam, leiderschapstijl).       | “Zo de bijscholingen en de mensen motiveren om naar een bijscholing te gaan, nu onlangs ook voor het lezen, omdat ze ( <i>de directie</i> ) daar nu iets meer tijd voor lijkt te hebben. Terwijl dat de adjunct-directeur dan toch vaak mee de technische zaken op zich neemt en dan de vergaderingen leidt. Ze wisselen elkaar daarin wel mooi af, maar je ziet dat dat wel een voordeel biedt.” |
| Kenmerken van het betrokken schoolteam  | Schoolkenmerken zoals het beleidsvoerend vermogen en het leerklimaat.  | “Maar het is wel goed als inderdaad het team openstaat voor vernieuwing, dan is het inderdaad wel makkelijker om zulke dingen te brengen naar hen.”   |
| Korte termijneffecten van het OK-kader  | Effecten die plaatsvinden bij introductie van het OK-kader of in de periode tot 3 maanden na de introductie. |   |
| Lange termijneffecten van het OK-kader  | Effecten die plaatsvinden in de periode startend 3 maanden na de introductie en die loopt tot op heden.      |   |
| Open aanbevelingen                      | Open aanbevelingen van respondenten over inspectie 2.0 en het OK-kader                                       | “Ik vind eigenlijk dat zo een doorlichting, het is misschien raar dat ik het zeg, maar elk jaar zou moeten gebeuren, maar kort dan.”  |

# Deelrapport 1

## De doorlichting en het OK-kader als hefboomen voor onderwijskwaliteit

Module 1.3: Diepte-interviews naar processen en effecten

*Auteurs:*

Randi Buvens, Jan Vanhoof en Peter Van Petegem

OBPWO 21.01

Mei 2023

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van het  
Departement Onderwijs & Vorming van de Vlaamse Overheid

## Inhoud

|  |    |
|--|----|
| Inhoud .....   | 2  |
| 1. Inleiding .....   | 4  |
| 1.1 Diepte-interview als onderzoeksmethode .....                                 | 4  |
| 1.2 Selectie van de scholen .....  | 5  |
| 1.3 Dataverzameling.....   | 6  |
| 1.4 Data-analyse en rapportage .....   | 7  |
| 2. Referentiekader Onderwijskwaliteit: Lessen overheen de 24 schoolleiders ..... | 9  |
| 2.1 Vertrouwd met het OK-kader?.....   | 9  |
| 2.1.1 Kennis over het OK-kader .....   | 10 |
| 2.1.2 Aan de slag met het OK-kader.....  | 12 |
| 2.1.3 Houding ten opzichte van het OK-kader .....                                | 15 |
| 2.2 Waartoe leidt het OK-kader? .....  | 19 |
| 2.2.1 Conceptuele effecten: veranderingen in het denken .....                    | 19 |
| 2.2.2 Instrumentele effecten: effecten op het handelen.....                      | 22 |
| 2.2.3 Symbolische effecten .....   | 26 |
| 2.2.4 Strategische effecten.....   | 26 |
| 2.2.5 Ongewenste neveneffecten .....   | 27 |
| 2.3 Randvoorwaarden bij al dan niet gebruik van het OK-kader .....               | 27 |
| 2.3.1 Kenmerken van de schoolleider .....  | 27 |
| 2.3.2 Kenmerken van de school .....  | 29 |
| 2.3.4 Overige randvoorwaarden .....  | 31 |
| 2.4 Ondersteuning bij introductie en gebruik van het OK-kader .....              | 32 |
| 2.4.1 Ondersteuning voor de schoolleider .....                                   | 32 |
| 2.4.2 Ondersteuningsnoden.....   | 34 |
| 3. Inspectie 2.0: Lessen overheen de 12 schoolleiders .....                      | 35 |
| 3.1 Beleving van het inspectieproces .....                                       | 35 |
| 3.1.1 Gepercipieerde validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces ..... | 35 |
| 3.1.2 Professionaliteit en geloofwaardigheid van de betrokken inspecteur .....   | 41 |
| 3.1.3 Inspectiefeedback en doorlichtingsverslag .....                            | 42 |
| 3.2 Waartoe leidt inspectie 2.0? .....   | 43 |
| 3.2.1 Conceptuele effecten: effecten op het denken .....                         | 43 |
| 3.2.2 Instrumentele effecten: effecten op het handelen.....                      | 45 |
| 3.2.3 Symbolische effecten .....   | 48 |
| 3.2.4 Strategische effecten.....   | 49 |



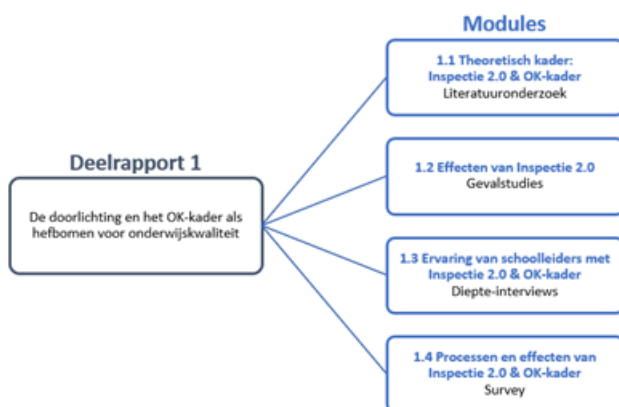
|  |    |
|--|----|
| 3.2.5 Ongewenste neveneffecten .....   | 49 |
| 3.3 Randvoorwaarden bij al dan niet aan de slag gaan door inspectie 2.0..... | 50 |
| 3.3.1 Kenmerken van de schoolleider .....                                    | 50 |
| 3.3.2 Kenmerken van de school .....  | 51 |
| 3.3.3 Kenmerken van de betrokken medewerker.....                             | 52 |
| 3.3.4 Overige randvoorwaarden .....  | 53 |
| 3.4 Ondersteuning bij inspectie 2.0 .....                                    | 54 |
| 3.4.1 Ondersteuning voor de schoolleider .....                               | 54 |
| 3.4.2 Ondersteuningsnoden.....   | 55 |
| 4. Conclusie .....   | 57 |
| 4.1 Het Referentiekader Onderwijskwaliteit.....                              | 57 |
| 4.2 Inspectie 2.0 .....  | 61 |
| 5. Referentielijst .....   | 64 |
| Bijlage A. Interviewleidraad .....   | 65 |
| Bijlage B. Codeboom .....  | 75 |

# 1. Inleiding

Om de organisatie en het functioneren van scholen in Vlaanderen te verbeteren en de kwaliteit van het onderwijsaanbod te verhogen is evaluatie van belang. De rol van evaluator is in deze context weggelegd voor de Vlaamse Onderwijsinspectie en de vernieuwde doorlichtingsaanpak 'Inspectie 2.0'. De verwachte standaarden waaraan de geëvalueerde scholen dienen te voldoen vertalen zich in kwaliteitsverwachtingen die terug te vinden zijn in het Referentiekader Onderwijskwaliteit of kortweg 'het OK-kader'. In deze module brengen we aan de hand van 24 diepte-interviews in kaart of schoolleiders zich intussen voldoende competent voelen met betrekking tot het OK-kader en of het OK-kader een impact heeft gehad op hun beleid. Daarnaast maakte de helft van deze schoolleiders ook een doorlichting mee volgens de principes van inspectie 2.0. Om inzicht te krijgen in de wijze waarop schoolleiders op (lange) termijn aan de slag gaan met de resultaten van een doorlichting, werden deze schoolleiders naast hun ervaringen met het OK-kader ook bevraagd over de vernieuwde doorlichtingsaanpak en welke belemmerende en stimulerende factoren inwerken op het proces van kwaliteitsgroei na een doorlichting. Deze module maakt deel uit van het deelrapport 'De doorlichting en het OK-kader als hefboomen voor onderwijskwaliteit'. Figuur 1 toont de opbouw van het volledige deelrapport en situering van deze module.

**Figuur 1**

*Situering van module 1.3 binnen het OBPWO-deelrapport*



## 1.1 Diepte-interview als onderzoeksmethode

Om de vertrouwdheid met het OK-kader en de beleving van inspectie 2.0 in de diepte te begrijpen, opteren we voor diepte-interviews. In 24 scholen werd telkens de schoolleider of beleidsondersteuner (BOS) bevraagd met als doel een diepgaand beeld te vormen van hun ervaringen met het OK-kader en (indien doorgelicht) inspectie 2.0. Op basis van de verzamelde data lijsten we ook kenmerken op die bevorderend of verhinderend werken om al dan niet met het OK-kader en/of werkpunten uit een doorlichtingsverslag aan de slag te gaan. We gaan daarbij op zoek naar gelijkenissen en verschillen tussen basis- en secundaire scholen en de verschillende onderwijsnetten. Daarnaast maken we wat het OK-kader betreft ook een onderscheid tussen doorgelichte- en niet-doorgelichte basis- en secundaire scholen. Aan de hand van de diepte-interviews beschrijven we wat de respondenten weten over het onderwerp en welke betekenis en beleving ermee gepaard gaan (Maers, 2012). De kracht van deze methode ligt bij het beschrijven van de percepties van de bevraagde respondenten en een inkijk te krijgen in hoe zij hun omgeving en handelingen daarin begrijpen, kaderen en rationaliseren (Roose &

Meuleman, 2014). Een essentieel onderdeel van het diepte-interview is dan ook het doorvragen naar dieperliggende en achterliggende betekenissen (Roose & Meuleman, 2014; Mortelmans, 2013).

## 1.2 Selectie van de scholen

We stelden voorop 24 diepte-interviews af te nemen met schoolleiders. Van deze 24 interviews vinden er 12 plaats in scholen die reeds doorgelicht werden volgens de principes van inspectie 2.0 en 12 in scholen niet meer formeel doorgelicht werden sinds schooljaar 2015-2016. We onderscheiden daarbij drie verschillende categorieën van deelnemende scholen. Een eerste categorie bevat zes scholen doorgelicht in schooljaar 2018-2019 en 2019-2020, voor de sluiting van de scholen. Categorie 2 bevat zes scholen doorgelicht in het najaar van 2021. In beide categorieën maakten we opnieuw een onderverdeling tussen basis- (n=6) en secundair onderwijs (n=6). In deze twee subcategorieën betrokken we minstens één school van het BuBaO en BuSO en twee scholen met een negatief advies. De selectie gebeurde op basis van toeval, er werd daarbij ook gestreefd naar een passende verdeling over de onderwijsnetten. De derde categorie -de 'niet-doorgelichte scholen'- bestaat uit zes basisscholen en zes secundaire scholen, waarvan opnieuw één school uit het BuBaO en één school uit het BuSO. De twee scholen uit het buitengewoon onderwijs werden op basis van administratieve schoollijsten op basis van toeval geselecteerd. De overige 10 basis- en secundaire scholen werden geselecteerd aan de hand van volgende werkwijze: Alle scholen die behoorden tot de selectiecriteria werden opgelijst en gerangschikt volgens de netten. We schreven telkens de middelste en de laatste school op de lijst aan. Indien deze scholen niet bereid waren mee te werken of indien na controle op doorlichtingsverslagen bleek dat deze scholen toch doorgelicht werden na schooljaar 2015-2016, contacteerden we de school die op de lijst net boven de school stond die wegviel. Deze procedure bleef zich herhalen tot we voor elke subcategorie (lager/secundair) vijf scholen gevonden hadden die bereid waren deel te nemen. Deze procedure resulteerde in een selectie van respondenten zoals weergegeven in Tabel 1.

**Tabel 1**

Overzicht van de respondenten die deelnamen aan de diepte-interviews

| Schoolcode | Net | Onderwijs-niveau | Categorie | Doorgelicht      | Advies | Respondent                          |
|------------|-----|------------------|-----------|------------------|--------|-------------------------------------|
| School 1   | VGO | BaO              | 1         | 2018-2019        | 1B     | Schoolleider                        |
| School 2   | VGO | BaO              | 1         | 2019-2020        | 2A     | Schoolleider                        |
| School 3   | GO! | BuBaO            | 1         | 2018-2019        | 1A     | Schoolleider                        |
| School 4   | GO! | SO               | 1         | 2019-2020        | 1B     | Coördinator en BOS                  |
| School 5   | VGO | SO               | 1         | 2018-2019        | 1A     | Schoolleider <sup>1</sup>           |
| School 6   | OGO | SO               | 1         | 2018-2019        | 1B     | Toenmalig schoolleider <sup>2</sup> |
| School 7   | GO! | BaO              | 2         | 2021-2022        | 1A     | Schoolleider                        |
| School 8   | OGO | BaO              | 2         | 2021-2022        | 2A     | Schoolleider                        |
| School 9   | VGO | BaO              | 2         | 2021-2022        | 2A     | Schoolleider                        |
| School 10  | VGO | SO               | 2         | 2021-2022        | 1A     | Schoolleider                        |
| School 11  | GO! | SO               | 2         | 2021-2022        | 1B     | Schoolleider                        |
| School 12  | GO! | BuSO             | 2         | 2021-2022        | 1B     | Schoolleider en BOS                 |
| School 13  | GO! | BuBaO            | 3         | Niet doorgelicht | n.v.t. | Schoolleider                        |
| School 14  | VGO | BuSO             | 3         | Niet doorgelicht | n.v.t. | Schoolpedagoog                      |
| School 15  | GO! | BaO              | 3         | Niet doorgelicht | n.v.t. | Schoolleider                        |
| School 16  | OGO | BaO              | 3         | Niet doorgelicht | n.v.t. | Schoolleider                        |
| School 17  | OGO | BaO              | 3         | Niet doorgelicht | n.v.t. | Schoolleider                        |
| School 18  | VGO | BaO              | 3         | Niet doorgelicht | n.v.t. | Schoolleider                        |
| School 19  | VGO | BaO              | 3         | Niet doorgelicht | n.v.t. | Schoolleider                        |
| School 20  | GO! | SO               | 3         | Niet doorgelicht | n.v.t. | Schoolleider                        |
| School 21  | GO! | SO               | 3         | Niet doorgelicht | n.v.t. | Schoolleider                        |
| School 22  | OGO | SO               | 3         | Niet doorgelicht | n.v.t. | Schoolleider                        |
| School 23  | VGO | SO               | 3         | Niet doorgelicht | n.v.t. | Schoolleider                        |
| School 24  | VGO | SO               | 3         | Niet doorgelicht | n.v.t. | Schoolleider                        |

### 1.3 Dataverzameling

Zoals getoond in Tabel 1 was in de meeste scholen de gesprekspartner de huidige schoolleider, behalve in één school waar de vragen beantwoord werden door de schoolleider die in dienst was ten tijde van de doorlichting en momenteel aan de slag is als pedagogisch adviseur. In twee scholen werden gezamenlijk de schoolleider én beleidsondersteuner geïnterviewd. De schoolleider van school 5 was niet in dienst ten tijde van de doorlichting. Er werden diverse maatregelen genomen om de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen. Zo streven we externe validiteit na door het werken met een steekproef die getuigt van de variatie die ook aanwezig is in de populatie. Het is echter niet de bedoeling om de resultaten te veralgemenen, maar om een diepgaand zicht te krijgen op de mate van vertrouwdheid met en effecten van het OK-kader bij 24 schoolleiders en de beleving en effecten van de doorlichting bij 12 schoolleiders. De duur van de interviews bedroeg ongeveer één uur. Afhankelijk van de (voor-)kennis van de respondenten omtrent het OK-kader en of ook het luik aangaande de doorlichting behandeld werd, kon dit variëren tussen 40 minuten en 1u10. Door de interviews af te nemen via MS Teams, stelden we respondenten in staat het interview te laten doorgaan in een voor hen natuurlijke en vertrouwde omgeving, wat de ecologische validiteit ten goede komt

<sup>1</sup> Nog niet in dienst in deze school ten tijde van de doorlichting

<sup>2</sup> Op het moment van interviewen niet meer in dienst als schoolleider

(Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009). De betrouwbaarheid, de mate waarin de resultaten onafhankelijk zijn van toevalligheden, werd nagestreefd door repliceerbaarheid in de hand te werken. Hieraan werd onder meer tegemoetgekomen door het gebruik van een geannoteerde codeboom (zie Bijlage B), het beschrijven van de context en opmerkelijke zaken tijdens de dataverzameling, het expliciteren van de eigen ideeën in een logboek, het verantwoorden van de keuzes bij het selecteren van scholen en respondenten, een systematische analyse en het registreren van alle data op band en het gebruik een interviewleidraad (Yin, 2009). Deze interviewleidraad (zie Bijlage A) werd opgemaakt op basis van informatie bekomen uit het literatuuronderzoek en voor feedback voorgelegd aan de stuurgroep van dit OBPWO-project. We gebruikten eenzelfde leidraad voor de doorgelichte- en niet-doorgelichte scholen, mits uiteraard aanpassingen in vraagstelling bij de concepten die peilen naar de doorlichting. De leidraad volgde het theoretisch kader zoals aan bod kwam in module 1.1. Daar waar in de gevalstudies in module 1.2 vooral aandacht besteed werd aan inspectie 2.0, kiezen we er in de diepte-interviews voor om de focus te leggen op de vertrouwdheid met en effecten van het OK-kader. Deze focus stond centraal in de interviewleidraad, zodat alle 24 respondenten bevraagd werden naar hun aanwezige kennis, vaardigheden en attitudes om met het OK-kader aan de slag te gaan, vervolgens ook naar mogelijke effecten die het OK-kader teweegbrengt en randvoorwaarden die daar een mogelijke rol bij spelen. Daarnaast kregen alle respondenten ook algemene stellingen voorgelegd over de nieuwe manier van doorlichten. Een tweede luik ging in de doorgelichte scholen vervolgens dieper in op de beleving van de doorlichting volgens de principes van inspectie 2.0. De respondenten van de doorgelichte scholen (n=12) kregen de kans toe te lichten hoe ze de betrouwbaarheid en validiteit van het doorlichtingsproces percipieerden, welke kenmerken ze toeschreven aan de betrokken inspecteur(s) en de gekregen feedback en welke rol ze toekenden aan de school(leider) en de eigen persoonskenmerken. Vervolgens werden de respondenten bevraagd naar mogelijke effecten en neveneffecten die zich in hun scholen manifesteerden naar aanleiding van de doorlichting en welke (f)actoren daarbij bevorderend of belemmerend werkten. In beide luiken werd de focus gelegd op de thema's: leerlingenbegeleiding, leerlingevaluatie en kwaliteitsontwikkeling. Daarnaast kregen alle respondenten ook de kans om in te gaan op de mate van ondersteuning die ervaren of gemist werd, zowel bij het (werken met het) OK-kader als in het kader van de doorlichting. In de leidraad werd reeds verwezen naar concepten uit het theoretisch kader, wat de analyse achteraf vergemakkelijkte en daarnaast ook bijdroeg aan de transparantie en repliceerbaarheid van het onderzoek. De dataverzameling vond plaats in december 2021 en januari 2022. Indien nodig gaf de onderzoeker een gestandaardiseerde uitleg inzake het OK-kader, zodat respondenten die aangaven in mindere mate of zelfs niet met het OK-kader vertrouwd te zijn alsnog verder bevraagd konden worden over de kenmerken van het referentiekader. Naast validiteit en betrouwbaarheid speelt ethiek eveneens een rol. De respondenten werden ingelicht over de doelen en de uitvoering van het onderzoek, vervolgens werd uitdrukkelijk toestemming gevraagd voor de digitale opname van de interviews en werd volledige anonimiteit gegarandeerd (Baarda et al., 2009; Creswell, 2005; Yin, 2009).

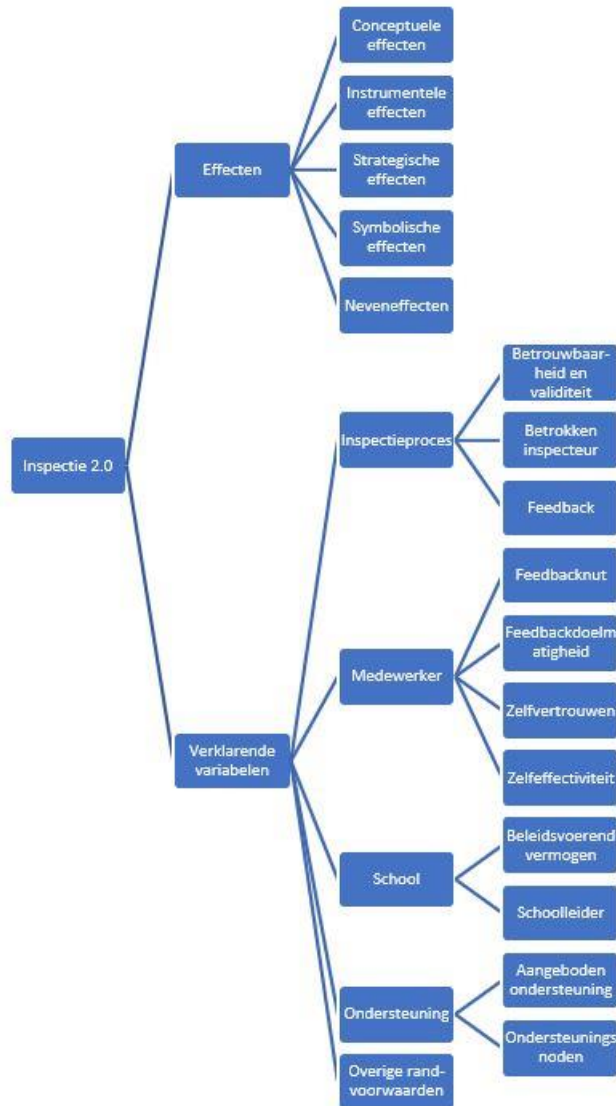
#### 1.4 Data-analyse en rapportage

De digitale opnames van de interviews werden getranscribeerd en vervolgens gecodeerd en geïnterpreteerd. Het codeerschema (zie Figuur 2) kwam tot stand op basis van de concepten uit het theoretisch kader en op basis van de inbreng van de respondenten, er werd dus zowel inductief als deductief gecodeerd. Zowel binnen de interviews als tussen de interviews werd gezocht naar verbanden tussen de concepten onderling en gelijkenissen en verschillen tussen scholen, schoolleiders en doorgelichte- en niet doorgelichte scholen (Miles & Huberman, 1994). Er vond dus een verticale en een

horizontale analyse plaats. De analyse werd ondersteund door het softwareprogramma NVivo, een programma gericht op code-based-theory-building (Patton, 2002).

**Figuur 2**

*Ter illustratie: Codeerschema voor de analyse van de 12 diepte-interviews m.b.t. Inspectie 2.0*



We starten de rapportage met een overzicht van de mate van vertrouwdheid van het werkveld met het OK-kader en een beschrijving van de verschillende effecten die het (werken met het) OK-kader met zich meebrengen, met aandacht voor de thema's: leerlingenbegeleiding, leerlingevaluatie en kwaliteitsontwikkeling. Vervolgens werpen we een licht op mogelijke randvoorwaarden die bevorderend of belemmerend werken om met het OK-kader aan de slag te gaan om het luik te eindigen met een beschrijving van de ervaren ondersteuning of mogelijke ondersteuningsnoden die nog heersen. Het tweede deel van de rapportage start met een beschrijving van de beleving van de doorlichting, gevolgd door de mogelijke effecten die de doorlichting met zich meebracht, waarbij we opnieuw de drie gekozen thema's onder de loep nemen. Daarnaast gaan we voor elke schoolleider na of er bepaalde school- of persoonskenmerken een rol gespeeld hebben in het doorlichtingsproces en eindigen doen we met een beschrijving van relevante aangeboden ondersteuning of ondersteuningsnoden die heers(t)en.

## 2. Referentiekader Onderwijskwaliteit: Lessen overheen de 24 schoolleiders

De gesprekken met de schoolleiders hadden een meervoudig doel. Vooreerst wilden we een zicht krijgen op de mate van vertrouwdheid met het Referentiekader Onderwijskwaliteit (verder OK-kader) en welke effecten van het OK-kader zich volgens hen op hun school manifesteren. Daarnaast vroegen we hen ook naar school- en persoonskenmerken, aangeboden of gemiste ondersteuning, of eventuele andere randvoorwaarden die mogelijk relevant zijn bij het verklaren van al dan niet gebruik van het OK-kader.

### 2.1 Vertrouwd met het OK-kader?

Om een inschatting te kunnen maken van hoe competent de bevroegde schoolleiders zichzelf vinden in het gebruik van het OK-kader, bekijken we afzonderlijk de aanwezige kennis, vaardigheden en attitudes bij de 24 schoolleiders. Wat kennis betreft maken we daarbij een onderscheid tussen feiten-, conceptuele- en procedurele kennis, voor de aanwezige attitudes beroepen we ons op het onderscheid tussen cognitieve en affectieve attitudes. Dat het OK-kader in de verschillende scholen op verschillende manieren gebruikt wordt, resulteert in het feit dat dit ook verschillende vaardigheden met zich meebrengt. We kiezen er dan ook de aanwezige vaardigheden te kaderen binnen de verschillende manieren van werken. Daarnaast maken we wat de vaardigheden betreft ook een onderscheid tussen werken met het originele OK-kader, het toezichtkader (verder TOK) of afgeleide kaders gebaseerd op het OK-kader.

Wanneer we de mate van vertrouwdheid met het OK-kader van de 24 schoolleiders met elkaar vergelijken, stellen we geen opmerkelijke verschillen vast naargelang onderwijsnet of onderwijsniveau, maar wel tussen de betrokken doorgelichte en niet-doorgelichte scholen. Daar waar in de bevroegde doorgelichte scholen slechts een minderheid van de bevroegde schoolleiders aangeeft in mindere mate vertrouwd te zijn met het OK-kader, is dat in de groep niet-doorgelichte scholen voor meer dan de helft van de schoolleiders het geval. Binnen de groep bevroegde doorgelichte scholen zijn er geen noemenswaardige verschillen tussen de scholen met gunstig advies en die met ongunstig advies. Wat wel opvalt is dat het vooral de schoolleiders van de scholen uit de eerste categorie zijn, die in mindere mate vertrouwd zijn met het OK-kader. Mogelijke verklaring hiervoor is volgens deze schoolleiders dat zij op korte termijn, al dan niet naar aanleiding van de komst van de doorlichting, aan de slag gingen met het OK-kader, maar dat het kader ondertussen naar de achtergrond verdwenen is omwille van andere prioriteiten binnen de schoolwerking. Verder stellen we vast dat bij zo goed als alle 24 schoolleiders de mate van vertrouwdheid van de schoolleider met het OK-kader een belangrijke voorspeller is voor een implementatie van het OK-kader in de schoolwerking. Op het moment van interviewen is het OK-kader volgens negen van de 24 bevroegde schoolleiders niet (of naar hun mening nog onvoldoende geïmplementeerd in de schoolwerking. Twee overige schoolleiders geven aan vooral met het toezichtkader (TOK-kader) aan de slag te gaan. In ongeveer de helft van de deelnemende scholen heeft het OK-kader volgens de schoolleiders een weg gevonden binnen de schoolwerking, soms in de vorm van een vertaalslag of afgeleid kader, soms om er enkel tijdens personeelsvergaderingen naar te refereren.

## 2.1.1 Kennis over het OK-kader

### 2.1.1.1 Feitenkennis over het OK-kader: wie, wat en waar?

Wanneer we bij de 24 schoolleiders polsen naar aanwezige feitenkennis over het OK-kader stellen we vast dat alle bevroegde schoolleiders op de hoogte zijn van het bestaan van het Referentiekader Onderwijskwaliteit. De helft van de bevroegde schoolleiders noemt zichzelf ook min of meer vertrouwd met de inhoud van het OK-kader. De meesten onder hen leerden het kader kennen via introductiesessies door de pedagogische begeleidingsdienst. Enkele bevroegde schoolleiders van de scholen doorgelicht bij de start van inspectie 2.0 in 2018 geven ook aan het kader te hebben leren kennen door (de aankondiging van) de komst van de doorlichting. Daarnaast wordt ook het Schooloverstijgend Kwaliteitsnetwerk (SOK) tweemaal als bron genoemd en wanneer het om een schoolleider gaat die nog niet lang in dienst is, is het vaak de voorganger die de introductie van het OK-kader voor diens rekening nam. Opvallend is dat veel van de bevroegde schoolleiders meteen een link leggen naar een eerdere of toekomstige doorlichting wanneer er gevraagd wordt naar het Referentiekader Onderwijskwaliteit -dit zowel in doorgelichte als niet-doorgelichte scholen- waarna vooral ervaringen met de doorlichting ter sprake komen. Brengen we het gesprek terug naar het OK-kader zijn er enkele schoolleiders die aangeven reeds in 2015 met het OK-kader aan de slag te zijn gegaan. We merken hierbij op dat het OK-kader pas in schooljaar september 2016 geïntroduceerd werd in het onderwijsveld.

*En als u zegt het OK-kader is toch al, als ik het goed begrepen heb, een zes jaar geleden bij jullie op school geïntroduceerd geweest? (Onderzoeker)*

*Ja, dus in januari al zeven jaar he, 2022 tot 2015 dus zeven jaar. (School 16)*

Lang niet alle schoolleiders zijn op de hoogte van hoe het kader tot stand kwam, wél van waar ze het kunnen raadplegen. We stellen vast dat de feitenkennis aangaande het tot stand komen van het OK-kader bij het merendeel van de bevroegde schoolleiders geen noodzakelijke voorwaarde is voor conceptuele- en procedurele kennis. Dit in tegenstelling tot feitenkennis die zich richt op het hanteren van gepaste en correcte terminologie. De schoolleiders die niet vertrouwd zijn met de begrippen 'kwaliteitsbeeld' en/of 'kwaliteitsverwachting', beschikken ook niet over enige conceptuele, noch procedurele kennis omtrent het OK-kader en percipiëren zichzelf als minder of niet vertrouwd met het OK-kader. Daarentegen is het in de mond nemen van bovenstaande begrippen of het herkennen van het kader niet noodzakelijkerwijs een garantie voor conceptuele- en procedurele kennis. Zo geven enkele schoolleiders bijvoorbeeld wel aan de begrippen te (her)kennen, maar spreken ze vervolgens enkel over het TOK. Of wanneer gevraagd wordt of ze het OK-kader zouden herkennen, antwoorden ze bevestigend en spreken ze over 'cirkels', waarbij één schoolleider het doorlichtingsverslag begint toe te lichten. Een deel van de bevroegde schoolleiders die met alternatieve kaders aan de slag gaan die ze vanuit de koepel of pedagogische begeleidingsdienst kregen bijvoorbeeld, geven ook aan niet altijd te weten of deze kaders gebaseerd zijn op het OK-kader.

*Mag ik er vanuit gaan dat die kaders waarover u spreekt dat die gebaseerd zijn op het OK-kader? (Onderzoeker)*

*Ik hoop dat. (School 19)*

*Maar daar hebt u zelf niet echt een zicht op? (Onderzoeker)*

*Nee. (School 19)*



Overheen de 24 bevroagde schoolleiders stellen we vast dat hoewel alle schoolleiders op de hoogte zijn van het bestaan van het OK-kader, slechts de helft van deze schoolleiders van zichzelf vindt over de nodige feitenkennis te beschikken om zichzelf vertrouwd te noemen met de inhoud van het OK-kader.

#### 2.1.1.2 Conceptuele kennis over het OK-kader: kennis van concepten en samenhang

De bevindingen omtrent feitenkennis liggen in lijn met de aanwezige conceptuele kennis aangaande het OK-kader. De helft van de bevroagde schoolleiders antwoordt ontkennend wanneer gevraagd wordt of ze in staat zijn een begrip als 'kwaliteitsbeeld' of 'kwaliteitsverwachting' of de samenhang tussen deze twee concepten toe te lichten. We stellen vast dat ook op vlak het ontbreken van conceptuele kennis het merendeel van deze schoolleiders zich situeren in de categorieën 'niet-doorgelicht' of 'doorgelicht 2018-2019/2019-2020'. Ze zijn naar eigen zeggen bij introductie met het OK-kader wel in aanraking gekomen met de verschillende concepten en de samenhang ertussen, maar deze kennis is op het moment van interviewen niet meer aanwezig.

*Ik kan mijn map uit de kast gaan halen, maar ik moet echt nu op het moment graven in mijn geheugen om iets te kunnen vertellen. Ik snap dat dat ergens in een kader moet. De inspectie moet ook een kader volgen voor een verslag te maken. Maar hoe dat benoemd wordt, dat maakt voor ons eigenlijk niets uit vind ik. (School 7)*

*Op dit moment noem ik mezelf er te weinig vertrouwd mee. Ik zie cirkeltjes voor mij, ik weet het hier perfect liggen. Ik hoef het maar te nemen in de kast. Naar aanleiding van dit (interview, toevoeging door onderzoeker) heb ik het ook niet genomen. Ik kon de moed niet opbrengen, echt niet. (School 16)*

De bevroagde schoolleiders waarbij wel sprake is van conceptuele kennis, verduidelijken vaak dat het niet zozeer gaat om parate conceptuele kennis waarbij men meteen de samenhang kan duiden tussen bijvoorbeeld 'B1' en de kwaliteitsverwachting 'Het schoolteam geeft de begeleiding vorm vanuit een gedragen visie en systematiek en volgt de effecten van de begeleiding op'. Dit is voor hen naar eigen zeggen geen meerwaarde en draagt niet bij tot de vertrouwdheid met het kader. Wat wel belangrijk is, is een vorm van parate conceptuele kennis die hen in staat stelt in zekere mate op de hoogte te zijn van welke kwaliteitsbeelden zich situeren onder welke kwaliteitsverwachtingen en de kwaliteitsverwachtingen an sich inhoudelijk te begrijpen. Dit stelt hen naar eigen zeggen in staat om vervolgens een vertaalslag te maken van het OK-kader voor de leden van het schoolteam zonder beleidsfunctie.

#### 2.1.1.3 Procedurele kennis over het OK-kader: kennis over hoe het OK-kader te gebruiken

Opnieuw vindt de helft van de schoolleiders zichzelf onvoldoende vertrouwd met het OK-kader om een toelichting te geven over de werking van het kader aan de rest van het schoolteam. Dit ligt in lijn met de aan- of afwezigheid van conceptuele kennis omtrent het OK-kader en oefent ook een invloed uit op zowel de cognitieve als affectieve attitudes en de vaardigheden die de schoolleiders in staat stellen het OK-kader te implementeren in de schoolwerking (zie verder). Ook wat betreft procedurele kennis is het vooral de groep schoolleiders van de deelnemende scholen doorgelicht in 2021-2022 die aangeven over de nodige procedurele kennis te beschikken om het (werken met het) OK-kader toe te lichten aan de rest van het schoolteam. Dat procedurele kennis hiervoor noodzakelijk is getuigt één van de bevroagde schoolleiders:

*Ik had een collega die inderdaad niet begreep wat het ROK was en hoe het in elkaar zit. Ik ben dan met haar ook aan de slag gegaan, want ze zei: 'Ik moet het naar mijn team brengen, maar ik versta het zelf niet.' Dus ja, dan is het inderdaad wel handig dat je eerst zelf wel goed weet hoe het in elkaar zit. (School 15)*

Slechts twee van alle 24 bevroegde schoolleiders hebben die toelichting over het OK-kader ook effectief zelf gegeven aan de rest van het schoolteam. Het merendeel van de schoolleiders die zelf over de nodige procedurele kennis beschikken zijn immers van mening dat het OK-kader een instrument is dat vooral een meerwaarde biedt op beleidsniveau en dat het niet noodzakelijk is dat ook klasleerkrachten over dezelfde procedurele kennis beschikken.

Wanneer we de verschillende vormen van kennis gezamenlijk aanschouwen, stellen we vast dat ongeveer de helft van de bevroegde schoolleiders naar eigen zeggen over de nodige kennis beschikt om aan de slag te gaan met het OK-kader. In deze groep van schoolleiders stellen we vast dat er geen noemenswaardige verschillen zijn tussen basis- en secundair onderwijs, noch tussen de verschillende onderwijsnetten. Wel merken we op dat zo goed als alle bevroegde schoolleiders uit de categorie doorgelicht 2021-2022 aangeven over de nodige kennis omtrent het OK-kader te beschikken. Dit in tegenstelling tot de categorieën 'doorgelicht 2018-2019/2019-2020' en 'niet-doorgelicht', waar slechts een minderheid van de bevroegde schoolleiders aangeeft over deze kennis te beschikken.

### 2.1.2 Aan de slag met het OK-kader

In de scholen waar het OK-kader volgens de bevroegde schoolleiders een weg gevonden heeft in de schoolwerking, zien we uiteenlopende manieren waarop met het OK-kader aan de slag gegaan wordt en de vaardigheden die daarbij nodig zijn. We maken hier voor de duidelijkheid een onderscheid tussen de scholen die nog werken met het OK-kader of afgeleide kaders, al dan niet in combinatie met het TOK en de scholen die niet (meer) werken met het OK-kader. Daarnaast maken we ook een onderscheid tussen aanwezige/noodzakelijke vaardigheden bij introductie van het OK-kader en eventuele gewenste vaardigheden waarover de schoolleiders naar eigen zeggen nog wensen te beschikken in de toekomst.

#### *Scholen die werken met het OK-kader (al dan niet in combinatie met het TOK)*

In de acht scholen waar het originele OK-kader een weg gevonden heeft binnen de schoolwerking, onderscheiden we twee manieren van werken, die elk de nodige vaardigheden met zich meebrengen. Enerzijds zijn er schoolleiders die het OK-kader enkel hanteren als referentiekader in de strikte zin van het woord, m.a.w. om louter naar te refereren op vergaderingen of bij communicatie met de teamleden. Nodige vaardigheid volgens de bevroegde schoolleiders om dit te bewerkstelligen is het/de desbetreffende aspect(en) van de schoolwerking of ondernomen acties kunnen situeren in de juiste rubriek van het OK-kader en deze vervolgens kunnen koppelen aan de juiste kwaliteitsverwachting. Volgens één van de bevroegde schoolleiders een vaardigheid die niet vanzelfsprekend is.

*Het is niet altijd gemakkelijk om dingen van de praktijk die je doet te koppelen aan een verwachting. [...] Wanneer je dat groot document met die verschillende vakken of rondes puur leest, dan zitten daar verwoordingen in die je ten eerste twee of drie keer moet lezen en waar je je dan moet afvragen: 'Wat bedoelen ze hier eigenlijk mee?' (School 8)*

Vervolgens wordt voornamelijk op personeelsvergaderingen gerefereerd naar het OK-kader, zonder er echt dieper op in te gaan. Door ernaar te refereren geven deze schoolleiders wel aan over de nodige vaardigheden te beschikken om de vertaling te maken van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader naar de eigen praktijk.

Bij een andere groep schoolleiders kenmerkt 'werken met het OK-kader' zich door meer dan enkel ernaar te refereren. Zo worden bijvoorbeeld nieuwe ondernomen acties eerst gekoppeld aan de rubrieken uit het OK-kader en wordt er vervolgens ook afgetoetst of en hoe deze acties geborgd of bijgestuurd kunnen worden. Twee schoolleiders spreken over een structurele inbedding van het OK-kader in de schoolwerking. In één school vindt jaarlijks een groot evaluatiemoment plaats, waarbij een schema gemaakt werd op basis van het OK-kader met vijf te evalueren thema's. Deze manier van werken werd uitgerold over vijf jaar zodat alle gekozen thema's aan bod komen. Vervolgens wil deze schoolleider voor elke kwaliteitsverwachting concreet uitschrijven hoe deze verwachting zich vertaalt in de praktijk. Een andere schoolleider spreekt over een maandelijkse 'ROK-vergadering', een vergadering specifiek in thema van het OK-kader. Deze schoolleider verwacht van de leden van het schoolteam dat ze in staat zijn om telkens twee sterke en twee zwakke punten uit het OK-kader te halen en na de nodige reflectie in kaart te brengen waarom er sprake is van sterke dan wel zwakke punten, om vervolgens uit te schrijven hoe ermee aan de slag te gaan de komende schooljaren, wat leidt tot het opstellen van een prioriteitenplan. Deze schoolleiders geven aan over de nodige vaardigheden te beschikken om de aangeboden onderwijskwaliteit in te schatten aan de hand van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader.

Daarnaast gingen enkele van deze schoolleiders ter aanvulling aan de slag met de ontwikkelingsschalen uit het TOK, al dan niet ter voorbereiding op een doorlichting. Het merendeel van deze schoolleiders geeft aan het TOK een functioneler instrument te vinden om de inschatting van de onderwijskwaliteit te maken. Eén van de bevroegde schoolleiders geeft aan over de vaardigheid te beschikken om het schoolontwikkelingsplan te herschrijven, vertrekkende vanuit de ontwikkelingsschalen. Een andere schoolleider geeft aan dat agenda- en programmapunten op de 'dag van het middenkader' opgesteld werden op basis van de ontwikkelingsschalen. Daarnaast werd door deze en nog een andere schoolleider aan de slag gegaan met de O-schalen, K-schalen en de schalen rond leerlingenbegeleiding. Het desbetreffende schoolteam moest zich eerst en vooral verdiepen in de schalen, gevolgd door een reflectie in vakgroep waarbij een visie moest uitgeschreven worden op basis van de ontwikkelingsschalen.

Enkele van deze schoolleiders uiten nog wenselijke vaardigheden om in de toekomst het OK-kader (nog meer) ingebed te krijgen in de schoolwerking. Zo wil één schoolleider de nodige vaardigheden ontwikkelen om het OK-kader als lay-out te gebruiken voor de *intra*desk van de school. Voor enkele andere schoolleiders blijft het een uitdaging om de vertaling te maken van de kwaliteitsverwachtingen naar de eigen praktijk. Zij zijn naar eigen zeggen nog 'lerende' en 'groeiende' en willen in een daaropvolgende fase ook de nodige vaardigheden ontwikkelen om met het TOK aan de slag te gaan om op termijn ook acties te kunnen koppelen aan de evaluaties die voortvloeien uit het maken van inschalingen.

#### *Scholen die werken met afgeleide kaders*

We merken op dat de bevroegde schoolleiders die werken met het originele OK-kader naar eigen zeggen over de vaardigheden beschikken om de vertaling te maken van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader naar de eigen praktijk, dit is voor de bevroegde schoolleiders die werken met de afgeleide kaders moeilijker om uitspraken over te doen, aangezien ze zelf niet altijd helemaal op de hoogte zijn van de mate van overeenstemming tussen het originele OK-kader en de afgeleide kaders. Deze groep van zes schoolleiders uit voornamelijk niet-doorgelichte scholen ging aan de slag met afgeleide kaders, (deels) gebaseerd op het originele OK-kader. We kunnen in deze groep een verder onderscheid maken op basis

van de oorsprong van de afgeleide kaders. Enerzijds is er een deel scholen waar de schoolleider en/of beleidsmedewerkers zelf een vertaalslag gemaakt hebben en anderzijds een deel waarbij gewerkt wordt met kaders die gebaseerd zijn op het OK-kader, maar die aangereikt werden door een externe partner (PBD, InternePBD...). We stellen vast dat in het eerste geval de schoolleider meer vertrouwd is met OK-kader, dan de schoolleiders van de scholen die een vertaalslag aangereikt kregen. Zo is één van de schoolleiders er niet helemaal zeker van of het kader waar ze op school mee werken wel degelijk een vertaalslag is van het OK-kader. Wanneer deze schoolleider tijdens het interview een blik werpt op het OK-kader blijkt de vertaalslag slechts enkele rubrieken van het oorspronkelijke OK-kader te bevatten. Het is dan ook moeilijk uitspraken te doen over de vaardigheden van deze schoolleiders in functie van het OK-kader, wanneer blijkt dat de afgeleide kaders niet de hele lading van het OK-kader dekken.

*Ik ben het aan het bekijken. Ik zie hier wel herkenbare dingen opstaan dus ik ben precies niet zo slecht bezig. Alleen het stukje financieel en materieel beleid, ik wist niet dat dat ertussen stond. (School 19)*

De afgeleide kaders zijn volgens de schoolleiders vaak concreter en functioneler dan het OK-kader en vragen dan ook om vaardigheden van een andere orde. Leerkrachten worden naar eigen zeggen veel gerichter gestuurd bij het inschatten van de eigen onderwijskwaliteit. Zo spreekt één schoolleider van de vaardigheid om opgelijste criteria in de ik-vorm te doorlopen en af te vinken om zo doelen te kunnen expliciteren. Kanttekening hierbij is dat de afgeleide kaders in deze school zich ook vooral richten op de rubriek 'ontwikkeling stimuleren' en dat de andere rubrieken uit het OK-kader nog niet voldoende geïmplementeerd geraakt zijn in de schoolwerking. In een andere school werden eerst vier strategische lange termijn doelstellingen vastgelegd op basis van het OK-kader waarbij ook hier van het schoolteam reflectievaardigheden verwacht werden om na te gaan wat al goed liep in de schoolwerking en waar verandering nog wenselijk was. Vervolgens moesten zowel schoolleider als beleidsmedewerkers ook over de nodige vaardigheden beschikken om daar waar verandering nodig was, de doelstellingen die ze wilden bereiken met deze verandering op een 'SMART-wijze' te formuleren. In een volgende fase werden aan deze SMART-doelstellingen operationele acties gekoppeld. Om deze acties vervolgens te evalueren merken we op dat in deze school vooral een vertaalslag gemaakt werd van het TOK. De *kwaliteitswijzer* die een weg vond binnen de schoolwerking omhelst vier ontwikkelingsniveaus die in dit geval vertaald werden naar 'actiegericht, procesgericht, systeemgericht en integrale kwaliteit', dewelke in wezen overeenstemmen met de ontwikkelingsniveaus uit het TOK 'beneden de verwachting, benadert de verwachting, volgens de verwachting en overstijgt de verwachting.

Eén schoolleider ging nog een stap verder door het OK-kader grafisch voor te stellen als een boom, ter bevordering van de toegankelijkheid bij de rest van het schoolteam. Voor zichzelf ontwikkelde deze schoolleider ook de vaardigheid om alle ondernomen acties te structureren in een Excel-bestand gebaseerd op het OK-kader, waarin doorgelikt kan worden naar de nodige verslagen of mappen met daarin toelichting over verdere uitwerking van de acties. Ook deze schoolleider ging ter aanvullen ook aan de slag, vooral met nieuwe leerkrachten, met de ontwikkelingsschalen uit het TOK.

#### *Scholen die voornamelijk werken met het TOK*

Een minderheid van de schoolleiders, twee om precies te zijn, geeft aan om hoofdzakelijk met het TOK aan de slag te gaan binnen de schoolwerking. Ook zij percipiëren dit, net zoals sommige anderen, als een functioneler instrument om de inschatting van de eigen onderwijskwaliteit te maken, met het verschil daarbij geen meerwaarde te zien in het originele OK-kader. Zij kozen er bewust voor om enkel aan de slag te gaan met de ontwikkelingsschalen van de onderwijsinspectie, waarbij vooral

reflectievaardigheden van tel zijn. Eén schoolleider licht toe dat hij een nieuw sjabloon opstelde voor de vakgroepwerking, waarbij de verschillende schalen uit het toezichtkader werden gebruikt als basistitels. Zo ontstond er bijvoorbeeld een sjabloon met als titel 'leerlingevaluatie'. Vervolgens werden in deze sjablonen ook enkele kernwoorden toegevoegd. Zo kregen vakgroepen bijvoorbeeld de opdracht om voor leerlingevaluatie na te gaan of er sprake is van transparante en valide evaluatie en dus voor zichzelf in te schalen of hun leerlingevaluatie aan de verwachting voldoet. Naast reflectievaardigheden verwacht deze schoolleider van het schoolteam ook dat ze de nodige vaardigheden aan de dag leggen om telkens een verslag van een vorige vakgroepvergadering erbij nemen en een kwaliteitscirkel doorlopen.

*Dat OK-kader is vrij ruim en wollig geschreven, dus ik vind het toezichtkader gemakkelijker. Als directeur is het gemakkelijker om daarmee te werken, maar eigenlijk weten we dat we moeten werken met dat referentiekader. [...] Je kan niet verwachten, we gaan een keer een sessie OK-kader geven, dat werkt niet dus dat gaan we niet doen. Dat toezichtkader is wel gemakkelijker om in de vakgroepen te zeggen: 'Kijk, vergeet dat en dat niet en ga daar nu aan de slag'. Dat is eigenlijk een synthese van het OK-kader vind ik. (School 6)*

Een andere schoolleider licht toe dat er aanvankelijk na introductie van het OK-kader inschalingen gemaakt werden door het schoolteam met behulp van het TOK, maar dat dat nu vooral nog gebeurt op beleidsniveau, meer bepaald rond kwaliteitsontwikkeling. De schoolleider geeft aan over de nodige vaardigheden te beschikken om vanuit de inschalingen op basis van de K-schalen uit het TOK, de nodige topics te bepalen waarop vervolgens bevragingen ontwikkeld worden.

#### *Scholen die niet (meer) werken met het OK-kader*

Van de 24 bevroegde schoolleiders geeft een derde aan dat op het moment van interviewen het OK-kader geen weg (meer) gevonden heeft binnen de schoolwerking. Drie schoolleiders daarvan gingen aanvankelijk wel aan de slag met het TOK. Ook zij dienden dus aanvankelijk over die vaardigheden te beschikken die hen in staat stellen enerzijds concrete initiatieven binnen de schoolwerking te linken aan de juiste ontwikkelingschalen, om vervolgens over deze initiatieven te reflecteren en de werking ervan te analyseren om zo tot een correcte inschaling te komen. Eén van deze schoolleiders nam ook het OK-kader ter handen, waarbij bij introductie van het OK-kader de huidige manier van werken op school gelinkt werd aan de verschillende kwaliteitsverwachtingen uit het kader. Deze schoolleider voegt daaraan toe dat het OK-kader momenteel naar de achtergrond verdwenen is, maar dat 'als het nodig is, ze bij elk puntje uit het OK-kader een voorbeeld kunnen geven'.

*We zijn de laatste tijd vooral bezig met de modernisering en duaal leren. Dat referentiekader dat bestaat en als wij een voorbeeld moeten geven bij elk puntje, dan kunnen we dat. (School 7)*

Een andere schoolleider ging na introductie enkel met het OK-kader aan de slag, zonder daarbij over te gaan tot het inschalen op basis van het TOK. Deze schoolleider getuigt dat vooral reflectievaardigheden noodzakelijk waren. Zij gingen in team op een personeelsvergadering aan de slag met de rubriek 'ontwikkeling stimuleren'. Er werd uitvoerig gereflecteerd en gediscussieerd over 'Hoe een positief klasklimaat te stimuleren?'. De verzamelde output belandde naar eigen zeggen in enkele kaften en sindsdien is het OK-kader omwille van andere prioriteiten naar de achtergrond verdwenen.

### 2.1.3 Houding ten opzichte van het OK-kader

#### 2.1.3.1 Affectieve attitudes

Om de affectieve attitudes van de bevroegde schoolleiders in kaart te brengen richten we ons op de emoties en gevoelens die het OK-kader bij de 24 schoolleiders teweegbracht. We gaan na in welke mate

het OK-kader hen enthousiast of blij maakte, dan wel of het eventueel voor angst en/of verwarring zorgde en of de schoolleiders in kwestie een zekere druk ervaren om met het OK-kader aan de slag te (moeten) gaan. Slechts een minderheid van de 24 schoolleiders uit een zeker enthousiasme wanneer zij over het OK-kader spreken. De meerderheid van de bevroegde schoolleiders geeft aan dat het OK-kader bij introductie vaak zorgde voor verwarring en in enkele gevallen zelfs angst teweegbracht. Ongeveer een derde van de bevroegde schoolleiders steekt daarnaast niet onder stoelen of banken met het OK-kader te werken (mede) omwille van een zekere druk die ze ervaren van externe partners waaronder de onderwijsinspectie. Het merendeel van de schoolleiders die spreken over een zekere 'druk' werd echter nog niet doorgelicht volgens inspectie 2.0.

*Ik ervaar wel lichte druk, want je wordt er op geïnspecteerd. Dus die druk is er wel. (School 10)*

We merken geen noemenswaardige verschillen op tussen onderwijsniveaus of -netten, wel zien we dat er een zekere wisselwerking is tussen de aanwezige conceptuele en procedurele kennis met betrekking tot het OK-kader en de aard van de affectieve attitude.

Bij de schoolleiders waar conceptuele en procedurele kennis weinig tot niet aanwezig is stellen we vast dat deze groep zich in twee subgroepen opsplijt. Enerzijds zijn er schoolleiders bij wie het ontbreken van conceptuele- en procedurele kennis hen naar eigen zeggen niet in staat stellen om hun affectiviteit met het kader te benoemen, zij hebben m.a.w. geen affectiviteit met het OK-kader. Anderzijds zijn er enkele schoolleiders die aangeven dat de affectieve attitude t.o.v. het OK-kader waarbij ze werken met het OK-kader ervaren als 'een extra regelgeving waaraan voldaan moet worden' de oorzaak is voor hun beperkte mate van vertrouwdheid met het OK-kader. Dit gevoel van 'druk' werkte naar eigen zeggen ontmoedigend, waardoor ze zich bijgevolg niet verdiept hebben in het kader en kennis ontbreekt.

Een minderheid van de bevroegde schoolleiders geeft aan dat hoewel ze aanvankelijk ook een zekere druk ervoeren, dit gevoel afnam naar mate ze hun kennis omtrent het OK-kader bijschaafden en meer vertrouwd geraakten met het kader. Eén schoolleider verduidelijkt dat de affectieve attitude ten aanzien van het OK-kader zeer bepalend was voor de manier waarop het OK-kader een weg vond in de schoolwerking. Deze schoolleider leerde het OK-kader kennen op scholengroepniveau, tijdens een uiteenzetting door de pedagogische begeleidingsdienst. Deze introductie leidde bij de schoolleider tot verwarring en angst om met het OK-kader aan de slag te gaan, waardoor ze besliste het OK-kader enkel op beleidsniveau te implementeren. Ook na aankondiging van de doorlichting in 2021, uit angst voor stress en verwarring bij het schoolteam en bij zichzelf besliste deze schoolleider het OK-kader niet vast te nemen in de periode voor de doorlichting.

*Ik heb twee mappen 'doorlichting'. Ik denk niet dat ik daarachter sta, ik gebruik die niet, ook voor mezelf niet. Ik was er bang van. Dat is de juiste uitdrukking. Die pedagogische begeleiding die het ons ging uitleggen, die heeft ons zodanig in de war gebracht dat ik zoiets had van 'dat wil ik mijn mensen absoluut niet voorschotelen'. Dat gaat hen nog meer in de war brengen dan dat het mijzelf in de war gebracht heeft en daarom heb ik het eigenlijk niet gebruikt. (School 7)*

Eén van de schoolleiders die een zeker enthousiasme uit over het OK-kader is zich vanuit een intrinsieke motivatie gaan verdiepen in het kader en bijhorend bronnendocument. In zijn vorige functie als leerkracht wist hij niet van het bestaan af van het kader, maar door ad interim directeur te worden leerde hij via zijn voorganger het kader kennen.

*Ik vind dat daar geen slechte dingen in staan. Ik word getriggerd en ja ik heb dat bronnenboek gelezen. Meermaals zelfs. Ik grijp daar nog naar terug. (School 22)*

### 2.1.3.2 Cognitieve attitudes

Wanneer we spreken over de aanwezige cognitieve attitudes bij de bevroegde schoolleiders, beperken we ons niet enkel tot de percepties van de gebruikers aangaande zinvolheid en relevantie, maar nemen we ook kenmerken van het kader zelf onder de loep, zoals de gepercipieerde helderheid en functionaliteit. Het merendeel van de bevroegde schoolleiders vindt het OK-kader geen helder, noch een functioneel instrument, vervolgens splitst deze groep zich op in twee subgroepen. Enerzijds zijn er die schoolleiders die door gebrek aan helderheid en functionaliteit geen meerwaarde voor het OK-kader weggelegd zien in de schoolwerking. Anderzijds is er een groot deel van de schoolleiders dat aangeeft het kader ondanks het gebrek aan helderheid en functionaliteit wel te percipiëren als ‘zinvol’ en een ‘meerwaarde’, waardoor ze het OK-kader verder concretiseren of er een vertaalslag van maken om al dan niet tot bij de rest van het schoolteam te krijgen. We stellen een wisselwerking vast tussen de gepercipieerde kenmerken van het kader zelf en de percepties van de gebruikers ervan.

#### *Gepercipieerde relevantie*

Iets meer dan de helft van de schoolleiders spreekt over het OK-kader als ‘een meerwaarde’. De redenen hiervoor zijn uiteenlopend. Kenmerken van het kader die het tot een meerwaarde maken zijn onder meer het bieden van structuur en houvast, doordat het naar eigen zeggen in één oogopslag alle nodige aspecten van een schoolwerking weergeeft. Het geeft volgens enkele schoolleiders ook duiding en richting, voornamelijk de schoolleiders die spreken over ‘de schoolwerking terug op de rails krijgen’ vertonen een cognitieve attitude waarbij ze de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader hanteren als doel om ‘naartoe te werken’. Daarnaast zit de meerwaarde van het OK-kader volgens sommigen ook in het zorgen voor een helikopterzicht, waarbij aandacht voor het groter geheel niet uit het oog verloren wordt.

*Het is een houvast en een werkinstrument en ook wel een doel: ‘Waar werken wij naartoe?’  
(School 9)*

In zo goed als al deze scholen is de perceptie van de schoolleider van het OK-kader als meerwaarde ook een voorbode voor een implementatie van het kader in de schoolwerking. Daar waar dat (nog) niet het geval is, is dit volgens de schoolleiders naar eigen zeggen omdat ze zelf eerst nog meer vertrouwd willen geraken met het OK-kader. Ook hier geeft het merendeel van de schoolleiders aan dat het vooral een meerwaarde is op beleidsniveau, maar dat het OK-kader volgens hen geen directe meerwaarde biedt voor het schoolteam. Een enkele schoolleider vindt het een meerwaarde dat de leerkrachten uit het schoolteam vertrouwd zijn met de terminologie uit het OK-kader, dit vaak ter voorbereiding op de komst van een doorlichting. Daarnaast omschrijven enkele schoolleiders het OK-kader ook als ‘volledig’, maar vaak ook als ‘heel breed’. Dit komt volgens hen de functionaliteit en helderheid niet ten goede, waardoor sommigen onder hen werken met het TOK verkiezen boven werken met het OK-kader.

Schoolleiders die het kader niet als meerwaarde percipiëren voor de schoolwerking, wijten dit grotendeels aan het gebrek aan helderheid en functionaliteit. Daarnaast stellen we ook vast dat één van de bevroegde schoolleiders die geen meerwaarde ziet in het OK-kader, nog steeds aan de slag is met het CIPO-kader. Hij had de indruk dat bij de introductie van het OK-kader de hele schoolwerking die toen werd opgehangen aan het CIPO-kader herwerkt moest worden op basis van het OK-kader. Hoewel één van de werkregels bij het ontwikkelen van het OK-kader was dat het CIPO-kader een te waardevol kader was om met het badwater weg te gooien, was het voor deze schoolleider niet duidelijk dat het OK-kader als referentiekader een toevoeging vormde voor het CIPO-ordeningskader.

Dat deze percepties een belemmerende factor kunnen zijn in het verhaal van het OK-kader, blijkt wanneer we een blik werpen op twee zeer gelijkaardige scholen uit de steekproef. Scholen 16 en 17 zijn beide niet-doorgelichte basisscholen uit het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs, waarbij het OK-kader in slechts één van beide scholen nog een zekere plaats vindt in de schoolwerking. In de ene school wordt op het moment van interviewen aan de slag gegaan met alternatieve kaders gebaseerd op het OK-kader en het TOK, in de andere school is het OK-kader volledig naar de achtergrond verdwenen. Volgens deze schoolleider is dit te wijten aan een gebrek aan vertrouwen met het OK-kader ten gevolge van een lage gepercipieerde relevantie van het OK-kader.

#### *Gepercipieerde helderheid*

Slechts drie schoolleiders geven aan de terminologie van het OK-kader na de introductie ervan te percipiëren als helder. Meer dan de helft van de bevroegde schoolleiders percipiëren het OK-kader als 'niet helder'. Ze spreken over 'moeilijk opgesteld' met 'niet altijd heldere terminologie' en 'holle, vage en moeilijke begrippen'. Bij enkelen onder hen leidde dat tot het maken van een eigen vertaalslag van het OK-kader, anderen werken voornamelijk met het TOK of met kaders die aangereikt werden door de koepel of de PBD, nog enkele anderen deden het OK-kader daardoor in de kast verdwijnen.

*Het is een taal waar dat je in moet komen en zolang het vreemd is, je moet de taal leren spreken. Als het vreemd is, dan kan je er niet mee werken. Dus je moet je er inderdaad doorworstelen. Maar je kan het natuurlijk op verschillende manieren doorworstelen, maar ja we moeten de taal leren spreken. Maar ik bedoel als leerkrachten dit zien... Ik vind het vooral belangrijk dat we met het beleid goed weten waar we mee bezig zijn. (School 24)*

#### *Gepercipieerde functionaliteit*

In lijn met de gepercipieerde helderheid, geeft ook slechts anekdotisch een schoolleider aan het originele OK-kader te percipiëren als een functioneel kader. Bij de meeste schoolleiders weerklinken signalen die de functionaliteit van het OK-kader in twijfel trekken. Net zoals de vorige kenmerken van het kader, zien we ook wat betreft de functionaliteit geen verschillen in percepties tussen bevroegde doorgelichte en niet-doorgelichte schoolleiders, noch tussen onderwijsniveaus of -netten van de desbetreffende bijhorende scholen. De lage gepercipieerde functionaliteit is naar eigen zeggen in vele gevallen het gevolg van de lage gepercipieerde helderheid en omschrijvingen van het kader als 'breed' en 'te abstract'. Ook de schoolleiders die op het moment van interviewen nog aan de slag zijn met het OK-kader lichten toe dat ze het kader bij aanvang weinig of niet-functioneel vonden. Net zoals een gebrek aan gepercipieerde helderheid lag ook het gebrek aan gepercipieerde functionaliteit volgens de bevroegde schoolleiders mee aan de basis voor het uitwerken van alternatieve kaders, zowel door de koepel als door de schoolleiders zelf. Enkele schoolleiders geven aan dat het nodig is om zelf vertrouwd te zijn met het OK-kader en over de nodige conceptuele en procedurele kennis te beschikken om met het OK-kader te werken om vervolgens een vertaalslag te kunnen maken van het OK-kader die meer concretisering biedt voor de rest van het schoolteam.

*Wij gaan uit van het OK-kader. Wij werken ook in functie van het OK-kader nu. Maar ook weer vertaald naar het team toe omdat dat voor heel veel mensen te abstract is, maar wij werken wel vanuit dat kader uiteraard. (School 9)*



## 2.2 Waartoe leidt het OK-kader?

Enkele van de bevroagde schoolleiders gingen naar eigen zeggen aan de slag met het originele OK-kader, enkelen onder hen werkten enkel met het TOK, nog anderen werkten en werken nog steeds enkel met alternatieve kaders, aangereikt door PBD of koepel of opgesteld door henzelf. Hoewel deze alternatieve kaders niet altijd de volledige lading van het OK-kader dekken geven de bevroagde schoolleiders wel aan dat deze kaders gebaseerd zijn op de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader. Op basis van deze bevindingen lichten we hieronder de effecten van het OK-kader toe als effecten van al deze bovengenoemde kaders (OK, TOK en afgeleide kaders). Ook in deze module leggen we naast algemene effecten de focus op de thema's leerlingenbegeleiding, leerlingenevaluatie en kwaliteitsontwikkeling. We situeren de effecten die zich al dan niet voordoen binnen deze thema's in het OK-kader binnen de rubrieken 'kwaliteitsontwikkeling' en 'ontwikkeling stimuleren'. Leerlingenbegeleiding en leerlingevaluatie situeren we daarnaast binnen de deelrubrieken 'begeleiding' en 'opvolging'. We merken op dat het voornamelijk schoolleiders uit de niet-doorgelichte scholen zijn die effecten benoemen die het gevolg zijn van het OK-kader. Mogelijke verklaring hiervoor is dat de bevroagde schoolleiders uit de doorgelichte scholen de acties ondernomen op hun school vooral omschrijven als effecten van de doorlichting.

### 2.2.1 Conceptuele effecten: veranderingen in het denken

Alvorens een licht te werpen op de gekozen thema's, bekijken we eerst de algemene conceptuele effecten waarvan sprake is in de diepte-interviews. Het merendeel van de bevroagde schoolleiders geeft aan dat (de introductie van) het OK-kader conceptuele effecten bij hen teweegbracht. We stellen daarnaast ook vast dat er bij de bevroagde schoolleiders vaker sprake is van conceptuele dan van instrumentele effecten. Opvallend is dat ook enkele schoolleiders die op het moment van interviewen niet meer aan de slag zijn met het OK-kader toch conceptuele effecten erkennen op korte termijn, na introductie van het OK-kader. Enkele bevroagde schoolleiders spreken ook over een 'gevoel van geruststelling of houvast', wanneer ze aan de slag gingen met het OK-kader naar aanleiding van de komst van een (mogelijke) doorlichting.

*We gaan nu voor elke kwaliteitsverwachting uitschrijven wat we ermee doen. [...] Dat is dan een soort extra evaluatie, maar ook als voorbereiding van: 'Oké, als de inspectie komt dan hebben we gewoon al iets en moeten we niet zo stressen dat dat allemaal nog moet gebeuren.'* (School 14)

#### *Het OK-kader als bril voor onderwijs(kwaliteit)*

Het OK-kader veranderde naar eigen zeggen niet zozeer de visie op kwaliteitsvol onderwijs, maar zorgde volgens sommige schoolleiders wel voor een verdiepte visie, waarbij het kader aanzette tot reflectie. Enkele schoolleiders spreken over 'een beter zicht op het groter geheel' en 'een vollediger beeld op onderwijskwaliteit'. Dit leidde in een doorgelichte basisschool volgens de bevroagde schoolleider tot een completer beeld met meer dimensies en lagen, waardoor de werking op school naar eigen zeggen verfijnder en gedetailleerder werd en er aandacht is voor alle aspecten van de schoolwerking, zonder daarbij zaken uit het oog te verliezen. Deze schoolleider zet ook de rest van het schoolteam aan tot reflectie op basis van het OK-kader.

*Wij hebben daar een uitprint van in de leraarskamer hangen. Wij hebben dat op grote A3's geconcretiseerd. Dat is een schematische voorstelling. Daar worden elke maand actiepunten aan gekoppeld. Elke maand staat er opnieuw iets in de kijker om te zien: 'Denk hier eens aan. Is dat nog oké? Zit dat goed of niet?' (School 3)*

Eén schoolleider voegt daaraan toe dat het OK-kader bij haar een andere manier van kijken naar onderwijs teweegbracht, waarbij het besef tot stand kwam dat verschillende aspecten uit de praktijk aan verschillende kwaliteitsverwachtingen gekoppeld kunnen worden. Bij een andere schoolleider zorgde het OK-kader vooral voor het inzicht dat de lerende (weer) centraal moet staan.

*De leerling centraal. Hoe de leerling de school ervaart. Dus het luisteren naar leerlingen en hoe ervaart die leerling de school? Dat is goed dat dat nog een keer werd benadrukt. Ik denk dat dat het allerbelangrijkste is dat ik eruit onthoud. (School 6)*

#### *Het OK-kader als spiegel*

De aandacht om bepaalde zaken niet uit het oog te verliezen, komt ook ter sprake in de interviews met enkele andere schoolleiders. Het OK-kader biedt volgens hen de nodige richting, daagt uit om kritisch na te denken en helpt om overzicht te bewaren. Twee schoolleiders geven expliciet aan dit vooral als een meerwaarde te ervaren bij de rubriek 'beleid'. De aangehaalde conceptuele effecten beperken zich volgens de bevroegde schoolleiders niet louter tot inzichten op schoolniveau, maar nemen ook de vorm aan van inzichten in de eigen sterktes en zwaktes als schoolleider. Zo spreekt een schoolleider van een niet-doorgelichte secundaire school over het OK-kader als een referentiekader dat 'de eigen blinde vlekken blootlegt' en vervolgens 'comfort biedt' om naar de eigen werking te kijken. Vanwege de overtuiging van de schoolleider van de meerwaarde van het OK-kader werd ook met het schoolteam aan de slag gegaan om te kijken of 'de goede dingen gedaan werken' en of 'de goede dingen goed gedaan werden'. Een andere schoolleider van een niet-doorgelichte basisschool erkent het blootleggen van de eigen zwaktes door het OK-kader en voegt hieraan toe dat het OK-kader je als schoolleider extra doet stilstaan bij de eigen onderwijskwaliteit.

*Ik denk dat het OK-kader iets is dat er wel blijvend voor kan zorgen dat je stilstaat bij je kwaliteit van je onderwijs. (School 15)*

Het OK-kader is volgens enkele schoolleiders daarnaast ook een aanzet om nog eens extra stil te staan bij alle taken die komen kijken bij het schoolleiderschap. Het kader biedt tevens een structuur om af te toetsen of er wel wordt stilgestaan bij alle nodige deelaspecten en hoe deze binnen de schoolwerking vorm krijgen.

#### [2.2.1.1 Anders denken inzake leerlingenbegeleiding](#)

Slechts per uitzondering geven enkele schoolleiders aan dat de komst van het OK-kader hen inzichten bood inzake leerlingenbegeleiding. Het overgrote deel van de bevroegde schoolleiders erkent geen conceptuele effecten op vlak van leerlingenbegeleiding. De drie schoolleiders die wel een verandering in hun denken vaststelden, geven aan dat conceptuele effecten op vlak van leerlingenbegeleiding vaak gepaard gaan met conceptuele effecten op vlak van de rubriek 'ontwikkeling stimuleren'. Zo geeft één van hen, aan het werk in een school in het buitengewoon onderwijs, aan dat het een interessante denkoefening was om een vergelijking te maken tussen het regulier- en het buitengewoon onderwijs. Deze oefening werd ook met het schoolteam gemaakt waarbij ook de leerkrachten aan het denken werden gezet met vragen uit de deelrubrieken 'begeleiding' en 'vormgeving van het onderwijsleerproces en leer- en leefomgeving'. Het schoolteam kreeg vragen voorgeschoteld als: 'Wat doen wij extra in de klas?', 'Hoe zorgen we voor een passende begeleiding?', 'Wat zijn de voordelen voor onze kinderen?' en 'Hoe stimuleren wij een positief klasklimaat?' De schoolleider geeft aan enkele voorbeelden te geven waarbij de leerkrachten aanvulden wat er in team gebeurt om de kwaliteit van hun onderwijs kindgericht te verbeteren. De output van deze reflecties werd gebundeld, maar de

conceptuele effecten leidden in dit geval volgens de schoolleider niet verder tot instrumentele effecten omwille van de coronapandemie.

*Dat heeft hen wel doen nadenken, ze hebben daar dan dingen bij aangevuld die zij doen in hun team om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en echt kindgericht te werken. [...] Dat is allemaal effectief besproken en ik heb dat wel allemaal in kaften zitten. Wij hebben dat toen allemaal opgelijst, toen waren wij daar redelijk mee begonnen en ja, toen is corona gekomen en is dat helemaal in elkaar gestuikt. (School 13)*

Slechts twee andere bevroegde schoolleiders geven ook aan naar aanleiding van het OK-kader stil te hebben gestaan bij de manier waarop leerlingenbegeleiding vorm krijgt op hun school. Ook deze schoolleiders bevinden zich in de categorie 'niet-doorgelicht'. Deze schoolleiders spreken over conceptuele effecten naar aanleiding van het TOK, waarbij op basis van de ontwikkelingsschalen gereflecteerd werd of leerlingenbegeleiding 'volledig in orde is of niet'.

*Leerlingenbegeleiding, dat zat al, dat zit bij ons al goed in elkaar. En dan is het antwoord nee en ja, in die zin dat je dan met de ontwikkelingsschaal meer gaat kijken van: 'Zijn we volledig in orde of niet?' (School 23)*

#### 2.2.1.2 Anders denken inzake leerlingevaluatie

Slechts twee van de 24 bevroegde schoolleiders benoemen conceptuele effecten specifiek op vlak van leerlingevaluatie. Voor één van deze schoolleiders die bezig is met de herstructurering van vier campussen die samengevoegd werden uit zich dat in het OK-kader als een 'kapstok' waarbij op basis van de rubrieken en deelrubrieken nagegaan wordt welke aspecten van leerlingevaluatie nog vorm moeten krijgen. Ze streven hierbij naar eigen zeggen naar een ideale eindsituatie tegen 2025.

*Wij moesten ergens terug starten, op een grond die iedereen kent, om op te bouwen. Dus het is een unieke kans en dan kan je alleen maar zeggen dat dat OK-kader een goede kapstok is om te zeggen: 'Nu zijn we hier aan het werken en nu gaan we eens zoeken hoe we die schuif willen vullen van evaluatie en rapporteren en feedback, maar dan tegen 2025 met meer structuur.' (School 24)*

Eén schoolleider uit een doorgelichte school geeft aan dat het zinvol was om in team eens stil te staan bij de sterktes en zwaktes van leerlingevaluatie op basis van de ontwikkelingsschalen uit het TOK naar aanleiding van de komst van de doorlichting. Na afloop van de doorlichting verdween het OK-kader in deze school echter naar de achtergrond vanwege een cognitieve attitude bij de schoolleider die het kader niet percipieert als een meerwaarde.

#### 2.2.1.3 Anders denken inzake kwaliteitsontwikkeling

Daar waar de conceptuele effecten op vlak leerlingenbegeleiding en -evaluatie eerder beperkt zijn, ligt dat anders voor veranderde inzichten op vlak van kwaliteitsontwikkeling. Ongeveer een derde van de bevroegde schoolleiders erkent vooral conceptuele effecten die zich situeren in op vlak van het evalueren van de schoolwerking op basis van resultaten en effecten. Vier schoolleiders geven aan door de komst van het OK-kader tot inzicht te zijn gekomen meer belang te hechten aan cyclische evaluatie van de onderwijskwaliteit. Een schoolleider die voordien leerkracht was geeft aan in zijn vorige functie vooral te handelen vanuit buikgevoel. Nu ontstond er naar eigen zeggen mede door het OK-kader het inzicht dat er bewuster ingezet moet worden op kwaliteitsontwikkeling waarbij hypothesen afgetoetst moeten worden en gekeken moet worden waar bijsturing nodig is. Enkele schoolleiders geven aan dat dit wel het geval was op schoolniveau, maar ze nu ook tot inzicht kwamen deze lijn door te trekken op

klasniveau. Dit vormt echter voor de schoolleiders nog een uitdaging, om deze inzichten ook bij de klasleerkrachten teweeg te brengen.

*Zo het echt cyclisch werken dus, hoe moet ik het zeggen, wij deden al zo wel een beetje nattevingerwerk om het zo een beetje te noemen, maar zo echt het besef van: je moet daar toch echt wel bijna dagelijks mee bezig zijn, of het is ideaal om dat niet te lossen en zowel zaken te borgen, als bij te sturen, als zaken ook effectief te bannen, zo eigenlijk die gedachte. (School 23)*

In één school wordt er sinds de komst van het OK-kader bewuster nagedacht over de opvolging van kwaliteit alvorens acties te implementeren. Zo geeft een schoolleider aan bij het uitwerken van een nieuw taalbeleid ook rekening te houden met de nodige structuur voor het opvolgen en bewaken van de kwaliteit van het taalbeleid en wie daarvoor als verantwoordelijke wordt aangesteld. Een andere bevroegde schoolleider erkent dan weer zich niet altijd bewust te zijn geweest van het luik 'kwaliteitsontwikkeling'. Door met het OK-kader aan de slag te gaan groeide het besef dat ook kwaliteitsontwikkeling onderdeel is van de functie en dit wordt naar eigen zeggen nu meer in het achterhoofd gehouden.

### 2.2.2 Instrumentele effecten: effecten op het handelen

Wanneer we de schoolleiders vragen naar mogelijke algemene instrumentele effecten die het gevolg zijn van werken met het OK-kader, geven de meesten aan dat er weinig tot geen acties ondernomen werden op school die louter het gevolg zijn van werken met het OK-kader. Ze omschrijven het OK-kader eerder als een houvast om ondernomen acties naar terug te koppelen, wat in wezen het doel is van een referentiekader. De acties die er komen zijn volgens hen eerder het gevolg van andere aspecten van de schoolwerking zoals bijvoorbeeld een doorlichting, een eerder opgezette bevraging of bekommernissen vanuit het schoolteam. Enkele schoolleiders geven ook aan op het moment van interviewen onvoldoende vertrouwd te zijn met het OK-kader om ook al te kunnen spreken van instrumentele effecten. Ze stellen voorop in de toekomst zichzelf eerst terug te willen verdiepen in het OK-kader om vervolgens vooral aan de slag te gaan met het maken van inschalingen op basis van het TOK.

Opvallend is dat één van de bevroegde schoolleiders hier de sluiting van de scholen benoemt als bevorderende factor, omdat er tijd vrijkwam om met het OK-kader aan de slag te gaan. Deze schoolleider geeft aan bij aanvang van de opdracht terecht te zijn gekomen op een 'zinkend schip'. Op basis van het OK-kader werd aan de slag gegaan met de deelrubriek 'doelen', waarbij het voor de leerkrachten duidelijk werd waar ze naartoe moesten werken.

*Bijvoorbeeld 'Het schoolteam hanteert uitdagende en haalbare doelen.' [...] Dat zijn zo van die dingen, ook naar die doelen, die leerplandoelen, dat ze echt wel niet wisten waar ze eigenlijk naartoe moesten werken. Maar door de periode met de sluiting in maart 2020, toen zijn we met zijn allen met die leerplannen aan de slag geweest en hebben we echt wel in een korte tijd, doordat ze dan ook deels thuis waren de leerkrachten, een hele grote sprong vooruit kunnen maken met ons team. (School 15)*

Enkele bevroegde schoolleiders zouden het een meerwaarde vinden dat het OK-kader ook tot bij de rest van het team geraakt, zodat er een gemeenschappelijke taal gecreëerd wordt om over kwaliteitszorg te praten. Toch is dit in het merendeel van de scholen nog niet aan de orde, enerzijds omdat de schoolleider zelf nog onvoldoende vertrouwd is met het OK-kader, anderzijds omdat het volgens de bevroegde schoolleiders niet altijd evident is om de rest van het schoolteam te overtuigen van het belang hiervan. Eén schoolleider geeft echter wel expliciet aan bij alle ondernomen acties op school steeds te verwijzen

naar de rubrieken en deelrubrieken uit het OK-kader. Naar eigen zeggen niet vanuit de verwachting dat de leerkrachten ‘de taal kunnen spreken’, maar wel in de hoop dat ze ‘de taal herkennen, als ze vragen krijgen van een inspecteur.’

We stellen daarnaast in de steekproef ook algemene instrumentele effecten vast die zich situeren in de rubriek ‘beleid’. Zo spreekt een schoolleider over ‘het opstellen van een professionaliseringsplan’ dat nu structureel in de focus gezet wordt van de schoolwerking omdat het ‘zo expliciet in het OK-kader staat’.

#### 2.2.2.1 Anders handelen inzake leerlingenbegeleiding

De instrumentele effecten op vlak van leerlingenbegeleiding liggen in lijn met de conceptuele effecten voor dit thema. Het is m.a.w. slechts een minderheid van de bevraagde schoolleiders die instrumentele effecten erkennen die het gevolg zijn van (werken met) het OK-kader. Vier schoolleiders geven voorbeelden van acties die op hun scholen ondernomen werden na de implementatie van het OK-kader, de twintig andere schoolleiders zien geen aanpassingen in hun leerlingenbegeleiding die er niet gekomen waren zonder de komst van het OK-kader. Twee van de vier schoolleiders zijn tewerkgesteld in het buitengewoon basisonderwijs, de overige twee in het secundair onderwijs. Instrumentele effecten nemen vooral de vorm aan van het hertekenen van de zorgwerking, afstemming tussen de betrokken partners en meer werken op maat van de ontwikkeling van de lerende.

Eén van de schoolleiders uit de steekproef die toelichtte dat ze bij aanvang van haar opdracht de hele schoolwerking opnieuw vorm moest geven, vond de nodige houvast hiervoor bij het OK-kader. Zo kwamen vanuit enkele conceptuele effecten ook de nodige instrumentele effecten voort om de schoolwerking weer ‘op de rails te krijgen’. Naast instrumentele effecten op vlak van kwaliteitsontwikkeling en leerlingevaluatie, is er bij deze schoolleider ook sprake van het aanpassen en vernieuwen van het leerlingvolgsysteem, waarbij de aanpassingen vervolgens nog geëvalueerd en al dan niet bijgestuurd moeten worden. Ook de zorgwerking werd volgens enkele van deze schoolleiders school onder de loep genomen naar aanleiding van het OK-kader. Zo werd bijvoorbeeld voor elke fase van de zorgwerking uitgeschreven wat deze fase inhield en wie van het schoolteam er verantwoordelijk voor was, zodat er een duidelijk overzicht voorhanden was wanneer een probleem zich voordoet met een leerling. In een andere school werd de leerlingenbegeleiding naar eigen zeggen onderverdeeld in verschillende fasen: ‘leren leren’, ‘leren kiezen’ en ‘leren leven’, waarbij elk domein opgesplitst werd in basiszorg en verhoogde zorg en vervolgens een coördinator toegewezen kreeg om de opvolging te verzekeren. Het OK-kader leidde volgens één van deze schoolleiders ook tot meer afstemming tussen de betrokken partners op vlak van het bieden van een passende begeleiding. Het betreft hier een school uit het buitengewoon basisonderwijs, waarbij zowel paramedisch als onderwijzend personeel nu steeds op de hoogte is van welke doelstellingen relevant zijn voor welke leerlingen.

*Nu weet iedereen eigenlijk min of meer van alle leergebieden hoe die kinderen functioneren. Is er bijvoorbeeld iemand die last heeft met rekenen en de turnjuf weet dat, dan zal die in haar turnles bijvoorbeeld die leerling eens laten tellen van 1 tot 5 terwijl er door hoepels gesprongen wordt. Het is meer op elkaar afgestemd. Iedereen weet van iedereen een beetje waarmee hij bezig is.*  
(School 3)

Een schoolleider van een niet-doorgelichte basisschool uit het buitengewoon onderwijs rapporteert een soortgelijk instrumenteel effect. Op deze school ging het eerder over de afstemming tussen de leerkrachten en de ouders, waarbij een dagboek werd bijgehouden dat steeds mee naar huis werd gegeven zodat ook de ouders op de hoogte waren van de studievoortgang. Na verloop van tijd bleek een deel van het team dit initiatief nog te ondersteunen, maar bij een ander deel van het team vond de

introductie van het dagboek geen draagkracht meer. Hierdoor werd volgens de schoolleider een andere methode ontwikkeld, na langdurig te vergaderen. Dit effect dateert van na de eerste kennismaking met het OK-kader, ondertussen verdween het kader op school naar de achtergrond volgens de schoolleider omwille van de vele afwezigheden, personeelwissels en andere prioriteiten ten gevolge van de sluiting van de scholen.

Een vierde schoolleider uit de steekproef licht toe dat werken met een alternatief kader ertoe geleid heeft dat er meer op maat van de ontwikkeling van de lerende gewerkt werd. Er werd beslist om reeds in de kleuterschool te starten met het werken met leefgroepen in plaats van met een jaarklassensysteem, aangezien er 'heel grote verschillen waren in ontwikkelingen van kinderen'. Vervolgens werd deze lijn doorgetrokken naar de lagere school voor de taallessen, ondanks de covid-maatregelen werd toch beslist deze klasdoorbrekende aanpak verder te zetten.

#### 2.2.2.2 Anders handelen inzake leerlingevaluatie

Ook wat betreft leerlingevaluatie geeft slechts een minderheid van de bevroegde schoolleiders aan dat er in de schoolwerking gevolgen zichtbaar zijn van de implementatie van het OK-kader. In lijn met de overige instrumentele effecten zijn het voornamelijk schoolleiders van niet-doorgelichte scholen die voorbeelden aanhalen. Het blijft voor de schoolleiders uit de doorgelichte scholen een moeilijke oefening om te definiëren of een bepaalde ondernomen actie het gevolg is van inspectie 2.0, het OK-kader of nog een andere aanleiding kent. We zien uiteenlopende instrumentele effecten die een eerder algemene vorm aannemen zoals het inrichten van een pedagogische studiedag en het onder de loep nemen van verschillende aspecten van een evaluatiebeleid tot zeer specifieke effecten als het ontwikkelen van een evaluatie-instrument en het herschrijven van rapporten.

Vijf van de bevroegde schoolleiders uit de steekproef geven aan met leerlingevaluatie aan de slag gegaan te zijn naar aanleiding van het OK-kader of afgeleide kaders ervan. In één school werd vastgesteld dat er een visie ontbrak omtrent evaluatie. Vanuit de idee 'Wat verwacht de inspectie daar dan van?' werden verschillende bronnen geraadpleegd en werd een nieuw evaluatie-instrument ontwikkeld.

*We merkten dat onze manier van evalueren niet werkte naar ouders toe en naar onszelf toe. Er glipten kinderen tussen de mazen van het net. We konden niet voldoende vertellen waarom een kind nu sterk was in iets of minder sterkt was. [...] Dus daar zijn wij stevig mee aan de slag gegaan. Met als gevolg dat wij zowel in de kleuterschool als in de lagere school een nieuw evaluatie-instrument hebben. (School 19)*

De schoolleider licht hierbij toe dat het kader dat op deze school gehanteerd wordt daarbij fungeerde als houvast en richting bood. Er werd vertrokken vanuit de vraag 'Wat verwachten ze (*de onderwijsinspectie, toevoeging door onderzoeker*) van ons?'. Vervolgens werd nagegaan met het schoolteam welke weg er (nog) moest afgelegd worden om aan deze verwachtingen te voldoen. Op basis hiervan werd in deze school een nieuw evaluatie-instrument ontwikkeld en geïmplementeerd. In een andere school werd een pedagogische studiedag georganiseerd in het kader van 'effectieve feedback'. Er werd vertrokken vanuit het referentiekader, waarbij de desbetreffende O-schaal werd toegelicht aan het schoolteam, vervolgens werd aan de vakgroepen gevraagd om een visie uit te schrijven en 'aan te vullen bij hun ontwikkelingsschaal'. Een bevroegde schoolleider van een doorgelichte school geeft aan dat er op basis van het OK-kader steeds nagegaan wordt 'welke kaders nog opgevuld moeten worden.' Zo kwamen ze tot de vaststelling dat er nog meer stilgestaan moest worden bij de evaluatie van muzische vorming. Er zit nog geen verticale lijn in de evaluatie en er werd in team reeds nagedacht over een gepaste manier van evalueren. Er is sprake van een systeem uitzetten



op school, gaande van appreciatie bij de kleuters tot een verhalende beoordeling in het zesde jaar. Hier is het schoolteam naar eigen zeggen op het moment van interviewen nog steeds mee aan de slag. Een schoolleider van een school uit de steekproef waar de hele schoolwerking opnieuw onder de loep genomen moest worden geeft aan ook de rapporten herschreven te hebben naar aanleiding van een inschaling die gemaakt werd op basis van het OK-kader.

#### 2.2.2.3 Anders handelen inzake kwaliteitsontwikkeling

De bevroegde schoolleiders van de scholen waar het OK-kader een weg vond binnen de schoolwerking, erkennen dat instrumentele effecten zich vooral voordoen op vlak van beleid en kwaliteitsontwikkeling. Deze effecten hebben naar eigen zeggen vooral tot doel meer aandacht te schenken aan het aspect kwaliteitsontwikkeling bij het opzetten van acties die zich ook op andere vlakken van de schoolwerking situeren. Het 'werken met data' om gericht bij te dragen tot de resultaten en effecten zijn volgens enkele van de bevroegde schoolleiders ook gevolgen van het OK-kader, al ligt hierin vaak nog een uitdaging.

Een schoolleider die tot inzicht kwam dat de cyclische evaluatie van kwaliteit niet enkel op schoolniveau, maar ook op klasniveau van belang is, probeert door de komst van het OK-kader nu de cyclische evaluatie van onderwijskwaliteit te koppelen aan het schoolactieplan.

*We hebben een schoolactieplan opgesteld, wat we ieder jaar bijstellen en weer verder kijken in de toekomst. We hebben dat dan naar ons personeel toe gevisualiseerd en kernachtig samengevat. Rond die aspecten werken we dan, dat zijn onze bijstellingen voor het jaar. En daar doen we opnieuw metingen rond en dan kijken we 'moeten we dat volgend jaar nog bijsturen of kunnen we dat eigenlijk borgen?' (School 10)*

Een andere schoolleider spreekt ook over de implementatie van kwaliteitsontwikkeling bij het opstarten van trajecten. Zo is er in deze school een wiskundetraject opgestart onder begeleiding van de PBD, waarbij in kaart gebracht wordt welke acties ondernomen werden en welke acties nog zullen ondernomen worden. Vervolgens wordt ook in kaart gebracht waar bijsturing en/of evaluatie nodig is. Daarnaast licht een schoolleider van een niet-doorgelichte secundaire school toe er dat de cyclische en systematische evaluatie van onderwijskwaliteit dankzij het OK-kader 'meer ingebouwd zit in de schoolwerking als systeem'.

*Dat is toch wel een stuk eigenlijk door heel dat OK-kader gekomen, dat deden wij toch nog niet in die mate zo. Allee we deden dat hier en daar ne keer gewoon met het gezond boerenverstand, ik zal het zo zeggen, maar niet op een manier hoe dat echt was ingebouwd binnen de school als systeem. (School 23)*

In een andere school werd een poging gedaan deze cyclische en systematische evaluatie van onderwijskwaliteit ingebed te krijgen in de schoolwerking door de oprichting van een werkgroep 'Interne Kwaliteitszorg'. Deze werkgroep liet zich ook begeleiden door de PBD en had als doel het omgaan met data en een onderzoekende houding na te streven bij de rest van het schoolteam. Dit blijft volgens de schoolleider op het moment van interviewen nog steeds 'een grote uitdaging' omwille van het vinden van weinig draagkracht bij de rest van het schoolteam.

In een nog andere school uit de steekproef is er volgens de schoolleider sprake van 'meer omgaan met data' als gevolg van het werken met het OK-kader. Deze schoolleider licht toe dat wanneer bevestigingen gedaan worden op school, op basis van het OK-kader beslist wordt wat het thema van de bevestiging zal zijn. Daarnaast is niet alleen 'meer omgaan', maar ook 'anders omgaan met data' een gevolg van het OK-kader. Zo licht een schoolleider toe dat er naar aanleiding van het OK-kader nu meer aandacht is

voor een kwaliteitsdialoog, waarbij externe actoren betrokken worden zodat de mogelijkheid ontstaat tot het geven van feedback met het oog op een verbetering van de samenwerking.

*Het is belangrijk dat ook mensen waarmee wij een nauwe samenwerking hebben, of de buurt, dat zij ook feedback kunnen geven en dat wij dan ook kunnen groeien of aanpassingen kunnen doen of de samenwerking verbeteren. (School 14)*

### 2.2.3 Symbolische effecten

Symbolische effecten van het OK-kader zijn volgens de bevroegde schoolleiders miniem. Daar waar er toch sprake is van symbolische effecten geven de schoolleiders aan het OK-kader van tijd tot tijd te gebruiken als een stok achter de deur om enerzijds leden van het schoolteam aan te zetten tot actie, anderzijds om bepaalde keuzes beter te verantwoorden.

*Vorig jaar hebben we het rond evaluaties gehad in onze beleidsgroepen. [...] Dan vroegen ze: 'Waarom? We hebben al heel veel systemen.' Dan heb ik wel gezegd: 'Als we kijken vanuit het ROK-kader is dat wel belangrijk. (School 14)*

Sommige schoolleiders koppelen een strategisch effect aan dit symbolisch effect. Ze zetten hun team niet aan tot actie omdat ze als schoolleiders zelf overtuigd zijn van de meerwaarde van het OK-kader, maar eerder vanuit het perspectief dat het kader volgens hen beschrijft 'wat er vanuit de onderwijsinspectie en het ministerie verwacht wordt'. Het symbolisch effect van het OK-kader is in dit geval als het ware ook een zeker strategisch effect van een 'mogelijke doorlichting', aangezien we deze effecten hoofdzakelijk vaststellen bij enkele bevroegde schoolleiders van niet-doorgelichte scholen.

### 2.2.4 Strategische effecten

Het merendeel van de bevroegde schoolleiders steekt niet onder stoelen of banken dat werken met het OK-kader ook vanuit een strategisch perspectief gebeurt. Zo bereidt het hen naar eigen zeggen beter voor op een doorlichting, maar gaan ze er ook vanuit dat het bijdraagt tot het creëren van een positiever imago van de school. Ook als het gaat over de aangereikte alternatieve kaders geeft een schoolleider bijvoorbeeld aan erop te vertrouwen dat het kader dat de koepel aanreikt 'genoeg basis geeft om voor de inspectie te voldoen'. Sommigen onder hen geven expliciet aan dat dit niet de enige reden is, maar wel een bijkomend voordeel naar aanleiding van een eventuele doorlichting.

*Ik vind dat belangrijk dat dat kader tot bij de leerkrachten geraakt, want uiteindelijk als je doorlichting krijgt wordt er vertrokken vanuit dat kader. Dus we maken ze er beter wat mee vertrouwd. (School 18)*

Enkele andere bevroegde schoolleiders zijn minder overtuigd van de meerwaarde van het OK-kader voor de algemene werking van de school en geven aan enkel met het OK-kader aan de slag te (zullen) gaan naar aanleiding van een doorlichting, waarbij het werken met het OK-kader opnieuw een strategisch effect is van de aankondiging van een mogelijke doorlichting.

*Het is het zoveelste kader he. Wat ik wel ga doen als ik weet dat ik doorlichting krijg is dat ROK-kader er nog eens bij pakken en dan zien: 'Hoe doen wij dat?' En dan zal ik voor elk ding wel iets kunnen uitschrijven. (School 13)*

Voor enkele van de bevroegde schoolleiders gaat dit strategisch effect gepaard met een eerder vermeld 'gevoel van druk' om het kader te gebruiken.

*Als ik morgen hoor dat inspectie 2.0 komt, dan neem ik het (het OK-kader, toevoeging door onderzoeker) opnieuw vast. [...] Als ik het vanuit mezelf moet doen, dan laat ik het in de kast liggen.*



*Maar omdat ik voel dat de inspectie dat wel wil en omdat mensen boven ons denken: 'Neem dat maar, je hebt dat echt wel nodig.'* (School 16)

Ook hier stellen we vast dat enkele bevroegde schoolleiders het OK-kader en het TOK niet percipiëren als twee verschillende kaders. Zo geeft een schoolleider bijvoorbeeld aan dat het OK-kader nog niet doorleefd is in de hele school, maar dat er wel met *het kader* aan de slag gegaan werd ter voorbereiding op de doorlichting, waarbij het schoolteam eigenlijk werd gevraagd aan de slag te gaan met de ontwikkelingsschalen uit het TOK.

### 2.2.5 Ongewenste neveneffecten

Ongeveer de helft van de bevroegde schoolleiders spreekt over neveneffecten naar aanleiding van (werken met) het OK-kader, dit voornamelijk bij de schoolleiders die in mindere mate vertrouwd zijn met het OK-kader. Voor sommigen onder hen droegen deze ongewenste neveneffecten mede bij tot de reden waarom het OK-kader op het moment van interviewen naar de achtergrond is verdwenen. De neveneffecten waarover sprake is bij de bevroegde schoolleiders zijn enerzijds een gevoel van overdondering en stress, anderzijds het ervaren van planlast. Ze geven aan bij introductie van het OK-kader het gevoel te hebben 'dat er enkel maar werk bijkomt'.

*Als er richtlijnen zijn vanuit de overheid die echt moeten gevolgd worden, volg ik die. Maar dit vind ik nu echt het prototype voor mij van planlast en nutteloze stress, dat OK-kader. [...] Ik snap echt niet wat de meerwaarde is van OK ten opzichte van CIPO.* (School 20)

Wanneer we een schoolleider vragen wat het eerste is waar zij aan denkt bij het horen van het OK-kader, krijgen we als antwoord:

*Kwaliteit voor scholen, maar ook een beetje aan stress.* (School 24)

Ze licht toe waar ongeveer een derde van de bevroegde schoolleiders haar in volgt, namelijk dat het OK-kader zeer ruim en volledig is en veel verschillende aspecten van de schoolwerking omvat, waardoor ze het gevoel krijgt dat er heel wat dingen tegelijkertijd moeten gebeuren. Dit zorgt voor een gevoel van overdondering en leidt neer eigen zeggen vaak ook tot stress. We stellen vast in onze steekproef dat deze neveneffecten zich manifesteren bij ongeveer de helft van de bevroegde schoolleiders en dit zowel in doorgelichte als niet-doorgelichte scholen, (buitengewoon) basis- en secundair onderwijs, verspreid over de verschillende onderwijsnetten.

## 2.3 Randvoorwaarden bij al dan niet gebruik van het OK-kader

Om na te gaan of er bepaalde bevorderende of belemmerende randvoorwaarden zijn om in de deelnemende scholen het OK-kader te implementeren, werpen we eerst en vooral een licht op de rol en leiderschapsstijl van de schoolleider, het beleidsvoerend vermogen van de scholen en eventuele aanwezigheid van een leerklimaat. Vervolgens nemen we overige randvoorwaarden op die volgens de schoolleiders van tel zijn om het OK-kader ingebed te krijgen in de schoolwerking.

### 2.3.1 Kenmerken van de schoolleider

De rol van de schoolleider wordt door het merendeel van de schoolleiders zelf benoemd als doorslaggevend. Essentiële randvoorwaarde om het OK-kader geïmplementeerd te krijgen in de schoolwerking is naar eigen zeggen het inzien van het belang en de meerwaarde van het OK-kader door de schoolleider om er vervolgens zelf eerst vertrouwd mee te geraken. We merken op dat het vooral de

cognitieve attitudes van de schoolleider zijn die een rol spelen in het verhaal van het OK-kader, eerder dan de leiderschapsstijl die de schoolleiders zichzelf toeschrijven.

*Uiteindelijk, het is gewoon de directeur. Een sterk beleidsvoerende school die neemt dat op, maar als je gewoon een directie hebt die denkt van: 'We zien wel, we gaan niet te veel innoveren. We gaan het gewoon laten draaien op school en het is gedaan.' Ja dan heb je wel een probleem. (School 6)*

*Het begint ermee dat je het belang ervan duidelijk beseft en dat je voelt: dat gaat opleveren als ik hierop inzet. Dan gaat het niet over financiën, maar echt over het ten goede komen aan de werking van de school. [...] Het begint toch wel met dat je iemand nodig hebt, de directie of minstens iemand binnen het middenkader van de school, die daar het belang van inziet. Als je dat niet hebt, dan gaat dat nooit doordringen. (School 23)*

### 2.3.3.1 Leiderschapsstijl

Wanneer we een blik werpen op de stijl die de schoolleiders zichzelf toeschrijven stellen we geen opmerkelijke verbanden vast tussen de stijl van leidinggeven enerzijds en de mate van vertrouwde implementatie van het OK-kader in de schoolwerking anderzijds. De schoolleiders van de scholen waar het OK-kader een weg gevonden heeft binnen de schoolwerking schrijven zichzelf naar eigen zeggen kenmerken toe van zowel transformationeel, instructioneel als geïntegreerd leiderschap. Bekijken we bijvoorbeeld twee secundaire scholen waar het OK-kader een weg vond binnen de schoolwerking, merken we op dat de ene schoolleider zichzelf kenmerken toeschrijft van een transformationele leiderschapsstijl, terwijl de andere schoolleider aangeeft meer in te zetten op geïntegreerd leiderschap. Hetzelfde geldt voor de scholen waar het OK-kader geen weg gevonden heeft in de schoolwerking. We merken op dat op basis van de interviews het dus niet zozeer de stijl van leidinggeven is die bevorderend of belemmerend werkt in het verhaal van het OK-kader dan wel -zoals eerder beschreven- de aanwezige kennis, vaardigheden en attitudes bij de desbetreffende schoolleider en de wijze waarop de schoolleider ondersteuning biedt aan de rest van het schoolteam.

### 2.3.3.2 De schoolleider als bron van ondersteuning

Enkele van de bevraagde schoolleiders geven expliciet aan dat de (mate van) ondersteuning van de schoolleider bepalend is voor de implementatie van het kader op school.

*En toen zeiden die (de betrokken inspecteurs, toevoeging door onderzoeker): 'We willen even meegeven, jullie zullen dat ongetwijfeld wel allemaal gezien hebben de voorbije week, wij baseren ons op het ROK-kader.' En toen keken de leerkrachten naar mij en ik zag in hun ogen: 'Wat is dit?' Toen dacht ik even: 'Oei, had ik dat toch moeten gebruiken?' [...] Uiteindelijk hebben de leerkrachten die doorlichting zo mooi gemaakt. Dus niettegenstaande ze het ROK-kader niet kenden of misschien nog nooit hebben gezien, hebben ze dat echt goed gedaan. Misschien is dat de kunst van ons, dat wij dat onbewust op alles toepassen, maar dat wij dat een beetje achterhouden voor hen, een beetje filteren. (School 7)*

Vaak neemt de ondersteuning voor het schoolteam de vorm aan van een samenwerking tussen de schoolleider, beleidsondersteuner(s), zorgcoördinator en in sommige gevallen ook de PBD ter aanvulling. Enkele schoolleiders geven ook aan de implementatie van het OK-kader een gedeelde verantwoordelijkheid te vinden. Toch blijft het naar eigen zeggen vooral de verantwoordelijkheid van de schoolleider om erop toe te zien dat er een vertaalslag van het OK-kader gemaakt wordt tot bij de

rest van het schoolteam. We stellen vast dat in het merendeel van de scholen waar het OK-kader een weg gevonden heeft tot bij de rest van het schoolteam, het gaat om een alternatief kader geïmplementeerd vanuit de koepel of een herwerking van het OK-kader door de schoolleider zelf.

*In eerste instantie is het mijn verantwoordelijkheid en van mijn beleidsteam en zorgcoördinatoren. Ik probeer daar toch wel aandacht aan te schenken dat die mensen heel goed weten waarover het gaat. Zodat die kunnen vertalen, samen met mij, naar de klasleerkrachten. (School 19)*

Andere ondersteuningsinitiatieven nemen de vorm aan van het voortdurend refereren naar (termen uit) het OK-kader tijdens personeelsvergaderingen of bij interne communicatie, een maandelijks 'ROK-vergadering', waarbij het schoolteam wordt aangezet tot reflectie, het ontwikkelen van sjablonen voor vakgroepoverleg gebaseerd op het OK-kader tot zelfs het grafisch weergeven van het OK-kader in de vorm van een boom. Daarnaast zien we dat het merendeel van de schoolleiders ook met het toezichtkader aan de slag gaat, waarbij ze het schoolteam de nodige ondersteuning bieden om zich (al dan niet in vakgroep) in te schalen volgens de ontwikkelingsschalen.

### 2.3.2 Kenmerken van de school

#### 2.3.2.1 Aspecten van beleidsvoerend vermogen

Het merendeel van de bevroegde schoolleiders geeft aan dat enkele pijlers van beleidsvoerend vermogen een bevorderende factor kunnen zijn bij de implementatie van het OK-kader. Zo merkt een schoolleider op dat het zinvol is eerst in te zetten op gedeeld leiderschap, om meer draagkracht te creëren voor de introductie van het OK-kader, waardoor het implementeren van het kader op school een gedeelde verantwoordelijkheid wordt. Daarnaast is volgens het merendeel van de schoolleiders gedeeld leiderschap een noodzaak om 'een school goed te laten draaien'. Een schoolleider waarvan het schoolteam naar eigen zeggen al meer vertrouwd is met OK-kader bevestigt dit door toe te lichten dat ze het OK-kader bij het schoolteam heeft binnengebracht 'om richting te geven'. Het schoolteam mocht vervolgens vanuit een bottom-up benadering zelf aangeven waar de prioriteiten zaten en door hierop in te spelen en het OK-kader hieraan te koppelen werd boven dien een zekere gezamenlijke doelgerichtheid gecreëerd.

*Iedereen was hier wat aan het draaien, ze stonden niet stil bij: 'Wat zijn we aan het doen? Weten wij eigenlijk waar we naartoe werken?' [...] Ik was al op de hoogte omdat we er (het OK-kader, toevoeging door onderzoeker) in onze andere school mee aan de slag waren en dan heb ik dat er bijgenomen om stil te staan bij wat ze nu eigenlijk van ons verwachten. [...] We hebben dan een filter gemaakt voor het team zelf. De punten die wij vooropgesteld hebben waren eigenlijk vanuit het team: 'Waar willen we eerst aandacht aan besteden? Waar willen we eerst vooruitgang zien?' (School 15)*

Meest genoemde pijler van beleidsvoerend vermogen door de bevroegde schoolleiders is echter het 'innovatief vermogen' van het schoolteam. Het reflectief vermogen van een schoolteam is volgens enkele bevroegde schoolleiders een voorspeller om in een latere fase met het OK-kader effectief aan de slag te gaan, maar het innovatief vermogen blijkt naar eigen zeggen meer bepalend om in een eerste fase het OK-kader te introduceren bij het schoolteam. Het is niet zo dat in alle bevroegde scholen waar sprake is van innovatief vermogen het OK-kader een weg gevonden heeft naar de klasvloer, maar we stellen wel vast dat alle scholen waar zowel schoolleider als schoolteam in zeker mate vertrouwd zijn met het OK-kader, de schoolleider aangeeft dat het schoolteam open staat voor vernieuwing.

Enkele bevroagde schoolleiders geven aan dat inzetten op pijlers van beleidsvoerend vermogen zoals innovatief en reflectief vermogen en gedeeld leiderschap noodzakelijk zijn om een soort 'kwaliteitsdenken' te creëren bij de rest van het schoolteam. In zo goed als al deze scholen erkennen de schoolleiders echter dat dit 'niet evident' is en 'moeizaam loopt'. Enkelen onder hen geven aan dat de grootte van het schoolteam en daarbij de vele personeelwissels hier niet toe bijdragen. Om ook het schoolteam meer vertrouwd te maken met het OK-kader, zouden volgens de bevroagde schoolleiders de leden uit het schoolteam meer zicht moeten krijgen op het 'groter geheel' of zoals een schoolleider het ook omschrijft: 'het hogere doel'. Het merendeel van de schoolleiders geeft aan dat de leerkrachten uit hun team vooral de focus willen houden op lesgeven en dat een kwaliteitskader voor hen aanvoelt als 'planlast'. Ook hier is het volgens één van de schoolleiders voortdurend zoeken naar een evenwicht tussen inzetten op gedeeld leiderschap, zonder de teamleden het gevoel te geven van overbelasting.

*Het is een nieuwe moeilijke evenwichtsoefening in het onderwijs, je wil hen (leden van het schoolteam, toevoeging door onderzoeker) ook niet teveel geven want je doet hen ook werk aan, als je vragen stelt en ze mee laat denken. Dus je wil dat niet teveel doen, anderzijds wil je niet alles boven hun hoofden beslissen en wil je ze wel mee betrekken. Dus dat is al een moeilijke oefening. Maar ik heb wel het gevoel als je ze mee betreft en ze hebben op bepaalde zaken mee inzage, een mening, en er wordt rekening mee gehouden, dan geeft dat ook weer ergens een energie en hup, we bouwen samen iets verder uit. (School 23)*

#### 2.3.2.2 Leerklimaat

Wanneer we kijken naar de scholen waar het OK-kader een weg vond in de schoolwerking, stellen we vast dat deze schoolleiders aangeven dat doelbewust collaboratieve vormen van leren plaatsvonden en plaatsvinden om ook het schoolteam vertrouwd te maken met het OK-kader. Vertrouwdheid met het OK-kader wordt slechts per uitzondering in de hand gewerkt door individueel leren, hierbij gaat het dan eerder om de schoolleider zelf die leerkansen onderneemt, dan om de leden van het schoolteam. Deze individuele vormen van leren nemen de vorm aan van het bestuderen van het bronnenboek en het verdiepen in de magazines van de pedagogische begeleidingsdienst tot het uitpluizen van de website van de onderwijsinspectie.

De collaboratieve vormen van leren namen in het merendeel van de scholen de vorm aan van het samenzitten in vakgroepen met als doel enerzijds vertrouwd geraken met de terminologie van het OK-kader en het TOK, anderzijds het maken van inschalingen op basis van het TOK, vaak naar aanleiding van de komst van de doorlichting en ter voorbereiding hierop. Zo spreekt een schoolleider bijvoorbeeld over het toelichten van de K-schalen op een personeelsvergadering, waarbij vervolgens concrete voorbeelden gekoppeld werden aan deze schalen. Nadien werd aan de teamleden gevraagd in groep dezelfde oefening te maken met de O-schalen. Dit ter voorbereiding van de doorlichting. Deze collaboratieve vormen van leren vormen echter geen garantie voor de succesvolle implementatie van het OK-kader in de schoolwerking. Zo geeft deze schoolleider aan dat, ondanks de ondernomen leeractiviteiten het OK-kader op het moment van interviewen 'nog niet volledig ingeburgerd geraakt is in de schoolwerking' en het voor de schoolleider naar eigen zeggen 'aanvoelt als een extra regelgeving waaraan moet voldaan worden'.

Ook om enkel het OK-kader een weg te doen vinden in de schoolwerking wordt door enkele schoolleiders gebruik gemaakt van collaboratieve vormen van leren. Zo spreekt een schoolleider over een maandelijkse ROK-bijeenkomst, waarbij van gedachten wordt gewisseld over het OK-kader. In een

andere school lichten ze toe dat er structureel overleg met andere scholen uit de scholengroep georganiseerd wordt omtrent kwaliteit. Vervolgens worden deze bevindingen ook in team besproken.

*Wij gaan heel veel dingen ook wel echt gaan bespreken, hetzij in een directieraad, hetzij in een beleidsteam, hetzij met een aantal collega's die dan echt een soort mandaat gekregen hebben binnen een deelgebied van één van die zaken (kwaliteitsbewaking, toevoeging door onderzoeker). Dus dat gebeurt wel heel veel. (School 23)*

In enkele scholen geven de schoolleiders aan dat het ontbreken van collaboratieve leeractiviteiten waarbij een engagement op lange termijn verondersteld wordt, mede aan de basis ligt voor het niet of moeizaam kunnen implementeren van het OK-kader in de schoolwerking.

Naast leeractiviteiten specifiek gericht op het OK-kader of het TOK, merken we op dat ook enkel de algemene aanwezigheid van een leerklimaat op school echter geen garantie voor is voor de implementatie van het OK-kader in de schoolwerking. Zo is er een schoolleider die aangeeft dat er op school een sterk leerklimaat aanwezig is. Toch is ook op deze school het OK-kader niet ingebed geraakt in de schoolwerking en op het moment van interviewen eerder op de achtergrond beland.

*Wij zitten elke week twee uur samen in een teamvergadering. Er worden dan praktische dingen besproken, maar er wordt ook ingegaan op de visie. Nu zijn we bijvoorbeeld bezig met de introductie van ijsbergrekenen. 'Wie is daar al goed mee bezig? Heeft er iemand nog materiaal ontwikkeld?' Zo'n dingen worden dan in team besproken. (School 13)*

Een andere schoolleider treedt daarin bij door toe te lichten dat er structurele overlegmoment plaatsvinden, waarbij parallelleerkrachten wekelijks twee uur de tijd krijgen om 'elkaar te verrijken'. Ook hier vormde het aanwezige leerklimaat op deze school geen garantie voor de implementatie van het OK-kader. Ondanks het feit dat er op korte termijn, na kennismaking met het OK-kader, in team werd stilgestaan bij een koppeling van het schoolwerkplan aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader, is ook in deze school na verloop van het tijd het kader naar de achtergrond verdwenen.

Een andere schoolleider licht toe dat er ook collaboratieve leeractiviteiten plaatsvinden op schooloverstijgend niveau, waarbij vakgroepen van verschillende scholen uit de scholengemeenschap samen zitten om te leren van elkaar. Deze school werkt echter nog steeds met het voorgaande CIPO-model en deze schoolleider geeft expliciet aan niet met het OK-kader aan de slag te gaan zolang dat niet opgelegd wordt. Dit om aan te tonen dat de aanwezigheid van collaboratieve leeractiviteiten op zich geen garantie vormen voor een implementatie van het OK-kader

*Als een inspectie mij niet verplicht om dat te doen en dat komt niet vanuit een algemeen directeur die zegt dat ik dat moet doen (werken met het OK-kader, toevoeging door onderzoeker), dan ga ik dat niet doen. (School 20)*

Uit bovenstaande bevindingen merken we op dat wanneer een schoolleider de meerwaarde van het OK-kader inziet, collaboratieve leeractiviteiten ingezet kunnen worden om ook de rest van het schoolteam vertrouwd te maken met het OK-kader.

#### 2.3.4 Overige randvoorwaarden

De sluiting van de scholen en de nasleep van de coronapandemie zijn in de context van het OK-kader volgens de bevraagde schoolleiders een niet te onderschatten belemmerende factor. Schoolleiders die aanvankelijk vertrouwd waren met het OK-kader en er ook de meerwaarde van inzagen, maar waar het

kader op het moment van interviewen naar eigen zeggen geen of onvoldoende een weg gevonden heeft binnen de schoolwerking, wijten dit grotendeels aan de gevolgen van de pandemie.

*Moest er geen corona zijn, dan zaten wij tweewekelijks of zeker maandelijks samen om alles in verband met kwaliteit te overlopen. Maar je voelt dat dat iets is dat snel sneuvelt. Door het dwingende van alle dag dat er nu is (januari 2022, toevoeging door onderzoeker), dat kan je niet lossen. Terwijl dat kwaliteitsluik, dat kunnen we wel eens twee of drie weken uitstellen. En dat is gevaarlijk, want dat wordt al snel een maand of twee maanden. En we proberen dat wel vast te houden, maar het is niet gemakkelijk nu. (School 23)*

Enkele andere schoolleiders geven daarbij aan dat het niet altijd gemakkelijk is om leerkrachten mee te krijgen in het verhaal van het OK-kader vanwege afwezigheden, personeelstekort en de daaruit volgende vele personeelwissels. Ook het proces van kwaliteitsontwikkeling an sich wordt volgens een schoolleider bemoeilijkt vanwege kennisverlies en -lacunes als gevolg van de vele personeelwissels. Dat deze personeelwissels ook belemmerend kunnen werken voor de schoolleider zelf blijkt uit volgend citaat.

*Ik ben al een aantal jaren directeur. Ik heb een jaar een beleidsmedewerker gehad die dan vertrokken is. Ik ben een jaar alleen directeur geweest. Dan heb ik twee jaar weer met een beleidsmedewerker beleid gemaakt, die dan ook terug is weggegaan. Nu weer iemand nieuw... dat is pittig als je altijd een nieuwe partner hebt. [...] En die schoolontwikkeling en die cirkels (OK-kader, toevoeging door onderzoeker) dat is iets waar ik niet super sterk in ben. Dus ik heb iemand nodig die daar meer inzicht in heeft en die dat kan opnemen. (School 21)*

Een andere schoolleider deelt deze mening en geeft aan dat afwezigheid van de beleidsondersteuner mee bepalend geweest is om te beslissen het OK-kader even naar de achtergrond te doen belanden.

*Ik zat te hopen om een soort vertaalslag te maken van het OK-kader. Dat had ik in gedachten voor mijn beleidsmedewerker die ik eindelijk na 15 jaar zou hebben, maar die jammer genoeg nu in ziekteverlof is. Daar keek ik naar uit omdat zij daar sterker in is, om mij ook mee te nemen in dat verhaal. Met twee dat naar een team brengen, dan zou ik mij meer gesteund voelen. Ik ben ook zorgcoördinator, al onze uren zitten in klassplitsing. Ik kan niet alles in mijn eentje doen, dus daar keek ik wel naar uit, maar ja. (School 18)*

## 2.4 Ondersteuning bij introductie en gebruik van het OK-kader

Het merendeel van de schoolleiders benoemt de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) als voornaamste bron van ondersteuning bij introductie van het OK-kader. Daarnaast fungeert de schoolleider zelf ook als bron van ondersteuning om het OK-kader te doen leven op school. Toch zijn niet alle schoolleiders ervan overtuigd dat ook de rest van het schoolteam vertrouwd dient te geraken met het kader. Zij bieden hun schoolteam naar eigen zeggen de nodige ondersteuning in de vorm van het maken van een vertaalslag van het OK-kader die 'meer concreet' is en daardoor voor die medewerker helderder en functioneler. Het gebrek aan gepercipieerde helderheid en functionaliteit zijn immers factoren die voor de schoolleiders zelf vaak belemmerend werkten om als eersten vertrouwd te geraken met het OK-kader.

### 2.4.1 Ondersteuning voor de schoolleider

Het merendeel van de schoolleiders kreeg ondersteuning bij de introductie en implementatie van het OK-kader vanwege de pedagogische begeleidingsdienst. Uitzonderingen hierop zijn vooral de schoolleiders van de scholen doorgelicht in 2018-2019, die het kader veelal leerden kennen naar

aanleiding van de aankondiging van de doorlichting. Voor sommigen onder hen was de tijd naar eigen zeggen te kort om nog vertrouwd te geraken met het kader voor de komst van de onderwijsinspectie. Enkel onder hen kregen vervolgens alsnog een introductie met het OK-kader van de pedagogische begeleidingsdienst, vaak naar aanleiding van het opstarten van een traject, voortkomend uit de werkpunten uit het doorlichtingsverslag.

*Dat (het OK-kader, toevoeging door onderzoeker) is wat blijven liggen, dat is toen niet ter hand genomen. En ik ben daar onvoldoende in thuis en het is door het te gebruiken dat je het leert kennen. [...] We hebben dat dan na de doorlichting samen met de PBD ter hand genomen, om het verbetertraject op te starten. (School 2)*

Zowel de komst van de doorlichting als de ondersteuning van de PBD waren volgens de bevroegde schoolleiders in enkele scholen doorslaggevend om met het OK-kader vertrouwd te geraken en er vervolgens mee aan de slag te gaan in de schoolwerking. Het merendeel van de schoolleiders spreekt over de ondersteuning van de PBD als zinvol en een meerwaarde. Deze ondersteuning neemt vaak de vorm aan van introductiesessies en workshops waarbij gevraagd werd inschalingen te maken. Enkel geven ook aan vraaggestuurd beroep te kunnen doen op ondersteuning van de PBD wanneer zij dit in de toekomst nog nodig achten. Per uitzondering stellen we vast dat de ondersteuning van de PBD niet voldeed aan de verwachtingen van de schoolleider. Zo licht een schoolleider toe dat de introductie door de PBD zorgde voor verwarring, waardoor het OK-kader in deze school naar de achtergrond verdween.

*Dat OK-kader hebben wij samen met de directeurs op scholengroepniveau door de kiezen gekregen. Dat werd ons uitgelegd door de pedagogische begeleidingsdienst, maar dat was allemaal heel... ze wisten het precies zelf niet goed. Dat was niet echt geslaagd. Dat heeft ons eigenlijk voor een groot stuk in verwarring gebracht. Mij toch. Ik had zoiets: 'In welk hokje past die vraag? Heeft dat nu belang?' Ik snap dat de (de onderwijsinspectie, toevoeging door onderzoeker) dat moeten inschalen, dat dat voor de inspectie een heel belangrijk middel is. Maar dat scholen dat moeten kennen, nee, daar sta ik niet achter. (School 7)*

Uit bovenstaande twee citaten stellen we vast dat aan- of afwezigheid van ondersteuning en ook de aard van ondersteuning vanwege de PBD, bepalend kan zijn voor (succesvolle) implementatie van het OK-kader.

Schoolleiders die niet met het OK-kader in contact kwamen via de PBD, geven aan vooral ondersteuning te hebben ervaren op niveau van schoolbestuur, scholengemeenschap en/of vanuit de koepel. Deze ondersteuning neemt uiteenlopende vormen aan. Eén schoolleider spreekt over sessies met collega directeurs waarbij de oefening gemaakt werd om het voorgaande CIPO-kader te linken met het huidige OK-kader. Het OK-kader werd volgens hem dan ook geïntroduceerd als een instrument ter vervanging van het CIPO-kader. Gezien de geleverde inspanningen bij een vorige doorlichting om de hele schoolwerking op te hangen aan dit CIPO-kader, ziet deze schoolleider geen meerwaarde weggelegd voor het OK-kader, wat bepalend geweest is om het kader naar de achtergrond te doen verdwijnen. Een andere schoolleider spreekt over het werken met klasbegeleiders die vanuit de scholengemeenschap aangesteld worden om onder andere hun kennis van het OK-kader te delen met klasleerkrachten. Daarnaast is ook het aanbieden van alternatieve kaders een veelvoorkomende vorm van ondersteuning, genoemd door een groot deel van de schoolleiders. Deze alternatieve kaders zijn gebaseerd op het OK-kader, maar zijn volgens hen functioneler dan het OK-kader.



*De koepels die hebben ook wel documenten gemaakt. Die hebben gezegd: 'Oké, je wil het toezichtkader? Als de inspectie dit zegt, dan zit dit erachter van het referentiekader.' Dus ja er zijn wel overzichten gekomen van de onderwijskoepel. En dat maakt het ook iets gerichter nog. (School 6)*

In een minderheid van de doorgelichte scholen wordt ook de betrokken inspecteur door de schoolleider genoemd als bron van ondersteuning. Zo is er bijvoorbeeld sprake van een duidelijker beeld wat onder bepaalde kwaliteitsverwachtingen verwacht wordt of een toename in vertrouwdheid, door er naar aanleiding van een doorlichting mee aan de slag te gaan.

*We zijn daar (het OK-kader, toevoeging door onderzoeker) redelijk mee op weg. Maar door met die dames van de doorlichting in gesprek te gaan is het wel duidelijker geworden. Ik ga niet zeggen dat ik er volledig mee weg ben of dat het mij volledig duidelijk is, maar ik wel wel wat ik ermee aan moet, ik zal het zo zeggen. (School 9)*

Overige vormen van ondersteuning die sporadisch ter sprake komen zijn de tijdschriften van de PBD, het ondersteuningsnetwerk waaraan een school verbonden is, het schooloverstijgend kwaliteitsnetwerk (SOK) en het Postgraduaat Schoolbeleid voor directeuren S.O. ingericht door het Centrum voor Andragogiek. Per uitzondering wordt ook het bronnendocument genoemd als bron van ondersteuning voor schoolleiders die naar eigen zeggen op autodidactische wijze vertrouwd geraakten met het OK-kader.

#### 2.4.2 Ondersteuningsnoden

Schoolleiders die zichzelf nog onvoldoende vertrouwd noemen met het OK-kader, maar er wel de meerwaarde van inzien, benoemen vooral 'tijd' en 'het ter handen nemen' als voornaamste ondersteuningsnoden. Moest (werken met) het OK-kader prioriteit worden, zouden ze naar eigen zeggen vraaggestuurd de nodige ondersteuning krijgen.

*Ik denk dat als er noden zouden zijn, dat dat professionalisering is. Maar ik dat het aanbod er sowieso is. En mocht het er niet zijn en we vragen het denk ik aan de PBD, dat dat er ook wel zal komen. (School 21)*

Enkele schoolleiders zouden gebaat zijn bij een beknopte, heldere, bijkomende uitleg over het OK-kader, maar geven op het moment van interviewen aan dat dit voor hen vaak niet aanvoelt als prioriteit. De aanwezigheid van een zekere ondersteuningsnood lijkt dan ook niet doorslaggevend voor de implementatie van of vertrouwdheid met het OK-kader.



### 3. Inspectie 2.0: Lessen overheen de 12 schoolleiders

Op basis van de gesprekken met de 12 schoolleiders uit de doorgelichte scholen schetsen we een beeld van de beleving van een doorlichting volgens de principes van Inspectie 2.0. Daarnaast lichten we toe welke veranderingen de komst van de doorlichting teweegbracht in hun denken en/of handelen en welke (f) actoren daarbij voor hen bevorderend of belemmerend inwerk(t)en op het proces van kwaliteitsgroei na een doorlichting. We werpen daarbij ook een licht op mogelijke gelijkenissen en verschillen tussen verschillende onderwijsniveaus, onderwijsnetten en doorlichtingsperiodes.

#### 3.1 Beleving van het inspectieproces

Wat de beleving van het inspectieproces betreft merken we allereerst op dat slechts 11 van de bevroegde schoolleiders hierover een toelichting kunnen geven. Eén schoolleider was immers nog niet in dienst ten tijde van de doorlichting.

##### 3.1.1 Gepercipieerde validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces

Om de gepercipieerde validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces in kaart te brengen, onderscheiden we drie vormen van rechtvaardigheid: procedurele, interactionele en distributieve rechtvaardigheid.

We stellen vast dat bij het merendeel van de bevroegde schoolleiders overwegend positieve signalen weerklanken aangaande de validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces volgens de principes van inspectie 2.0. Verderop zal blijken dat iets meer dan de helft van de schoolleiders zich positief uit wanneer ze bevroegd worden naar hun percepties aangaande de interactieve en distributieve rechtvaardigheid van het inspectieproces. Wat betreft de procedurele rechtvaardigheid liggen de kaarten anders. We merken op dat negen schoolleiders hierover een (licht) ongenoegen uiten, zo ook twee van de drie schoolleiders van de scholen met een ongunstig advies. Beschouwen we de drie vormen van rechtvaardigheid gezamenlijk als zijnde de gepercipieerde validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces, zien we geen opmerkelijke verschillen tussen de periodes waarin de verschillende scholen uit de steekproef doorgelicht werden, noch tussen verschillende onderwijsniveaus of –netten.

##### 3.1.1.1 Procedurele rechtvaardigheid

Bekijken we de procedurele rechtvaardigheid van de inspectieprocedure nader, zijn de percepties van de bevroegde schoolleiders over het algemeen verdeeld. Dat inspectie 2.0 zich kenmerkt door het in gesprek gaan met leerkrachten, leerlingen én ouders, werd door zo goed als alle schoolleiders ervaren als positief. Twee schoolleiders spreken zeer uitgesproken over een hoge gepercipieerde procedurele rechtvaardigheid, twee schoolleiders over een eerder lage gepercipieerde rechtvaardigheid. Dat maakt dat het merendeel van de bevroegde schoolleiders een licht ongenoegen uit over de procedurele rechtvaardigheid. De twee scholen waar sprake was van een hoge procedurele rechtvaardigheid schrijven deze percepties toe aan de transparantie van het inspectieproces en het gebruik van datatriangulatie om tot een eindoordeel te komen. Oorzaken voor een lage gepercipieerde procedurele rechtvaardigheid waren onder meer de beoordelingsperiode die naar eigen zeggen te kort was om 'een oordeel te vellen over de werking van de school' of het feit dat de criteria waarop hun school beoordeeld werd in de ogen van sommige schoolleiders niet (meer) relevant waren. We structureren de bevindingen van de respondenten wat betreft hun percepties aangaande procedurele rechtvaardigheid van het

inspectieproces door ons te baseren op de standaardprocedure die door de onderwijsinspectie gehanteerd wordt.

### Voorafgaand aan de doorlichting

Op basis van de interviews stellen we vast dat vooral de deskanalyse en de verwachtingen van de onderwijsinspectie ten aanzien van de bevroegde elementen zijn die de percepties op de procedurele rechtvaardigheid mee vormgeven. Tijdens de deskanalyse bekijkt het doorlichtingsteam voorafgaand aan de doorlichting de beschikbare informatie over de school (het vorige doorlichtingsverslag, de schoolwebsite, het schoolportret met gegevens uit de databank van het departement onderwijs en de informatie aangereikt door de school op basis van het document 'te bezorgen informatie'). Zo krijgen de betrokken inspecteurs zicht op de context- en inputgegevens van de school. Wat deze deskanalyse betreft zijn enkele schoolleiders van mening dat de nodige data grondig bekeken werden, met als resultaat dat de inspecteurs hen de indruk gaven dat ze grondig voorbereid naar de school kwamen. Dit gaf hen naar eigen zeggen een positief gevoel ten aanzien van de aankomende doorlichting en droeg bij tot een hoge gepercipieerde procedurele rechtvaardigheid. Eén schoolleider spreekt wel van een zekere twijfel omtrent de VOI.CE-app. Hij stelt zich vragen in hoeverre daar verstrekte informatie door de inspecteurs mede tijdens de deskstudie gehanteerd en gefilterd werd. De communicatie die omtrent de applicatie gevoerd werd bezorgde deze schoolleider naar eigen zeggen geen duidelijkheid. Bij enkele andere schoolleiders werd dan weer een lage gepercipieerde procedurele rechtvaardigheid in de hand gewerkt doordat een zekere twijfel heerste over wat er precies van hen verwacht werd naar aanleiding van de doorlichting. Deze twijfel werd volgens hen in de hand gewerkt vanwege het 'breed beoordelen' dat door hen als valkuil werd ervaren. Zo werd bijvoorbeeld volgens enkele schoolleiders te veel eigen inbreng verwacht, ervaren ze te veel vrijheid en te weinig sturing, wat het bemoeilijkte om een inschatting te maken wat er nu precies verwacht werd. Eén van deze schoolleiders voegt daaraan toe dat de relevante evaluatiecriteria slechts een week op voorhand ontvangen werden. De wijzigingen in de O-schalen leidden in dit geval tot enige frustratie aangezien deze schoolleider naar eigen zeggen op 'andere criteria' doorgelicht werd dan oorspronkelijk verwacht. Ook een andere schoolleider treedt hierin bij door te stellen dat de verandering in de schalen voor verwarring zorgde en bijdroeg tot een lage gepercipieerde procedurele rechtvaardigheid.

### Tijdens de doorlichting

Het merendeel van de schoolleiders spreekt van tevredenheid over het gebruik van datatriangulatie om tot een eindoordeel te komen. Toch is volgens sommigen dit eindoordeel niet altijd gebaseerd op een evenwichtige verdeling tussen de verschillende databronnen. Enkele schoolleiders geven aan dat vooral de extra gesprekken met leerlingen, ouders en leerkrachten die gevoerd werden de beleving van de doorlichting en procedurele rechtvaardigheid ten goede kwamen.

*Het idee van datatriangulatie is heel goed he. Vroeger was het gewoon op basis van documenten en een keer een klasbezoek waar de inspecteur weinig in dialoog ging. [...] Ja daar zijn we van af. Dat is wel goed. Er wordt gesproken met leerlingen, met ouders, met leerkrachten. (School 6)*

Ook tijdens de doorlichting werd het 'brede aspect' van inspectie 2.0 door één van de schoolleiders ervaren als onvoldoende sturend en bijgevolg ook als een valkuil.

*De visie van de inspectie was: wij komen gewoon feedback geven. Wij komen niet echt beoordelen, we gaan jullie tips en tricks geven om dan verder aan de slag te gaan, maar het was heel breed naar onze... het was zo meer van: 'Ja jullie mogen hier heel de week alles tonen wat dat jullie*

*hebben.’ Ik ben iemand die liever dan heel concreet een vraag kreeg waar dat alles kan gevat worden. (School 4)*

### *Documentenstudie*

De documentenstudie maakt een belangrijk deel uit van het gebruik van datatriangulatie, kenmerkend voor inspectie 2.0. Toch weegt volgens enkele schoolleiders deze documentenstudie soms te hard door in het eindoordeel. Een schoolleider licht toe dat de bevindingen uit de klasobservatie niet in lijn lagen met de bevindingen uit de documentenstudie. Hier werd volgens deze schoolleider onvoldoende rekening mee gehouden bij het inschalen en het formuleren van het eindoordeel. Voorgaande jaren was er een ander schoolteam aan de slag, met als gevolg dat de voor te leggen documenten niet strookten met de verwachtingen van de onderwijsinspectie, maar ook niet met de huidige manier van werken. Door een leerkrachtenwissel toonde de klasobservatie immers verbeteringen, maar het eindoordeel in het doorlichtingsverslag werd gebaseerd op de documentenstudie van het jaar voordien. Er werd wel een mondelinge toelichting meegegeven tijdens het synthesegesprek, waarbij de betrokken inspecteurs meedeelden dat ze zagen dat het nieuwe leerkrachtenteam op de goede weg was en de verwachting benaderde of zelfs voldeed aan de verwachting, maar dat deze mondelinge meegegeven bevindingen niet terug te vinden waren in het doorlichtingsverslag zorgde volgens de schoolleider voor frustratie en demotivatie bij de desbetreffende leerkrachten. Een andere schoolleider deelt deze mening dat zijn huidige team in het doorlichtingsverslag ‘afgerekend’ werd op basis van zaken die in het verleden wel dan niet gebeurd zijn.

### *Gesprekken met stakeholders*

In enkele scholen werden volgens de schoolleiders door het schoolteam bepaalde (niet nader genoemde) zaken onvoldoende gezegd of getoond, waarvan de betrokken leerkrachten en de schoolleider zelf achteraf bij het lezen van het doorlichtingsverslag vonden dat deze wel aanwezig waren in de schoolwerking. Eén van de schoolleiders licht toe dat een gesprek tussen enkele leerkrachten en één van de betrokken inspecteurs de beleving van de doorlichting niet ten goede kwam.

*We krijgen die criteria dan, maar er werd ons dan ook wel bij verteld door één van de inspecteurs: ‘We hebben nog geen enkele school gevonden waar alles groen is, vanaf het moment dat ik een school vind waar alles volgens de verwachting is, dan bel ik de minister’. Dus eigenlijk stellen ze criteria op die niet haalbaar zijn. Dat is de boodschap die je dan geeft. Je kijkt dan zelfs nog niet naar blauw, je kijkt gewoon naar groen. (School 11)*

Eén schoolleider is van mening dat de drie gesprekken die gevoerd werden met vakgroepen op drie verschillende manieren verliepen. Ze had de indruk dat het eindverslag vervolgens tot stand kwam op basis van de inhoud van deze gesprekken, wat dus ook afhankelijk was van de betrokken inspecteur.

Volgens één van de schoolleiders was het reflectiegesprek een katalysator voor feedbackacceptatie. Door vakgroepen zelf inschalingen te laten maken en hier nadien over in gesprek te gaan met de betrokken inspecteurs, werden ze naar eigen zeggen beter voorbereid op het verslag en zorgde dat bij afloop van de doorlichting voor meer acceptatie van de feedback én een verhoging van de motivatie om met de werkpunten uit het doorlichtingsverslag aan de slag te gaan.

*Ze gaan die schalen vaak knippen in kaartjes als het ware. En van elk kaartje gaan ze met die vakgroep aan de slag, reflecteren ze en mag die vakgroep bepalen ‘waar zien wij ons?’ Dan gaat de inspecteur zeggen waar en zo ontstaat er een gesprek. Dat maakt dat die collega’s achteraf dat veel beter accepteren. Die weten ook na dat gesprek: zo gaat dat verslag zijn. [...] Ze zijn daar in*

*debat kunnen gaan en dat maakte dat de doorlichting hier eigenlijk heel goed verteerd is en zelfs een hefboom om het nog beter te gaan doen. Velen hadden nadien ook een beetje de goesting van 'de dingen die aangehaald zijn, daar ga ik mee akkoord, daar kan ik mee aan de slag.'* (School 10)

### Observaties

De observatieperiode in de klas en op school is volgens de meeste schoolleiders te kort om een volledig en correct beeld te krijgen van de schoolwerking. Hoewel ze van mening zijn dat al het andere voorbereidend werk met name de deskanalyse en het werk 'achter de schermen' ook noodzakelijk is, hebben enkele schoolleiders toch het gevoel dat het eindoordeel soms te hard afhangt van deze desk- en documentenstudie. Net zoals eerder vermeld bij de documentenstudie, hebben de schoolleiders het idee dat datatriangulatie de norm zou moeten zijn, maar dat dit niet weerspiegeld wordt in het eindoordeel. Van de data verzameld tijdens de observaties is volgens hen vaak weinig terug te vinden in het eigenlijke doorlichtingsverslag.

*Hetgeen dat mij vooral opvalt en achteraf ook wel nefast was voor de doorlichting is dat ze veel te weinig tijd kregen om op de werkvloer te gaan. Ze moeten zoveel tijd steken in het doornemen van documenten, op voorhand gesprekken voeren met het beleidsteam, dat er veel te weinig tijd overblijft voor effectief op de klasvloer mee dingen te volgen.[...] Dat heeft ook tot gevolg dat ze heel sterk verdergaan op op voorhand verkennende gesprekken.[...] Dat was zo wat een algemeen ding waar – ik heb tien jaar geleden ook nog een doorlichting gehad – ik nu vond dat dat nu nog sterker was, dat op papier in orde zijn. Of hetgeen wat je vertelt met de verkenning, dat er daar al direct besluiten uit getrokken worden. (School 8)*

#### 3.1.1.2 Interactionele rechtvaardigheid

In het merendeel van de scholen was er volgens de schoolleiders sprake van een kwaliteitsvolle interpersoonlijke behandeling vanwege de inspecteurs. Een derde van de bevraagde schoolleiders haalt enkele specifieke voorvallen aan die bijdroegen tot een gematigde perceptie en slechts één schoolleider kenmerkt zich door een lage perceptie van de interactionele rechtvaardigheid.

Inspectie 2.0 kenmerkt zich volgens een schoolleider door 'het in dialoog gaan en luisteren naar ieders mening'. Het woord 'dialoog' wordt dan ook door bijna de helft van de schoolleiders in de mond genomen en erkend als een belangrijk principe bij het doorlichten. Een transparante en open communicatie met ruimte voor dialoog, ligt volgens enkele schoolleiders aan de basis voor een sfeer van vertrouwen, wat vervolgens leidt tot een positieve beleving van het hele inspectiegebeuren en volgens enkele schoolleiders bepalend kan zijn om achteraf met de doorlichtingsresultaten aan de slag te gaan.

*Er was een heel goede dialoog. We hebben vijf dagen in alle openheid met elkaar kunnen spreken. [...] En dat maakte dat er heel veel vertrouwen was tussen hen en ons en dat dat eigenlijk op een heel aangename manier verlopen is. (School 10)*

Eén schoolleider spreekt over een 'respectloze formulering' in het conceptverslag, die dankzij een constructieve dialoog met de inspecteurs werd aangepast in het eindverslag. Een niet te onderschatten actie volgens de schoolleider, die volgens haar bijdroeg tot een positieve beleving van de doorlichting bij het team. Daarnaast draagt een respectvolle omgang tussen inspecteurs en leerkrachten ook bij tot een veilige omgeving, wat volgens een andere schoolleider ook erg belangrijk is naar feedbackacceptatie toe.

*Als dat zo'n fijne mensen zijn (de inspecteurs, toevoeging door onderzoeker) die op een fatsoenlijke manier kunnen zeggen waar ons pijnpunt ligt, dan hebben we daar ook geen moeite mee. (School 7)*

Zoals eerder vermeld lagen enkele specifieke voorvallen in een minderheid van de scholen aan de basis voor een relatief lagere gepercipieerde interactionele rechtvaardigheid. Zo verduidelijkt een schoolleider dat er toch nog steeds een zekere afstand gecreëerd wordt tussen inspecteurs en leerkrachten vanwege een bepaald vakjargon dat niet door alle stakeholders gedeeld wordt. De leerkrachten van het team in kwestie zijn volgens de schoolleider pas achteraf met deze bezorgdheden naar voren durven komen.

*De terminologie die ze gebruiken blijft ook wel heel ver afstaan van bepaalde leerkrachten. Er worden woorden gebruikt waardoor bepaalde leerkrachten niet eens wisten wat er bedoeld werd. [...] Er wordt veel gezegd: 'Ja, ze zeggen daar iets, maar ik weet echt niet wat ze eigenlijk bedoelden'. Dat was gewoon omdat die in een bepaald vakjargon spraken, dat ze dat gewoon zijn als inspectie. [...] Dat is achteraf gezegd geweest aan ons, ik weet nog van bepaalde leerkrachten dat er daar gewoon rondgedraaid is om toch ergens iets te zeggen. Maar ik weet nog dat dat met een bepaalde vakgroep ongezond werd. (School 4)*

Een andere schoolleider licht toe dat een uitspraak van een inspecteur bij aanvang van de doorlichting bij haar in het verkeerde keelgat schoot, met name: "Ik sta zeer sceptisch tegenover je toekomstperspectief", waarbij de schoolleider een zekere bezorgdheid ervoer met het oog op het vervolg van de doorlichting. Door hierover in gesprek te gaan met de coördinator van het inspectieteam sprak de schoolleider van een zekere geruststelling. Nog in een andere school leidde een voorval waarbij een schoolleider werd aangesproken door een inspecteur over de taakomschrijving van een kinderverzorgster tot een zeker ongenoegen en een lagere interactionele rechtvaardigheid. Er was bij deze schoolleider wel het besef en de wil om de taakomschrijving anders in te vullen, maar de omstandigheden lieten dit niet toe.

*Ik vond dat eigenlijk ook niet gepast van de inspectie. En daar heb ik mij wel niet goed bij gevoeld. Het leek dat ik mijn job niet goed deed en dat ik geen respect had voor de persoon in kwestie. Wat absoluut niet het geval is. (School 1)*

Een enkele keer wordt door een schoolleider ook vermeld het gevoel te hebben gehad dat de schoolleider zelf correct en respectvol behandeld werd, maar dat er naar de leerkrachten toe soms 'hard gecommuniceerd werd'. Op dinsdag liep het grootste deel van het team volgens deze schoolleider rond met het gevoel 'niets goed te doen', terwijl na de reflectiegesprekken dit gevoel volgens haar weerlegd werd.

*Ergens in mijn hoofd dacht ik: zou dat hun tactiek kunnen zijn? Dinsdag geven we het gevoel dat het kei-erg is, als we dan donderdag zeggen van niet dan gaan ze blij zijn. En dan gaan ze ook op de kleine dingen niet meer in weerstand gaan. (School 11)*

Het komt slechts anekdotisch voor dat er ook sprake is van 'te weinig ruimte voor dialoog'. We merken hierbij op dat bij deze schoolleider de perceptie op de interactionele rechtvaardigheid nauw samenhangt met een lage procedurele rechtvaardigheid. Het feit dat er volgens de schoolleider te snel een oordeel geveld wordt 'van op papier', lag aan de basis voor deze percepties.

### 3.1.1.3 Distributieve rechtvaardigheid

Op één schoolleider na konden alle respondenten zich vinden in de eindbeoordeling. Voor enkele van de schoolleiders die spreken over een hoge distributieve rechtvaardigheid, werd dit naar eigen zeggen vergemakkelijkt doordat hun doorlichting resulteerde in een positief verslag met relatief weinig werkpunten. Toch geven ook de twee schoolleiders van scholen die een ongunstig advies kregen aan de inspecteurs te volgen in hun eindbeslissing. Meer dan de helft van de schoolleiders geeft aan zich volledig te kunnen vinden in zowel de inschalingen en geformuleerde werkpunten als in het eindadvies. Zij geven aan dat, mede door een hoge procedurele en interactionele rechtvaardigheid, het eindverslag een weerspiegeling was van eigen bevindingen en bevindingen meegedeeld door de inspecteurs doorheen de week.

*Voor ons was het een heel mooi compromis en het klopte ook. We konden ook met de inspectie in discussie gaan over zaken waarvan ze zeiden: 'Dit is niet zo goed.' En dan konden wij toch nog vertellen wat we deden. Waardoor eigenlijk dat hele document (doorlichtingsverslag, n.d.v.r.) een consensus was dat we samen hadden besproken. En ik kon me er ook erg in vinden. (School 1)*

Vier schoolleiders geven aan slechts deels akkoord te zijn met het eindoordeel van de betrokken inspecteurs. Ze kunnen zich vinden in het geformuleerde eindadvies, maar zijn het niet altijd eens met de inschalingen die door de inspecteurs gemaakt werden. Zo is er het eerder genoemde voorval met collega's van een vakgroep die nieuw waren in het team, maar waarbij de inschaling gemaakt werd op basis van de documenten van het voorgaande jaar. Daarnaast vinden twee schoolleiders dat er bij het inschalen onvoldoende rekening gehouden werd met het moeten naleven van de coronamaatregelen, waarbij keuzes moesten gemaakt worden in het schrappen van bepaalde thema's. Zo licht een schoolleider toe dat ze ervoor kozen een bepaald thema te schrappen, wat er volgens de inspecteurs voor zorgde dat er beneden de verwachting gescoord werd op vlak van leerplanrealisatie. Naar haar mening werden ze hiervoor 'te zwaar afgestraft' en leidde dit tot een punt van discussie. Daar waar de inspecteur aangaf dat het ging om 'een interpretatiefout' en 'een verkeerde keuze' aangezien het thema behoort tot de eindtermen, is de schoolleider van mening dat er gekeken moet worden naar de goedgekeurde leerplandoelen. Eén schoolleider spreekt over een inschaling beneden de verwachting op vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne, maar vindt dat ook hier te weinig rekening gehouden werd met de context die maakt dat bepaalde vereiste keuringen niet konden doorgaan vanwege coronamaatregelen.

Slechts één van de bevraagde schoolleiders kan zich niet vinden in de eindbeoordeling. Deze school kreeg van de onderwijsinspectie een ongunstig advies, mede vanwege tekortkomingen op vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. De inschaling kwam volgens de schoolleider mede tot stand door het ontbreken van een aantal basisdocumenten, die niet voorzien werden door de dienst 'Preventie' van de gemeente. Een combinatie van een score 'beneden de verwachting' op vlak van BHV en voor muzische vorming, dewelke volgens de schoolleider wel terecht was, leidde tot een ongunstig advies. Voor de schoolleider voelde dit aan als 'een zwaard in iemands rug steken' en leidde dit bij het team tot een zeer grote ontgoocheling.

*Je doet je best voor de school, je bent met de kinderen bezig, kinderen dingen aanleren. En uiteindelijk word je dan bijkomend gepakt door iets waar je heel weinig impact op hebt. We zitten met grote verbouwingen, er is heel veel materiaal verzet geweest zodanig dat we dat toch kunnen gebruiken. Dat heeft wel een impact natuurlijk, maar daarvan is in het verslag naar begrip of verzachtende omstandigheden helemaal niets terug te vinden. Het feit dat er al twee jaar intensiever wordt ingezet op taal en wiskunde ten koste van de muzische vakken, de inspectie heeft*

*gelijk, maar er staat nergens vermeld dat dat ook wel een stukje gevolg is van corona en alles daarrond. Dan vindt men dat jammer. (School 8)*

Daarnaast zien we dat bij deze schoolleider een lage distributieve rechtvaardigheid een rechtstreekse invloed heeft op de effecten van de doorlichting. Er werd vanuit de onderwijsinspectie een werkpunt geformuleerd op gebied van leerlingenbegeleiding (zie verder) waar de schoolleider zich niet in kon vinden. Er is na afloop van de doorlichting dan ook geen actie ondernomen om met dit werkpunt aan de slag te gaan.

### 3.1.2 Professionaliteit en geloofwaardigheid van de betrokken inspecteur

Alle bevroegde schoolleiders die in dienst waren ten tijde van de doorlichting percipiëren de betrokken inspecteurs als professioneel en geloofwaardig. Vanuit de uitgangsprincipes van inspectie 2.0 waarbij in dialoog gegaan wordt, erkennen schoolleiders de aanwezige communicatieve vaardigheden bij de betrokken inspecteurs. Dat er tijdens een doorlichting ruimte is voor dialoog, is volgens de schoolleiders essentieel en bevordert feedbackacceptatie en de motivatie om na afloop van een doorlichting met werkpunten aan de slag te gaan.

*De inspecteur heeft daar toelichting bij gegeven en ze zijn daarover in debat kunnen gaan. Dat maakte hier eigenlijk dat die doorlichting heel goed verteerd is en zelfs dat dat een hefboom is om het nog beter te gaan doen. Velen hadden nadien ook een beetje de goesting van 'de dingen die aangehaald zijn, daar ga ik mee akkoord, daar kan ik mee aan de slag.' (School 10)*

Daarnaast spreken enkele schoolleiders ook over het belang van 'het creëren van een vertrouwensband', ook dit is één van de uitgangsprincipes van inspectie 2.0. Dat ze de betrokken inspecteurs percipiëren als professioneel uit zich in omschrijvingen als 'thuis zijn in de materie' en 'een goed buikgevoel'. Daarnaast nemen enkele schoolleiders ook begrippen in de mond als 'begripvol voor de situatie', 'realistisch', 'flexibel' en 'menselijk'. Voor één van de bevroegde schoolleiders kwam dit eerder als een verrassing.

*Ik moet ook zeggen, die inspecteurs, dat is een beetje het verrassende eraan, die kwamen bij ons redelijk goed en menselijk over. (School 4)*

Het merendeel van deze schoolleiders geeft ook aan dat de omgang met en perceptie van de inspecteur een belangrijke rol spelen in de beleving van de doorlichting. Dat een team van inspecteurs uit meerdere individuen bestaat met elk hun eigen stijl en persoonlijkheid wordt in het merendeel van de scholen ervaren als een meerwaarde. Enkele schoolleiders zijn van mening dat de verschillende betrokken inspecteurs elkaar op deze manier aanvulden in hun werking. Zo licht een schoolleider bijvoorbeeld toe dat er een team van vijf inspecteurs over de vloer kwam. Alle vijf individuen met een eigen persoonlijkheid en een eigen aanpak, die er toch in slaagden het hele gebeuren vlot te doen verlopen.

*Ik ben heel aangenaam verrast door de aanpak van de inspectie. Er was een heel goede communicatie een heel goede dialoog. Ik kreeg vijf inspecteurs over de vloer, dat waren aparte persoonlijkheden, alle vijf andere types. Wij konden toch goed onze weg vinden met elk en ze hadden alle vijf ook wel een lichtjes andere stijl, maar toch verliep dat heel vlot. (School 10)*

Eén school vormde daarop een uitzondering. Deze schoolleider is van mening dat het eindoordeel sterk afhangt van de betrokken inspecteur en dat het dan ook een beïnvloedende factor kan zijn dat de betrokken inspecteurs niet op dezelfde golflengte zaten.

*Ik had telkens bij de drie focussen gezeten. [...] En dan viel het mij wel op dat de ene inspecteur echt luisterde naar jouw verhaal en dan checkte van: 'Klopt dat met wat er in jullie handelingsplannen*

*staat?’ Terwijl een andere inspecteur eerder was van ‘Als je dat zo zegt, dan geloof ik dat wel. En dat vond ik dan wel een groot verschil op basis waarvan dat er dan een bepaald inspectieverslag volgt. [...] Achteraf gaan mensen dan vergelijken. [...] En dan wordt er met de vinger gewezen. Je kan dat niet uitsluiten. En dan zouden wij willen zeggen: ‘Ja, maar het waren ook andere inspecteurs.’ (School 12)*

### 3.1.3 Inspectiefeedback en doorlichtingsverslag

We maken in deze resultaten een onderscheid tussen de mondelinge feedback, ontvangen doorheen de week en tijdens het reflectie- en synthesesgesprek en de schriftelijke feedback, die terug te vinden is in het eindverslag. Daar waar het merendeel van de bevroegde schoolleiders van mening is dat de mondelinge feedback vooral helder en constructief is, wordt de schriftelijke feedback door een meerderheid van de bevroegde schoolleiders omschreven als eerder vaag en minder relevant.

Wat betreft de mondelinge feedback zijn de meningen verdeeld aangaande de helderheid, constructiviteit en relevantie. Twee schoolleiders geven aan dat de feedback naar de leerkrachten toe volgens hen niet altijd even helder en duidelijk is, vaak nogal algemeen blijft, overwegend vakjargon bevat en daardoor moeilijker te bevatten is voor de leerkrachten. Een andere schoolleider is dan weer van mening dat de helderheid en constructiviteit van de mondelinge feedback het proces om over te gaan tot actie vergemakkelijkten. Dat de mondelinge feedback gegeven door de inspecteurs wordt gepercipieerd als zijnde constructief, bevestigen ook enkele andere schoolleiders. Ze spreken over concrete voorbeelden, constructieve gesprekken en ontwikkelingsgerichte feedback met suggesties voor oplossingen.

*Wat mij vooral gecharmeerd heeft is de tijd die ze nemen voor dialoog en gesprek. Wat er toe leidt dat het inderdaad heel ontwikkelingsgericht wordt. Dus men doet wel vaststellingen, maar men gaat ook suggesties doen voor oplossingen. En dat vond ik eigenlijk wel heel sterk. (School 6)*

Slechts één schoolleider blijft wat op de honger zitten aangaande de constructiviteit van de mondelinge feedback. Deze school kreeg een ongunstig advies met enkele duidelijke hiaten in de schoolwerking, maar volgens de schoolleider konden de inspecteurs zelf geen suggesties doen ter verbetering, wat het vervolgens erg moeilijk maakte om de werkpunten op te volgen.

Twee schoolleiders spreken over weinig constructieve feedback bij aanvang van de doorlichting, wat resulteerde in onnodige spanning. Terwijl doorheen de doorlichtingsweek en tijdens de reflectie- en het synthesesgesprek de feedback wel gepercipieerd werd als constructief. De schoolleiders stelden zich luidop de vraag of dit een bepaalde gehanteerde tactiek is van de inspecteurs om feedbackacceptatie in de hand te werken.

Ook over de relevantie van de mondelinge feedback zijn de meningen verdeeld. Vier schoolleiders hebben hun twijfels bij de haalbaarheid van de feedback en percipiëren deze dan ook als minder relevant.

*Bij momenten vind ik het zelfs wat wereldvreemd hoe zij denken. Ik geloof dat wat ze willen, dat dat inderdaad zo zou moeten, maar in de praktijk, in de realiteit is dat een mission impossible. (School 1)*

Eén schoolleider legt de oorzaak hiervan bij de beperkte tijd die wordt besteed aan de observaties, waardoor het voor de inspecteurs misschien niet altijd duidelijk is waarom bepaalde feedback irrelevant



is. Waar de schoolleiders het wel bijna allemaal over eens zijn is de noodzakelijkheid van de mondelinge feedback gegeven tijdens het synthesegeprek, ter aanvulling van het doorlichtingsverslag. Het doorlichtingsverslag mag dan wel volgens één van de schoolleiders ‘mooi geschreven’ zijn of zoals een andere het benoemt ‘een evenwichtig rapport’, toch zijn de meeste schoolleiders van mening dat het doorlichtingsverslag eerder vaag en breed geformuleerd wordt. Dat de schriftelijke feedback niet altijd even helder is en volgens vaak ‘onnodig veel moeilijke woorden en formuleringen’ bevat, maakt het soms ‘moeilijk om te weten welke indicatoren er achter de kwaliteitsschalen zitten’. De mondelinge feedback die bij de bespreking van het doorlichtingsverslag gegeven wordt is volgens de schoolleiders noodzakelijk om achteraf een vertaling te kunnen maken naar het team.

*Bij sommige punten heb je zoiets: Wat bedoelen ze daar juist mee? Als er dan staat ‘feedback’, dan moet je gaan kijken of ze de feedback bedoelen die leerkrachten aan leerlingen geven. Of is het de feedback die ik geef aan leerkrachten? Je moet zo wel wat zoeken, soms is het wat algemeen. Wat bedoelen ze nu eigenlijk? (School 2)*

## 3.2 Waartoe leidt inspectie 2.0?

De komst van de doorlichting leidde bij alle bevroegde schoolleiders tot een verandering in hun denken en/of handelen. Om deze veranderingen te structureren onderscheiden we conceptuele-, instrumentele-, strategische-, symbolische- en eventuele neveneffecten. Wat de conceptuele en instrumentele effecten betreft leggen we de focus op de thema’s leerlingenbegeleiding, leerlingevaluatie en kwaliteitsontwikkeling.

### 3.2.1 Conceptuele effecten: effecten op het denken

#### 3.2.1.1 Algemene conceptuele effecten

Een meerderheid van de bevroegde schoolleiders geeft aan dat de komst van de doorlichting voornamelijk algemene conceptuele effecten met zich meebracht. Slechts anekdotisch worden ook conceptuele effecten genoemd op vlak van de eerder aangehaalde thema’s die de focus uitmaken van dit onderzoek. De algemene conceptuele effecten worden door meer dan de helft van de schoolleiders omschreven als ‘een gevoel van bevestiging’. We stellen hierbij geen noemenswaardige verschillen vast tussen de verschillende doorlichtingsperiodes of de onderwijsniveaus. Deze effecten zijn soms het gevolg van iets heel concreet, wanneer bijvoorbeeld een zelfgemaakte website voldoet aan de verwachtingen van de onderwijsinspectie, soms eerder abstract wanneer schoolleiders in hun eigen sterktes of die van de schoolwerking bevestigd worden, of wanneer bevestiging volgens een schoolleider nodig is om af te toetsen of de eigen vooropgestelde werkpunten in lijn liggen met het oordeel van de onderwijsinspectie.

Enkele schoolleiders spreken over het ‘inzien dat niet alle aspecten van de schoolwerking tegelijkertijd aangepakt moeten worden’. Eén van hen voegt daar nog aan toe dat gebrek aan dit inzicht soms zelfs kan leiden tot achteruitgang.

*De modernisering moet, professionalisering moet en heel veel dingen. Maar we kunnen niet alles tegelijk, dan gaan we ons opbranden en is het niet meer gedragen. In je gedachten en in je beleidsteam ben je er wel mee bezig, maar dan maak je zo’n kleine vorderingen dat je soms vergeet dat je misschien zelfs wel achteruitgaat omdat je met te veel bezig bent. Dat is wel heel belangrijk geweest en dat is duidelijk geworden door de inspectie. (School 12)*

Daarbij spreekt een schoolleider ook over het inzicht dat het door de onderwijsinspectie aanvaard wordt om ook zelf werkpunten naar voren te schuiven en niet met alles tot in de puntjes in orde te moeten

zijn. Dit droeg ook bij tot een gevoel van geruststelling. Volgens de schoolleider een niet te onderschatten conceptueel effect, aangezien een gebrek aan bevestiging vaak leidt tot een gevoel van verontrusting. De laatste doorlichting op deze school dateerde van 2009, waardoor deze schoolleider lang niet kon inschatten of ze als school het juiste pad bewandelden. Dat dit na afloop van de doorlichting het geval bleek, bracht naar eigen zeggen ook een gevoel van trots met zich mee.

De aankondiging van de doorlichting vormde voor een schoolleider de aanleiding om stil te staan bij werkpunten uit een vorige doorlichting. Deze werkpunten werden niet nader bepaald, waardoor we deze conceptuele effecten beschouwen als algemene conceptuele effecten onder de vorm van reflecties. Bij een andere schoolleider zorgde de manier waarop de doorlichting aangekondigd werd voor een zekere geruststelling. Zij kreeg van de onderwijsinspectie de boodschap welke werkvormen er gebruikt zouden worden en dat er tijdens het doorlichten rekening gehouden zou worden met de kwaliteitsschalen. Deze informatie heeft ze naar eigen zeggen vervolgens gebruikt om het team gerust te stellen.

Twee schoolleiders erkennen conceptuele effecten die zich richten op enkele pijlers van hun beleidsvoerend vermogen. Zo spreekt één van hen over het inzien van het belang van gedeeld leiderschap, waarbij bepaalde aspecten van de schoolwerking meer uit handen gegeven zouden moeten worden in plaats van zelf alles 'te willen dragen'. Een andere schoolleider licht toe dat de doorlichting het reflectief vermogen van het team gestimuleerd heeft. Zowel beleidsmedewerkers als leerkrachten komen naar eigen zeggen nog vaak met bedenkingen en tips van de inspectie tot bij de schoolleider, die vervolgens in vraag gesteld worden en aan elkaar voorgelegd worden ter discussie.

### 3.2.1.2 Conceptuele effecten: anders denken inzake leerlingenbegeleiding, leerlingevaluatie en kwaliteitsontwikkeling

Op basis van de gesprekken met de schoolleiders blijken conceptuele effecten zuiver op vlak van de drie thema's eerder beperkt. Daar waar een enkele schoolleider toch spreekt over veranderde inzichten naar aanleiding van de doorlichting, situeren deze zich voornamelijk op vlak van leerlingevaluatie en kwaliteitsontwikkeling.

Zo wordt er door geen enkele van de bevroegde schoolleiders een conceptuele effect genoemd op vlak van leerlingenbegeleiding. Wel spreekt een schoolleider over een inschaling 'volgens de verwachting' voor leerlingenbegeleiding die vervolgens de rest van het team tot inzicht moest brengen dat 'stilstaan achteruitgaan is'.

*Je moet blij zijn dat je groen krijgt, want dat is de bedoeling, maar stilstaan is achteruitgaan dus die klik moet nu ook wel gemaakt worden door iedereen van: oké, dit kan oranje worden als we nu tien jaar niets doen. (School 6)*

Op vlak van leerlingevaluatie spreekt één schoolleider over 'nieuwe inzichten die men krijgt om op een haalbare manier nog meer leerplangerichte feedback te geven'. De feedback was volgens de onderwijsinspectie veelal motiverend, maar in sommige vakgroepen nog te weinig leerplangericht. Daar waar de schoolleider aanvankelijk van mening was dat feedback steeds inhield dat leraren stappen moesten uitschrijven, individueel voor elke leerling, is er nu het inzicht gekomen dat feedback op nog heel wat andere manieren gegeven kan worden. Ook een andere schoolleider treedt hierin bij dat de doorlichting hem het inzicht geboden heeft dat de feedback die gegeven werd aan leerlingen 'niet goed zat'. Diezelfde schoolleider erkent ook een conceptueel effect op vlak van kwaliteitsontwikkeling waarbij hij tot inzicht kwam dat de geboden onderwijskwaliteit systematischer gecontroleerd moet worden. Een

andere schoolleider kwam dan weer tot inzicht dat de geboden onderwijskwaliteit vaker geborgen moet worden. Bij één schoolleider leidde de doorlichting tot het inzicht dat er in de vakgroepen nog te weinig gewerkt wordt met data. Ondanks dat de schoolleider zich hierin kon vinden, werd dit nog niet omgezet in een instrumenteel effect omdat er naar eigen zeggen eerst 'veiligheid' moet komen in de vakgroepen, waarbij de vakgroepen zich meer durven blootgeven en overgaan tot het vaststellen van zwaktes en werkpunten.

Daarnaast is er ook één schoolleider, die sinds 1 september in dienst is in deze functie, die aangeeft door de komst van de doorlichting met een andere bril te kijken naar onderwijskwaliteit. Daar waar tot voor kort de verschillende vakken eerder specifiek bekeken werden, probeert ze nu veel 'breder te kijken'. Naast het vak op zich, wordt ook de vakinhoud en het overbrengen van de vakinhoud mee onder de loep genomen, met daarbij 'de juiste mensen op de juiste plaats'. Door de weinige ervaring in de directeursfunctie kwam deze doorlichting als geroepen om haar een antwoord te bieden op de vraag: 'Kijk ik met de juiste bril?'

Een andere schoolleider stelt vast dat om de onderwijskwaliteit te garanderen hij de focus terug moet verleggen naar het pedagogisch/didactische aspect van de schoolwerking.

*Directeurs zitten nogal vaak bezig met strategieën en missies en gebouwen zetten en noem maar op. Maar gewoon wat gebeurt er in de klas? Om dat terug meer voorop te zetten. Het pedagogisch/didactische proces, om daar veel meer aandacht aan te besteden. Dat heeft mij wel veranderd. (School 6)*

### 3.2.2 Instrumentele effecten: effecten op het handelen

Daar waar de conceptuele effecten op vlak van leerlingenbegeleiding, -evaluatie en kwaliteitsontwikkeling eerder beperkt zijn, ligt dat anders voor de instrumentele effecten. In zo goed als alle scholen worden door de schoolleiders instrumentele effecten benoemd die het gevolg zijn van de doorlichting. Deze effecten doen zich naar eigen zeggen vooral voor op vlak van kwaliteitsontwikkeling en leerlingevaluatie, in mindere mate stellen we effecten vast op vlak van leerlingenbegeleiding. Belangrijke kanttekening hierbij is dat slechts in een derde van de scholen uit de steekproef 'leerlingenbegeleiding' als kwaliteitsgebied officieel doorgelicht werd.

#### 3.2.2.1 Anders handelen inzake leerlingenbegeleiding

Van de vier scholen waar leerlingenbegeleiding deel uitmaakte van het doorlichtingsonderzoek, worden door drie van de geïnterviewde schoolleiders instrumentele effecten genoemd op vlak van leerlingenbegeleiding. De scholen waar sprake is van ondernomen acties behoren allen tot de eerste categorie (doorgelicht 2018-2019/2019-2020). Mogelijke verklaring hiervoor is zoals eerder aangehaald dat het kwaliteitsgebied 'leerlingenbegeleiding' in het merendeel van de deelnemende doorgelichte scholen uit deze categorie aan bod kwam, terwijl er bij de scholen doorgelicht in 2021-2022 geen kwaliteitsgebied in de focus stond. In deze scholen werd gewerkt met try-outs om leerlingenbegeleiding (als erkenningsvoorwaarde) te integreren in de doorlichting. Bijgevolg droeg het onderzoek naar leerlingenbegeleiding in deze scholen niet bij tot het advies en is ook niet terug te vinden in het doorlichtingsverslag. Op één school leidde de komst van de onderwijsinspectie tot de aanstelling van een nieuwe zorgcoördinator. Vervolgens werd een nieuw beleid uitgeschreven rond leerlingenbegeleiding, waarbij alle lopende acties op gestructureerde en transparante wijze verzameld werden. Een andere schoolleider spreekt over het uitwerken van een drugsbeleid in het kader van

leerlingenbegeleiding. In een laatste school werd een traject opgestart met de pedagogische begeleidingsdienst om de brede basiszorg nog eens onder de loep te nemen en te herschrijven. Daarnaast werden door de onderwijsinspectie ook suggesties gegeven om de ouderbetrokkenheid te verhogen, wat leidde tot een verhoging van het aantal ouder-leerling gesprekken en telefonisch contact met de ouders.

#### 3.2.2.2 Anders handelen inzake leerlingevaluatie

In ongeveer de helft van de doorgelichte scholen geven de schoolleiders voorbeelden van instrumentele effecten op vlak van leerlingevaluatie. Het merendeel van de scholen met werkpunten inzake 'feedback' behoort tot eerste categorie van doorgelichte scholen (doorgelicht 2018-2019 of 2019-2020). Vijf van deze schoolleiders geven aan het feedback- en evaluatiebeleid onder de loep genomen te hebben, in drie scholen daarvan werden ook de leerlingenrapporten herschreven omdat deze door de onderwijsinspectie als 'te verwarrend' of 'te omslachtig' werden gepercipieerd. Voor één van deze schoolleiders zorgde de komst van de doorlichting ervoor dat 'feedback' prioriteit werd om bij te sturen op schoolniveau.

*Bij ons op school kwam naar boven dat feedback niet goed was in de verschillende vakgroepen. Dat was een oranje bolleke (sic). Maar dat is heel goed te begrijpen en gemakkelijk op te lossen. Dus het heeft voor mij wel de prioriteit gesteld van: We gaan die feedback echt op de eerste plaats zetten. De leerkrachten daarover informeren, dat ook controleren. En dus de prioriteit is daardoor wel aangepast. (School 6)*

Twee schoolleiders van scholen die behoren tot de categorie 'doorgelicht 2021-2022' spreken over eerder 'beperkte instrumentele effecten'. In de ene school naar eigen zeggen ten gevolge van een inschaling 'boven de verwachting' met slechts enkele erg concrete werkpunten aangaande feedback. In deze school werd volgens de schoolleider een begeleidingstraject opgestart met één specifieke leerkracht om ervoor te zorgen dat ook deze de afspraken omtrent feedback op schoolniveau nakomt. Daarentegen scoorde deze school ook 'beneden de verwachting' voor leerlingevaluatie. Deze inschaling was volgens de schoolleider het gevolg van het niet realiseren van bepaalde leerplandoelstellingen. Een evaluatiepraktijk die voldoet aan de verwachtingen van de onderwijsinspectie volgt volgens haar logischerwijze vanzelf 'in een normaal jaar (met name zonder afstandsonderwijs)', wanneer alle leerplandoelen weer behandeld worden.

*We hebben wel ergens een tekort gekregen, maar dat hing eigenlijk vooral aan het feit dat bepaalde leerplandoelstellingen niet gerealiseerd waren. [...] Dus het is nu niet zozeer dat we conclusies hebben getrokken over onze manier van evalueren, denk ik, want daar hebben we eigenlijk ook niet echt werkpunten rond gekregen. Het ging meer over leerplandoelen die niet aan bod kwamen. En die moeten natuurlijk in een normaal jaar wel aan bod komen, laten we hopen dat dat er ooit nog komt. En dat we die dan ook moeten evalueren uiteraard. (School 11)*

In de andere school wordt nu meer aandacht besteed aan leerplangerichte feedback door het hanteren van een feedback- en evaluatie-instrument. Eén schoolleider verduidelijkt dat er met de werkpunten rond leerlingevaluatie bewust nog niet aan de slag gegaan werd omwille van een afwezigheid van twee personeelsleden.

#### 3.2.2.3 Anders handelen inzake kwaliteitsontwikkeling

Elke doorgelichte school uit de steekproef werd gevraagd om tijdens de doorlichting haar kwaliteitsontwikkeling te illustreren aan de hand van een zelfgekozen thema. Leerlingenbegeleiding en leerlingevaluatie behoren ook hier tot de mogelijke thema's. Om verwarring te vermijden en effecten

op vlak van kwaliteitsontwikkeling te situeren baseren we ons op de werkpunten die zich zuiver manifesteren binnen het domein van kwaliteitsontwikkeling volgens een doorlichtingsverslag. Om deze effecten te structureren lijsten we de ondernomen acties op volgens de ontwikkelingsschalen kwaliteitsontwikkeling zoals uitgeschreven door de onderwijsinspectie. We stellen vast dat de schoolleider van school vijf nog geen zicht heeft op mogelijke effecten op vlak van kwaliteitsontwikkeling die het gevolg zijn van de doorlichting. In alle overige scholen worden door de schoolleiders verschillende instrumentele effecten benoemd en dit op alle deelaspecten van kwaliteitsontwikkeling.

#### *Visie en strategisch beleid*

In twee scholen waar een visie ontbrak werd aan de slag gegaan om een gedragen visie uit te schrijven. Eén school met ongunstig advies stapte daarbij in een verbetertraject met de pedagogische begeleidingsdienst en het schoolbestuur. Deze schoolleider geeft ook aan sinds de komst van de doorlichting veel gericht op zoek te gaan naar externe hulp en nascholingen.

#### *Organisatiebeleid*

Op vlak van organisatiebeleid geven de schoolleiders vooral aan sinds de komst van de doorlichting te werken met kernteams. In één school is er sprake van het oprichten van deelteams, onder begeleiding van de pedagogische begeleidingsdienst. Zo is er bijvoorbeeld een kernteam 'visie en beleid' en een kernteam 'feedback'. Een andere schoolleider spreekt over de oprichting van een 'kernteam' om zo de gedragenheid van de rest van het team te garanderen. In nog een andere school geeft de schoolleider aan dat het schoolteamoverleg sinds de komst van de doorlichting één keer per maand een vakgroepoverleg wordt om de communicatie binnen de vakgroepen te bevorderen. Ook twee andere schoolleiders erkennen sinds de doorlichting de vakgroepwerking meer op punt te stellen door systematisch overleg te organiseren om zo doorstroom van informatie te bevorderen.

#### *Onderwijskundig beleid*

De genoemde effecten op vlak van onderwijskundig beleid zijn zeer uiteenlopend. In één school wordt gericht aan de slag gegaan met de doelenselectie op maat. Daarnaast is er in deze school sprake van een 'pedagogische timing' waarin het voor leerkrachten duidelijk gemaakt wordt wat er precies van hen verwacht wordt en op welk moment in het jaar. Deze manier van werken was reeds aanwezig, maar een controle hierop gebeurde volgens de schoolleider slechts steekproefsgewijs. Sinds de komst van de onderwijsinspectie kregen de beleidsmedewerkers allen een 'sturende' deeltaak om deze pedagogische timing meer systematisch te controleren en leerkrachten van feedback te voorzien.

Een andere schoolleider haalt aan in een tweejarig traject gestapt te zijn met de pedagogische begeleidingsdienst rond taalbeleid. Dit met het aanwezige kernteam zodat de lijnen van het taalbeleid kunnen uitgezet worden door vaste personen. Er vond reeds een verkennende studiedag plaats. Deze zelfde acties werden ondernomen voor het leergebied muzische vorming en ook voor 'zorg' en het 'algemeen beleid' wil deze schoolleider gaan inzetten op kernteams. De schoolleider erkent dat acties rond taalbeleid al op de planning stonden, maar dat de komst van de doorlichting doorslaggevend was om acties op vlak van muzische vorming te versnellen.

*Nee, ik was dat alleen voor taal van plan. Dat waren we al van plan. En toen hadden we misschien de pech dat muzische vorming in de focus lag. [...] Dat zal wel met een reden geweest zijn. Ik weet dat niet, want op voorhand kennen zij de school niet. Moest dat bijvoorbeeld rond lichamelijke opvoeding geweest zijn en ze besluiten van 'dat is prima in orde', dan denk ik dat er rond die muzische vorming nu nog niets extra zou gebeurd zijn. Daar ben ik eerlijk in. (School 8)*

Daarnaast kreeg deze schoolleider ook als werkpunt mee 'het bewaken van continuïteit en consequentheid in de zorgwerking', maar ging hiermee voorlopig nog niet aan de slag omdat de schoolleider zich niet kon vinden in dit werkpunt en dit om een volledige herstructurering vraagt van de zorgambten.

Een derde schoolleider spreekt over het 'jaarlijks imiteren van de onderwijsinspectie'. In deze school werd een eigen intern kwaliteitszorg systeem opgesteld met systematische controles op bijvoorbeeld jaarplannen. Ook leerplancontrole, analyseren van cursussen, klasobservaties en gesprekken met leerkrachten maken deel uit van dit intern kwaliteitszorgsysteem.

#### *Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit:*

Twee scholen gingen aan de slag met het doelgerichter formuleren van geplande acties. In deze scholen spreken de schoolleiders over het 'SMART formuleren van doelstellingen' als werkpunt. Twee andere schoolleiders geven aan wel metingen te doen, maar geen gevolg te geven aan deze metingen. Op één school werd hiervoor een verbetertraject opgestart waarbij met (gevalideerde) testresultaten aan de slag wordt gegaan. Een andere school bespreekt sinds de komst van de doorlichting de resultaten van de metingen in de verschillende vakgroepen. Zo werd er bijvoorbeeld een enquête afgenomen bij leerlingen, waarbij er later op het jaar met de resultaten aan de slag werd gegaan.

#### *Borgen en bijsturen:*

Eén schoolleider volgt het oordeel van de onderwijsinspectie dat de onderwijskwaliteit nog onvoldoende geborgen werd. Dit werkpunt werd echter nog niet omgezet in concrete acties, aangezien dit volgens de schoolleider om een wijziging in structuur van de organisatie vraagt. Moest er een beleidsondersteuner of zorgcoördinator aangesteld kunnen worden zou dit het bewaken en borgen van de onderwijskwaliteit ten goede komen. Een andere schoolleider geeft aan dat ze momenteel al bezig is met het borgen en bijsturen op basis van data, zowel kwalitatief als kwantitatief, maar dat deze acties zich volgens de onderwijsinspectie vooral situeren op schoolniveau. Om dit ook op vakgroepniveau te bewerkstelligen moet eerst nog aan andere voorwaarden voldaan worden. Het creëren van veiligheid bijvoorbeeld. Deze actie staat voorlopig even on hold, al geeft de schoolleider in kwestie wel aan dat dit door de komst van de onderwijsinspectie ongetwijfeld versneld geïmplementeerd zal worden.

### 3.2.3 Symbolische effecten

Tien van de elf schoolleiders die betrokken waren bij de doorlichting geven aan het doorlichtingsverslag in zekere mate en in bepaalde situaties te gebruiken om mensen uit het team aan te zetten tot actie. Enkelen expliciteren daarbij dat er vaak wel een draagvlak aanwezig is voor deze acties en dat deze acties er hopelijk op termijn wel zouden gekomen zijn, maar dat de komst van de doorlichting de implementatie van deze acties versneld heeft.

*Inspectie is een meerwaarde geweest omdat als directeur heb je dan iets meer een stok achter de deur. Kan je je iets meer verschuilen in: 'We moeten dit doen', waardoor we ook die mensen die meestal iets kritischer zijn in uw team, waardoor je die ook sneller meekrijgt natuurlijk. Dat is wel een voordeel die stok achter de deur. (School 1)*

Ook de schoolleider die een jaarlijkse simulatie van een doorlichting doet op de eigen school erkent de inspectie te gebruiken als 'kantelmoment om leerkrachten te overtuigen van het belang van tussentijdse kwaliteitscontroles'. Hij voegt daar nog aan toe dat 'een inspectie nodig is om af en toe nieuwe dingen

te installeren'. Dit omdat bepaalde feedback geloofwaardiger is als het afkomstig is van een inspecteur dan wanneer het vanuit de schoolleider wordt overgebracht.

### 3.2.4 Strategische effecten

Slechts een minderheid van de bevroegde schoolleiders erkent een zeker strategisch effect van de doorlichting. Eén schoolleider die nog niet in dienst was ten tijde van de doorlichting, geeft tijdens het interview aan het doorlichtingsverslag gebruikt te hebben om zich voor te bereiden op de sollicitatie voor het ambt van directeur op de school in kwestie. Daarnaast stellen we vast dat enkele bevroegde schoolleiders de aankondiging van de doorlichting als trigger benoemen voor een strategisch effect, waarbij het toezichtkader van de onderwijsinspectie gehanteerd werd ter voorbereiding op de aankomende doorlichting. Dit om naar eigen zeggen een positiever imago van het schoolteam te schetsen bij de betrokken inspecteurs.

*Ik heb de mensen van de leerlingenbegeleiding en de betrokken vakgroepen laten kijken naar het toezichtkader onderwijskwaliteit. Ik heb hen gezegd: 'Kijk naar dat toezichtkader.' [...] Probeer bewijsstukken te verzamelen of na te denken wat je tegen de inspectie gaat vertellen. Dus ik heb wel hun gedachten al in die richting wat geduwd. (School 6)*

In één school maakte volgens een schoolleider het OK-kader door de komst van de doorlichting plaats voor het TOK, ook hier mede om een positiever imago van het schoolteam te schetsen.

*Een aantal jaar geleden vertelden schooldirecteurs mij dat ze de schalen gebruikten die zij (de onderwijsinspectie, n.v.d.r.) gebruiken als ze je komen doorlichten, maar dat ze dat precies niet zo fijn vinden dat wij ons personeel zo voorbereiden. Ze willen dat we werken met het OK-kader. Dan hebben wij nooit die schalen gebruikt, maar werkten altijd met dat kader. Maar toen de doorlichting zich aankondigde merkte ik dat de coördinator dat nu precies helemaal oké vond dat je je personeel ging voorbereiden met die schalen. Dan zijn wij onze vakgroepen echt gaan voorbereiden op die inspectie aan de hand van die schalen. (School 10)*

### 3.2.5 Ongewenste neveneffecten

We stellen vast dat inspectie 2.0, indien we afgaan op de antwoorden van de respondenten uit onze steekproef, geen misleidende praktijken in de hand werkt. De bevroegde schoolleiders zijn er immers van overtuigd dat het aanmaken van extra documenten of het (tijdelijk) veranderen van het uitzicht van de school, doorprikt wordt dankzij de expertise van de onderwijsinspecteurs.

Wel blijft een doorlichting voor het merendeel van de schoolleiders nog steeds een periode van stress en spanning. Zo spreekt een schoolleider over 'veel stress' bij de voorbereiding. Oorzaak hiervoor was naar eigen zeggen het feit dat de focus een week na de aankondiging werd meegedeeld, wat in tussentijd zorgde voor een periode van onzekerheid. In sommige scholen bleef dit gevoel van stress en spanning niet enkel beperkt tot de aankondiging van de doorlichting, maar zette zich naar eigen zeggen ook verder tijdens de periode van de doorlichting zelf. Afhankelijk van onder andere de interactionele rechtvaardigheid en de professionaliteit en geloofwaardigheid van de inspecteur, ebde deze spanning al dan niet geleidelijk aan weg doorheen de week. Eén schoolleider is van mening dat het positieve gevoel achteraf een gevolg was van de periode van angst en stress voorafgaand aan de doorlichting.

*Ik denk dat het dan toch vooral daarom was dat het zo positief is uitgedraaid. Omdat we echt eerst heel bang waren voor die doorlichting. (School 4)*



In enkele van de deelnemende scholen, voornamelijk de scholen doorgelicht in 2021-2022, zorgde de komst van de doorlichting, in combinatie met andere factoren zoals corona en personeelstekorten, ook na afloop nog voor een periode van 'verslagenheid'.

*Wat er nu vooral blijft hangen is dat dat zo vroeg op het schooljaar, middenin corona en na een coronajaar, middenin een personeelstekort, niet evident is om dan ook je team terug op de rails te krijgen. Ook al heb je dan veel handvaten gekregen hoe dat je het zou moeten doen, wat je moet veranderen, alle veranderprocessen. Dat is niet eenvoudig. Eigenlijk is iedereen daar nu nog van onder de voet. (School 12)*

Twee van de drie schoolleiders van de scholen met een ongunstig advies spreken daarnaast ook over een zekere verdeeldheid binnen het team en zelfs over elkaar 'beschuldigen' en 'met de vinger wijzen', naar aanleiding van het ongunstig advies in het doorlichtingsverslag. Een ander neveneffect dat door enkele schoolleiders wordt aangehaald is dat een inschaling 'volgens/overstijgt de verwachting' soms leidt tot 'zelfgenoegzaamheid' wat het voor de schoolleiders bemoeilijkt om acties te bewerkstelligen.

### 3.3 Randvoorwaarden bij al dan niet aan de slag gaan door inspectie 2.0

#### 3.3.1 Kenmerken van de schoolleider

Dat de schoolleider een cruciale rol speelt in het hele doorlichtingsverhaal wordt door zo goed als elke schoolleider erkend. Wanneer we de schoolleiders vragen welke leiderschapsstijl ze zichzelf zouden toeschrijven, valt een zekere verdeeldheid op. Daar waar de schoolleiders van de scholen doorgelicht voor de sluiting van de scholen in 2020 zichzelf eerder omschrijven als een schoolleider met kenmerken van voornamelijk geïntegreerd leiderschap, gevolgd door instructioneel leiderschap, spreken alle schoolleiders van de scholen doorgelicht in 2021-2022 over een transformationele stijl van leidinggeven. Mogelijke verklaring hiervoor is dat het belang van het engageren en motiveren van het schoolteam de bovenhand genomen heeft vanwege de sluiting van de scholen en het vele afstandsonderwijs ten gevolge van de coronamaatregelen. Eén schoolleider licht toe dat hij van mening is dat een schoolleider ook evolueert in zijn of haar ambt en de invulling ervan.

*Ik denk dat dat gewoon de normale evolutie van een directeur is. In het begin ga je overleven en ga je structuren doen. En dan daarna als je het voor jezelf een beetje op orde hebt, ga je ook veel meer aandacht hebben voor de mensen rondom u. (School 6)*

Op basis van de interviews met de bevroegde schoolleiders stellen we geen verbanden vast tussen de stijl van leidinggeven en de effecten van een schooldoorlichting. Alle bevroegde schoolleiders gingen met (een deel van) de werkpunten uit het doorlichtingsverslag aan de slag, ongeacht de stijl die ze zichzelf toeschrijven als schoolleider.

In één school stellen we vast dat een lage distributieve rechtvaardigheid volgens de schoolleider leidde tot ontgoocheling en ontevredenheid bij een bepaalde vakgroep. Het is vervolgens het motiverende en engagerende van transformationeel leiderschap in combinatie met het sturende aspect van instructioneel leiderschap dat ervoor zorgde dat de vakgroep toch overging tot actie.

*Wij hebben tegen hen gezegd van: 'Dat rood kunnen we al onmiddellijk dit schooljaar oplossen als jullie nu zorgen dat 'de leerstof rond de cirkel' gezien is.' [...] In het begin vonden ze dat spijtig en waren ze wat ontgoocheld, maar ze hebben dat heel snel los kunnen laten. Misschien ook omdat wij het snel hebben losgelaten en niet zijn blijven doordrammen. (School 10)*



### 3.3.2 Kenmerken van de school

Wanneer we de schoolleiders vragen naar schoolkenmerken die bevorderend zijn om met werkpunten uit een doorlichtingsverslag aan de slag te gaan, komen in meerdere scholen enkele pijlers van beleidsvoerend vermogen aan bod. Innovatief vermogen is daarbij de meest genoemde pijler, gevolgd door gedeeld leiderschap en gezamenlijke doelgerichtheid. Daarnaast worden door meerdere schoolleiders ook 'open communicatie' en 'vertrouwen' genoemd als belangrijke kenmerken van een schoolteam om met werkpunten uit het doorlichtingsverslag aan de slag te gaan. We stellen geen opmerkelijke verschillen vast tussen de verschillende onderwijsniveaus, noch tussen scholen die op verschillende momenten doorgelicht werden. Wel zien we dat in de scholen met ongunstig advies bovengenoemde pijlers van beleidsvoerend vermogen minder sterk aanwezig zijn volgens de bevraagde schoolleiders. Twee van de drie schoolleiders met ongunstig advies wijten dit advies ook deels aan het ontbreken van ondersteunende professionele relaties. Ze refereren beiden naar 'eilanden' wanneer ze de kenmerken van de school omschrijven.

*Het zijn eigenlijk allemaal eilandjes waarop wel gewerkt wordt, maar die elkaar niet vinden. (School 9)*

*Het zijn eigenlijk kleine eilanden. En om die zowat samen te laten vloeien, het eiland op zich kan goed functioneren, maar het is schoolgebonden he. (School 2)*

Bekijken we de pijler innovatief vermogen nader, dan stellen we vast dat acht schoolleiders de aanwezigheid ervan in hun team als een belangrijk schoolkenmerk percipiëren. Eén schoolleider voegt daar nog aan toe dat innovatief vermogen in combinatie met gezamenlijke doelgerichtheid een school beter voorbereid op de komst van een doorlichting.

*Als je nu een school bent die vijf jaar stilstaat en nooit de pedagogische begeleiding over de vloer krijgt en nooit navormingen laat komen. Dan haal je het niet op die drie weken. Dat is nogal logisch. Maar een school die voortdurend innovatief is en toch probeert via een visie... Dat is het belangrijkste, dat je een visie hebt. Dat je samen de neuzen in dezelfde richting houdt. En dat je daar verder op breidt. En of je nu aan een slodderpull breidt of een mooie debardeur, dat maakt voor hen niet uit. (School 7)*

Opvallend is dat drie van de vier scholen waar door de schoolleiders wordt aangegeven dat vernieuwing moeilijk loopt, een ongunstig advies kregen van de onderwijsinspectie.

*De vorige doorlichting was nog drie directies geleden en toen was het een gunstig verslag. [...] Het merendeel van de mensen die er toen ook al waren, hebben nu het deksel op de neus gekregen. 'Toen was het wel goed, hoe komt het dat het nu niet goed is?' Die zijn gewoon blijven hangen in de sfeer van zoveel jaar geleden en dat klopt gewoon niet. Die zijn niet mee geëvolueerd. (School 9)*

Gedeeld leiderschap is volgens enkele van de bevraagde schoolleiders een aanzet tot gedeelde verantwoordelijk en vervolgens ook een katalysator om 'gedragenheid binnen het team' te creëren. Bepaalde ondernomen acties worden naar eigen zeggen pas succesvol geïmplementeerd in de schoolwerking als er sprake is van gedragenheid. Daarnaast is gedeeld leiderschap volgens enkele schoolleiders ook noodzakelijk om het voor de schoolleider haalbaar te maken de school draaiende te houden. Onderwijskundig beleid kan naar eigen zeggen niet 'van één man of vrouw komen' (Schoolleider, school 5).

*Een school leiden op dit moment, daar komt ook wel best veel bij kijken, durf ik zeggen. Dus je kan dat dan niet... Je hebt gewoon een heel goed team nodig en best een team waar wel wat verschillende mensen in zitten die goed kunnen samenwerken, maar die andere sterktes hebben en die je samen inzet. (School 10)*

### 3.3.3 Kenmerken van de betrokken medewerker

Van alle bevraagde persoonskenmerken, stellen we vast dat met name 'feedbacknut' door zo goed als alle bevraagde schoolleiders gezien wordt als een persoonskenmerk dat niet weg te denken is uit het doorlichtingsverhaal. Enerzijds bij zowel schoolleider als schoolteam om de komst van de onderwijsinspectie als 'groeikans te zien', anderzijds om na de doorlichting met de werkpunten aan de slag te gaan.

*Ik denk dat je je team in een mood moet krijgen van: 'Oké, we gaan ze ontvangen en ze komen hier eens een stand van zaken opmaken en we gaan aan daarmee aan de slag.' (School 10)*

We merken hierbij op dat het volgens deze schoolleider haar eigen taak is om dit bij het schoolteam teweeg te brengen. Twee andere schoolleiders voegen daar aan toe dat het hun taak is om ook het zelfvertrouwen van de medewerkers uit het schoolteam te doen toenemen naar aanleiding van de doorlichting.

*Ik heb daar ook vleugels gegeven. Ik zeg altijd: 'Ze hadden vleugels, we konden vliegen tot over Tokio. (School 7)*

We zien omschrijvingen van de doorlichting als 'hulpmiddel', 'nulmeting', 'groeikans' en 'beginsituatie'. Omschrijvingen waaruit blijkt dat schoolleiders vragende partij zijn om een stand van zaken te krijgen wat betreft de sterktes en zwaktes van de school, om er vervolgens ook mee aan de slag te gaan. Werpen we een licht op de scholen met ongunstig advies, dan stellen we vast dat in twee van de drie scholen de schoolleiders nog niet lang in dienst waren (respectievelijk één maand en twee jaar, toevoeging door onderzoeker). Ook zij beschouwden de komst van de doorlichting als een nulmeting om 'de school op de rails te krijgen'. Hoewel het vaak de schoolleider is die deze mindset nastreeft bij de teamleden na aankondiging van de doorlichting, is het volgens deze schoolleider erg persoonsgebonden of teamleden ook na afloop van de doorlichting overgaan tot actie.

*We hebben het verslag over alle opleidingen heen gelegd. Om eigenlijk te motiveren om opleidingsbreed aan de slag te gaan met wat er uit de inspectie gekomen is. Maar ik denk dat dat ook zeer persoonsgebonden en teamgebonden is. De ene vakgroep heeft een goede doorlichting, maar zijn heel kritisch voor zichzelf en die gaan dan wel aan de slag met de kleine puntjes die toch nog zijn doorgegeven. Terwijl hier in bepaalde andere vakgroepen de sfeer hangt 'het was in se wel redelijk goed.' (School 12)*

Ook in een andere school waar volgens de schoolleider zelfs sprake is van een heuse 'feedbackcultuur', blijft het willen aanpakken van werkpunten toch een zeer persoonsgebonden kenmerk. Deze schoolleider licht toe dat op school een cultuur gecreëerd werd waarbij iedereen continu feedback aan elkaar geeft en waarbij dat volgens de schoolleider ook een *effect* heeft. Deze aanwezigheid van feedbacknut en -doelmatigheid werd volgens de schoolleider ook erkend door de betrokken inspecteurs. Na afloop van de doorlichting blijft het naar eigen zeggen toch moeilijk om aan deze feedbackcultuur te blijven werken, omdat de verschillende teamleden niet allemaal in dezelfde mate beschikken over eigenschappen als feedbacknut en -doelmatigheid.

### 3.3.4 Overige randvoorwaarden

Naast bovengenoemde kenmerken worden door de schoolleiders nog enkele andere kenmerken aangehaald die een invloed uitoefenen op de effecten van de doorlichting. Zo is er sprake van een gebrek aan continuïteit, maar ook een gebrek aan leerkrachten en opvolging. Ook de coronapandemie komt opnieuw ter sprake als een niet te onderschatten belemmerende factor.

#### *Gebrek aan continuïteit.*

Het gebrek aan continuïteit op vlak van samenstelling van schoolteams wordt op meerdere vlakken gezien als een belemmerende, maar soms ook bevorderende factor. Enerzijds is er het gebrek aan continuïteit op beleidsniveau. Directiewissels zijn volgens de bevroegde schoolleiders in het doorlichtingsverhaal een eerder belemmerende factor. De tijd ontbreekt vaak om bij een directiewissel het doorlichtingsverslag door te nemen met de opvolger of voorganger. Een schoolleider die nu niet meer in dienst is als schoolleider, licht toe dat hij wel de tijd gevonden heeft om de hele schoolwerking en opvolging van de werkpunten uit te schrijven voor zijn opvolger, echter heeft hij er op het moment van interviewen geen zicht op of daar werkelijk nog mee aan de slag gegaan wordt. Daarentegen zien nieuwe directies de komst van de doorlichting wel als een nulmeting en het doorlichtingsverslag als een werkverslag om een school 'terug op de rails te krijgen'. Eén schoolleider spreekt over de vele directiewissels als een voorbode voor een ongunstig advies.

Daarnaast is er ook sprake van een gebrek aan continuïteit op bepaalde vlakken van de schoolwerking, wat ter frustratie van sommige schoolleiders resulteert in te veel verandering op een te korte tijd.

*De mensen zouden eens graag wat minder verandering hebben. De verandering, de modernisering, een nieuwe directeur, corona, een veranderende doelgroep. [...] Eigenlijk zijn dat hier allemaal een beetje starters terug. Ook al staan ze hier al twintig jaar. Ze hebben allemaal een ei in hun broek. Ze willen het allemaal goed doen. Ze willen allemaal gewaardeerd worden. Maar ze weten het eigenlijk niet meer goed. Dat zeggen ze ook, dat het moeilijk is. (School 12)*

Als we kijken naar de verandering binnen een schoolteam, spreekt een schoolleider wel van 'nieuwe zuurstof' om de juiste mensen op de juiste plaats te krijgen. We stellen vast dat de schoolleiders van scholen met een ongunstig advies, veranderingen binnen het schoolteam eerder als een kans zien, daar waar de andere schoolleiders de veranderingen binnen het team eerder zien als een factor die de opvolging van de werkpunten van de doorlichting eerder bemoeilijkt.

*Sinds de doorlichting is mijn team ingrijpend veranderd. Heel wat collega's met pensioen, heel wat nieuwe collega's zijn toegekomen. [...] Ik had er vorig jaar 17 op een personeelsbestand van ongeveer 45. Die heb ik heel intens moeten begeleiden om die kwaliteit te kunnen blijven bieden. [...] Er waren er bij die pas van de schoolbanken kwamen. Die zijn nog heel op zoek. Je begeleidt die mee in hun zoektocht, maar dat vertraagt uw proces op school. (School 3)*

#### *Lerarentekort*

*Je kan pas een goede match spelen als je ook een goed veld hebt, als je een goede douche hebt en als je een goede ploeg hebt. En als je dan in uw ploeg vier slechte spelers hebt, dan moet je als trainer zorgen dat die op de positie staan waar ze het minst kunnen misdoen. En dat is mijn taak. (School 1)*

Ook het lerarentekort is in het doorlichtingsverhaal een niet weg te denken belemmerende factor. Dit problematisch gegeven leidt volgens sommige schoolleiders tot andere prioriteiten binnen de

schoolwerking en zorgt er naar eigen zeggen voor dat doorlichtingsverslagen niet of niet meer ter hand worden genomen.

#### *Gebrek aan opvolging*

De lange periode tussen twee doorlichtingen wordt door enkele schoolleiders ook aangehaald als belemmerende factor. Dat deze periode tot wel 10 jaar bedroeg, werkte volgens een schoolleider mede een ongunstig advies in de hand. Een lange periode zonder externe kwaliteitscontrole, met elke twee jaar een directiewissel, leidde naar eigen zeggen tot een gedemotiveerd team met een schoolwerking die niet kon 'groeien'.

#### *Covid-19*

Dat het moeilijk was om onderwijskwaliteit te doen 'groeien' is op het moment van interviewen volgens alle schoolleiders mede te wijten aan de sluiting van de scholen en de coronapandemie. Het overschakelen op afstandsonderwijs heeft volgens hen een niet te onderschatten invloed uitgeoefend op de effecten van de doorlichting. Niet alles kan naar eigen zeggen afgeschoven worden op deze pandemie, toch heeft de komst van corona op alle scholen gezorgd voor 'andere prioriteiten'. Doorlichtingsverslagen werden aan de kant geschoven en het aan de slag gaan met de werkpunten werd een 'proces van lange adem' (School 1).

*We hebben afspraken gemaakt. Ik moet zeggen, we zijn daar nog niet meteen zo heel concreet aan de slag mee kunnen gaan, maar dat heeft ook weer gewoon te maken met de situatie. Het is op school op dit moment vooral veel crisismanagement. (School 11)*

### 3.4 Ondersteuning bij inspectie 2.0

#### 3.4.1 Ondersteuning voor de schoolleider

Meest genoemde bronnen van ondersteuning door de bevroegde schoolleiders zijn de pedagogische begeleidingsdienst, het schoolbestuur en collega's uit de scholengemeenschap. De mate van ondersteuning varieert en is zowel vraag- als aanbodgestuurd. Wel zijn alle schoolleiders het erover eens dat ondersteuning essentieel is in een doorlichtingsverhaal.

#### *Voor de doorlichting*

Voorafgaand aan de doorlichting is ondersteuning eerder beperkt. Volgens enkele schoolleiders is vooral voor henzelf een belangrijke taak weggelegd om het team voor te bereiden en 'rustig' te houden, onder meer door hen vertrouwen te geven. Zelf zien ze bij deze voorbereiding voornamelijk collega's van de scholengemeenschap en het schoolbestuur als ondersteunende partner. Daarnaast wordt ook de coördinator inspecteur benoemd als bron voor ondersteuning vanwege het online voorbereidingsgesprek met ruimte voor vragen. Over de ondersteuning vanwege de pedagogische begeleidingsdienst bij de voorbereiding op de doorlichting zijn de meningen verdeeld. Daar waar volgens één schoolleider meteen na aankondiging de PBD een email stuurde met aanbodgestuurde ondersteuning, spreekt een andere schoolleider over een zekere teleurstelling wanneer bleek dat de PBD hem enkel 'succes wenste' met de aankomende doorlichting.

### *Tijdens de doorlichting*

Voornaamste bronnen van ondersteuning tijdens de doorlichting zijn het schoolbestuur en de scholengemeenschap. Deze ondersteuning neemt vooral de vorm aan van opvolging, zo is er de preventieadviseur die vanuit de scholengemeenschap mee het luik BHV opvolgt. Een andere schoolleider spreekt over het schoolbestuur 'als ruggensteun' om tijdens de doorlichting de schoolleider bij te staan met de nodige formaliteiten. Vanuit een school wordt ook de inspecteur genoemd als bron van ondersteuning. Deze schoolleider spreekt van een hoge interactionele rechtvaardigheid en een betrouwbare en professionele betrokken inspecteur die ervoor zorgde dat de schoolleider tijdens de doorlichting met vragen en bedenkingen bij de inspecteur terecht kon.

### *Na de doorlichting*

Om na afloop van de doorlichting met de verschillende werkpunten aan de slag te gaan, wordt de pedagogische begeleidingsdienst genoemd als voornaamste bron van ondersteuning. Dat de pedagogische begeleider aanwezig was tijdens het synthesegesprek werd door enkele schoolleiders als meerwaarde beschouwd. Wanneer vervolgens ook nog eens het verslag werd doorgesproken met het voltallige schoolteam, spreekt een schoolleider van een school met ongunstig advies over een 'doorslaggevende factor' om met de werkpunten aan de slag te gaan. Eén schoolleider geeft toe een onofficieel, vraaggestuurd traject opgestart te zijn met de PBD, vanwege een bezorgdheid naar aanleiding van het gunstig advies. Deze schoolleider geeft aan dat er voor het buitengewoon onderwijs slechts in beperkte mate beroep gedaan kan worden op de expertise van de PBD, maar dat ze in de periode tussen twee doorlichtingen blijvend beroep wil kunnen doen op de PBD bij het opvolgen van de werkpunten. Andere schoolleiders voegen daar nog de interne pedagogisch begeleider aan toe vanuit de koepel, het schoolbestuur en collega directeurs vanuit de scholengroep. Tendens bij deze schoolleiders is de aanwezigheid van verschillende bronnen van ondersteuning. Zo spreekt een schoolleider van een school met ongunstig advies over het belang van complementariteit van de verschillende bronnen van ondersteuning. Daar waar de personeelsdirecteur en ankerdirecteurs vanuit het schoolbestuur zorgen voor ondersteuning op organisatorisch vlak, richt de ondersteuning van de PBD zich eerder op het welbevinden van het schoolteam en het tot stand brengen van ondersteunende professionele relaties. Dit is volgens de schoolleider een niet te onderschatten vorm van ondersteuning na een doorlichting met ongunstig advies. Daarnaast wordt door enkele schoolleiders ook gericht en actief op zoek gegaan naar expertise van externe partners. Randvoorwaarde hierbij is volgens een schoolleider de geloofwaardigheid van de externe partner.

#### 3.4.2 Ondersteuningsnoden

Ongeveer de helft van de schoolleiders geeft aan vragende partij te zijn voor een kortere opvolging door de onderwijsinspectie. Vooral de schoolleiders waarbij de doorlichting resulteerde in een gunstig advies uiten een zekere bezorgdheid naar opvolgingstermijn toe. Eén schoolleider spreekt daarbij over een 'onzekere sfeer die na een doorlichting weer voor ettelijke jaren blijft hangen'. Een andere schoolleider uit het BuSO licht toe veel ondersteuning te ervaren vanwege de PBD, maar in het hele doorlichtingsverhaal wordt er naar eigen zeggen toch nog onvoldoende afstemming ervaren tussen PBD en onderwijsinspectie. Ook deze schoolleider deelt de bezorgdheid van de andere schoolleiders en erkent een nood aan opvolging.

*De coördinator van dat inspectieteam heeft dat ook duidelijk gezegd: 'Dan sluiten we af en dan is er ook geen contact meer met de inspectie'. Ik versta dat maar ik vind dat eigenlijk ook wel raar. Ze zeggen dan 'het stimulerende gaat maar drie weken tot na een inspectie'. Dat is niet echt*

*stimuleren in onderwijs. Ze komen om de twaalf jaar eens langs en dan kan je nog drie weken na de inspectie iets... Terwijl dat dat moet insjipelen, dat moet doordringen, je moet dat herkauwen. In die week zijn er heel veel dingen. We hebben allemaal die gesprekken nog eens herkauwd. 'Binnen een half jaar komen we nog eens terug en mag je nog eens vragen stellen', dat zou wel oplossingsgericht zijn. Daar zouden wij wel echt iets aan hebben. Niet na drie weken, want dan is dat nog niet helemaal verwerkt, doorgedrongen. (School 12)*

Een schoolleider uit het BuBaO heeft hier, zoals eerder vermeld, het heft in eigen handen genomen door de PBD te vragen toch te blijven ondersteunen na afloop van de eerste twee jaar aanbodgestuurde ondersteuning. De schoolleider die niet in dienst was ten tijde van de doorlichting erkent een nood aan ondersteuning vanwege de voorganger. Op deze school zou het doorlichtingsverslag naar eigen zeggen door beide partijen doorgesproken moeten worden om een zicht te krijgen op welke stappen reeds genomen zijn en welke acties nog ondernomen moeten worden. Daarnaast spreekt een schoolleider uit een eerder kleine basisschool over de heel concrete nood aan een beleidsondersteuner of zorgcoördinator om de onderwijskwaliteit te kunnen bewaken.

## 4. Conclusie

Deze conclusie biedt een overzicht van de centrale bevindingen uit de derde module die deel uitmaakt van een onderzoek naar 'De doorlichting en het OK-kader als hefboomen voor onderwijskwaliteit'. In wat volgt lichten we eerst de belangrijkste bevindingen toe met betrekking tot het OK-kader op basis van de interviews met 24 schoolleiders van zowel doorgelichte als niet-doorgelichte scholen. Vervolgens werpen we een licht op de voornaamste signalen die weerklinken bij de 12 bevroegde schoolleiders van de doorgelichte scholen omtrent inspectie 2.0.

### 4.1 Het Referentiekader Onderwijskwaliteit

Hoewel er in se een duidelijk onderscheid is en kan gemaakt worden tussen het OK-kader en inspectie 2.0 en het Toezichtkader Onderwijskwaliteit (TOK), blijkt er in de praktijk bij de 24 bevroegde schoolleiders toch een zekere verwevenheid te zijn. Dit maakt het niet evident om uitspraken te doen over specifieke effecten van een doorlichting en specifieke impact van het OK-kader. Ook blijken de effecten van het OK-kader niet enkel voort te vloeien uit het Referentiekader Onderwijskwaliteit zelf, maar ook uit het TOK. Bovendien gingen enkele van de bevroegde schoolleiders aan de slag met alternatieve kaders, (deels) gebaseerd op het OK-kader. Op basis van deze bevindingen stellen we vast dat het originele OK-kader in ongeveer een derde van de deelnemende scholen een weg gevonden heeft naar het schoolbeleid en slechts per uitzondering tot op de klasvloer. Daarnaast wordt in een minderheid van de scholen ook nog een afgeleid kader gehanteerd of een (eigen gemaakte) vertaalslag van het OK-kader. In negen van de 24 deelnemende scholen is het originele OK-kader op het moment van interviewen naar de achtergrond verdwenen. Op basis van de gesprekken met de 24 schoolleiders kunnen we hiervoor verschillende oorzaken aanwijzen.

Alle bevroegde schoolleiders geven aan op de hoogte te zijn van het bestaan van het OK-kader en waar het te kunnen raadplegen. Hoe en wanneer het kader tot stand kwam, is bij het merendeel van de schoolleiders echter geen parate feitenkennis. Het herkennen van relevante begrippen om zich in zekere mate vertrouwd te noemen met het OK-kader is van toepassing op ongeveer de helft van de schoolleiders. Ook de aan- of afwezigheid van de nodige conceptuele en procedurele kennis om te spreken van een vertrouwdheid met het OK-kader ligt in lijn met deze bevindingen. De helft van de bevroegde schoolleiders is naar eigen zeggen in staat om begrippen als 'kwaliteitsbeeld' en 'kwaliteitsverwachting' en de samenhang ertussen toe te lichten, alsook de werking van het OK-kader toe te lichten aan collega's of de rest van het schoolteam. Twee van de 24 bevroegde schoolleiders geven ook expliciet aan deze toelichting zelf gegeven te hebben aan de rest van hun team. Bekijken we de nodige vaardigheden om met het OK-kader aan de slag te gaan, stellen we vast dat deze vaardigheden afhankelijk zijn van de manier waarop met het kader gewerkt wordt. Enkele schoolleiders hanteren het kader als een referentiekader in de strikte zin van het woord, waarbij op personeelsvergaderingen bijvoorbeeld enkel de link gelegd wordt naar de desbetreffende (deel)rubriek(en) waar op dat moment mee aan de slag gegaan wordt. Nodige vaardigheden hierbij zijn volgens de schoolleiders de verschillende aspecten van de schoolwerking kunnen situeren binnen de juiste rubriek(en), deelrubriek(en) en kwaliteitsverwachting(en) van het OK-kader en de koppeling maken tussen de praktijk en desbetreffende kwaliteitsverwachting(en). Enkele schoolleiders hanteren het OK-kader ook als een werkinstrument, waarbij het volgens de schoolleiders van belang is de nodige vaardigheden te ontwikkelen om niet enkel bepaalde aspecten van de schoolwerking binnen het kader te kunnen situeren maar ook over de nodige reflectievaardigheden te beschikken om de nodige acties te implementeren, te borgen of bij te sturen waar nodig om aan de desbetreffende

kwaliteitsverwachtingen te voldoen. Om het OK-kader ook bij de leerkrachten te doen leven, spreken enkele schoolleiders ook nog over de nodige vaardigheden om zowel van het OK-kader een vertaalslag te maken die naar eigen zeggen 'concreter en functioneler' is voor de leerkrachten uit hun team, alsook om bij hun team de nodige reflectievaardigheden te ontwikkelen en/of stimuleren.

Affectieve attitudes zijn op het moment van interviewen bij de bevroegde schoolleiders uiteenlopend of beperkt in intensiteit. Bij een meerderheid van de schoolleiders was vooral bij introductie van het kader sprake van verwarring en in sommige gevallen overrompeling en zelfs angst. Ongeveer een derde van de bevroegde schoolleiders geeft daarnaast ook aan een zekere druk te ervaren vanuit schoolbestuur of onderwijsinspectie om met het kader aan de slag te gaan. We merken hierbij op dat er sprake is van een zekere wisselwerking tussen de affectieve attitudes van de schoolleiders enerzijds en de aanwezige conceptuele en procedurele kennis anderzijds. Wanneer conceptuele en procedurele kennis ontbreekt zijn er enkele schoolleiders die bijgevolg aangeven ook geen affectie te vertonen met het OK-kader. Bij een aantal andere schoolleiders was het echter de affectieve attitude waarbij ze werken met het OK-kader ervoeren als 'een extra regelgeving waaraan voldaan moet worden' die ertoe geleid heeft dat deze schoolleiders zich naar eigen zeggen niet verder verdiept hebben in het kader.

Bekijken we de aanwezige cognitieve attitudes, merken we op dat hoewel het merendeel van de bevroegde schoolleiders het OK-kader percipieert als weinig helder en functioneel, ze het kader daarnaast toch ook omschrijven als een zinvol en relevant kader, dat een meerwaarde zou kunnen vormen voor de schoolwerking. We stellen vast dat voor de bevroegde schoolleiders voor wie het OK-kader naar eigen zeggen geen meerwaarde vormt, het gepercipieerde gebrek aan functionaliteit en helderheid belemmerend inwerkte op de implementatie van het kader in de schoolwerking. Daarnaast is het zo dat het merendeel van de schoolleiders die er wel de meerwaarde van inzagen, aan de slag gingen om een vertaalslag te maken van het OK-kader, zodat het gepercipieerde gebrek aan functionaliteit en helderheid geen belemmering (meer) vormde om het kader tot bij de rest van het schoolteam te krijgen.

Bekijken we de aanwezige kennis, vaardigheden en attitudes met betrekking tot het OK-kader gezamenlijk als 'vertrouwdheid met het OK-kader', dan stellen we vast dat ongeveer de helft van de bevroegde schoolleiders zichzelf tot op zekere hoogte vertrouwd noemt met het kader. Het merendeel van deze schoolleiders bevindt zich in de categorie 'doorgelicht 2021-2022'. De bevroegde schoolleiders van de scholen doorgelicht in 2018-2019 en 2019-2020 geven aan dat de periode tussen de introductie van het OK-kader en de komst van de doorlichting vaak te kort was om vertrouwd te geraken met het kader. Na afloop van de doorlichting verdween het kader vaak naar de achtergrond vanwege andere prioriteiten (ten gevolge van de doorlichting). De enkele scholen waarvan de schoolleider aangeeft wel vertrouwd te zijn met het OK-kader schrijven dit toe aan de ondersteuning van de PBD, zij het ter voorbereiding op de doorlichting, zij het na afloop van de doorlichting bij het doorlopen van een verbetertraject.

Wanneer we de schoolleiders vragen waar de komst van het OK-kader toe geleid heeft, worden eerder conceptuele dan instrumentele effecten genoemd. Deze conceptuele effecten manifesteren zich voornamelijk op vlak van beleidswerking en kwaliteitsontwikkeling. Opvallend is dat het merendeel van de schoolleiders uit de steekproef conceptuele effecten benoemt van het OK-kader, zo ook enkele schoolleiders die er op het moment van interviewen niet meer vertrouwd mee zijn of niet meer werken met het OK-kader. Bevroegde schoolleiders spreken over 'een vollediger beeld van wat kwaliteitsvol onderwijs inhoudt'. Het OK-kader biedt volgens hen structuur en richting en legt waar nodig blinde



vlekken bloot. Het zorgt er volgens de schoolleiders voor dat ze zich weer bewust worden van wat hun taak als schoolleider inhoudt en met welke aspecten van de schoolwerking ze rekening moeten houden. Het biedt voor sommigen ook inzichten in de eigen sterktes en zwaktes. Daarnaast spreken sommigen ook over een gevoel van geruststelling en een zeker houvast, waarbij het OK-kader de nodige sturing geeft, al dan niet naar aanleiding van een doorlichting. Slechts anekdotisch vermeldt een schoolleider conceptuele effecten op vlak van leerlingenbegeleiding of leerlingevaluatie, vooral naar aanleiding van het werken met de ontwikkelingsschalen. In enkele scholen wordt wel gereflecteerd over bepaalde aspecten van de schoolwerking op basis van het OK-kader of het TOK, maar vervolgens leiden deze conceptuele effecten niet tot instrumentele effecten en in enkele scholen verdwijnt de output van deze reflecties volgens de schoolleiders letterlijk in de kast.

Daar waar de komst van het OK-kader bij de introductie ervan tot instrumentele effecten leidde, zien we dat ook in deze scholen op het moment van interviewen niet altijd een plaats weggelegd is voor het OK-kader. Verschillende redenen hiervoor worden door de bevroegde schoolleiders aangehaald. Instrumentele effecten situeren zich hoofdzakelijk op vlak van kwaliteitsontwikkeling en vooral in de deelnemende scholen uit het buitengewoon onderwijs ook op vlak van leerlingenbegeleiding. De schoolleiders van de scholen waar het OK-kader wel een rode draad vormt doorheen de schoolwerking en waar sprake is van instrumentele effecten, geven vooral aan dankzij het OK-kader meer in te zetten op de systematische en cyclische evaluatie van onderwijskwaliteit. Toch is het voor de bevroegde schoolleiders vaak moeilijk om vast te stellen of bepaalde ondernomen acties specifiek het gevolg zijn van de komst van het OK-kader, dan wel het gevolg zijn van mogelijke andere triggers (bevragingen, bezorgdheden bij het team,..), waarbij het OK-kader fungeert als referentiekader. Het zijn vooral de schoolleiders uit de niet-doorgelichte scholen die toch enkele instrumentele effecten erkennen die het gevolg zijn van werken met het OK-kader. Mogelijke verklaring hiervoor is dat de bevroegde schoolleiders uit de doorgelichte scholen de acties ondernomen op school bijna altijd toeschrijven aan de gevolgen van de doorlichting.

De symbolische effecten van het OK-kader zijn volgens de bevroegde schoolleiders eerder beperkt. Een enkele schoolleider die zelf overtuigd is van de meerwaarde van het OK-kader gebruikt het kader bijvoorbeeld om ook de rest van het schoolteam aan te zetten tot actie. Het merendeel van de schoolleiders spreekt wel over strategische effecten, in sommige gevallen ook gekoppeld aan het symbolisch effect. De schoolleiders die de meerwaarde van het OK-kader inzien vinden het een bijkomstig voordeel dat ze het gevoel hebben ook 'een beter beeld van de school te schetsen' bij de onderwijsinspectie. De bevroegde schoolleiders die geen meerwaarde zien in het OK-kader geven expliciet aan het OK-kader nog eens uit de kast te zullen halen wanneer een doorlichting zich aankondigt, ook hier vanuit de overtuiging om bij de onderwijsinspectie op een beter blaadje te staan. Het merendeel van de bevroegde schoolleiders ziet er wel de meerwaarde van in om (al dan niet vanuit een strategisch perspectief) de leden uit hun schoolteam vertrouwd te maken met de terminologie uit het OK-kader, om als het ware een gemeenschappelijke taal te creëren om met de onderwijsinspecteurs in gesprek te kunnen gaan. Dit vormt voor vele bevroegde schoolleiders echter een uitdaging.

Neveneffecten waarover sprake is bij de bevroegde schoolleiders hangen nauw samen met de mate van vertrouwdheid van de schoolleiders met het OK-kader. De bevroegde schoolleiders die in mindere mate vertrouwd zijn met het OK-kader omschrijven het kader eerder als 'planlast' en nemen begrippen in de mond als 'nutteloze stress' en 'onzekerheid'.

Om hierin tegemoet te komen stellen we vast dat ook de nodige ondersteuning een bevorderende factor kan zijn. De voornaamste vorm van ondersteuning aangegeven door de bevroegde schoolleiders zijn enerzijds een heldere toelichting bij het OK-kader, meestal gegeven door de pedagogische begeleidingsdienst, anderzijds het aanbieden van alternatieve kaders door schoolgemeenschap of pedagogische begeleidingsdienst, zij het in sommige gevallen slechts deels gebaseerd op het OK-kader. In een uitzonderlijk geval is het de intrinsieke motivatie van de schoolleider die maakt dat het OK-kader vanuit een autodidactische benadering een weg vond in de school. Dat ondersteuning ook een belemmerende factor kan zijn voor een succesvolle introductie van het OK-kader blijkt uit het feit dat in twee scholen volgens de schoolleiders het OK-kader naar de achtergrond verdwenen is omwille van de manier waarop het OK-kader bij hen geïntroduceerd werd.

Overige randvoorwaarden om vervolgens het OK-kader ook tot bij de rest van het schoolteam te krijgen zijn een sterk beleidsvoerend vermogen, met specifiek aandacht voor innovatief en reflectief vermogen en de aanwezigheid van een leerklimaat, meer bepaald het organiseren van collaboratieve leeractiviteiten. Toch zijn de aanwezigheid van een leerklimaat an sich en het organiseren van collaboratieve leeractiviteiten omtrent het OK-kader geen garantie om het OK-kader ingebed te krijgen in de schoolwerking. Bij de schoolleiders uit de steekproef die spreken van een school met een sterk beleidsvoerend vermogen én aanwezigheid van een leerklimaat zien we vaak op korte termijn een zekere vertrouwdheid met het OK-kader, op lange termijn verdwijnt het OK-kader echter vaker wel dan niet weer naar de achtergrond. Scholen waar het kader toch een weg vond vertonen vaak een structurele inbedding van het OK-kader in de schoolwerking waarbij de schoolleiders naar eigen zeggen vooral inzetten op collaboratieve leeractiviteiten om dit te bewerkstelligen.

In de scholen waar de schoolleiders vertrouwd zijn met het OK-kader en waar het OK-kader een weg gevonden heeft in de schoolwerking en soms zelfs tot op de klasvloer, zien we dat de komst van het OK-kader tot enkele gevolgen geleid heeft die volgens de desbetreffende scholen wel degelijk een hefboom vormen voor onderwijskwaliteit. Zo is er bijvoorbeeld sprake van het stimuleren van de aanwezigheid van een kwaliteitscultuur en het inzetten op het kwaliteitsdenken bij het schoolteam. Toch blijft bij een groot deel van de schoolleiders het OK-kader nog vaker wel dan niet letterlijk in de kast liggen. Wanneer we bij de 24 schoolleiders nagaan wat de voornaamste redenen hiervoor zijn, is de meest genoemde oorzaak een aspect van de cognitieve attitude van de schoolleider, meer bepaald de gepercipieerde relevantie van het OK-kader. Wanneer de schoolleiders uit de steekproef wel overtuigd zijn van de relevantie en meerwaarde van het OK-kader, zoeken ze vaak alternatieven op om het gebrek aan gepercipieerde helderheid en functionaliteit van het OK-kader tegemoet te komen, of ze nemen de nodige tijd en zoeken de nodige ondersteuning om zich het kader goed eigen te maken en toe te passen. Voor de schoolleiders die niet (helemaal) overtuigd zijn van de meerwaarde van het OK-kader, vormen het gebrek aan helderheid en functionaliteit vaak een eerste belemmerende factor. Overige belemmerende factoren zijn nog andere maatschappelijke tendensen, zoals de covidpandemie en het lerarentekort, die steeds de bovenhand namen en voor de desbetreffende schoolleider prioriteit waren t.o.v. het (opnieuw) vertrouwd geraken met het OK-kader. Daarnaast noemen sommige schoolleiders ook een gebrek aan innovatief vermogen bij het schoolteam en een gebrek aan personeel met vele personeelwissels als gevolg als medeoorzaken. Verder stellen we ook vast dat wanneer schoolleiders uit de steekproef opteren voor alternatieve kaders, deze niet altijd de volledige lading van het OK-kader blijken te dekken.

Zetten we bovenstaande bevindingen af tegen de oorspronkelijke doelstellingen van het OK-kader, stellen we vast dat het OK-kader anno 2022 in behoorlijk wat scholen geen toegevoegde waarde biedt.

Slechts in de helft van de scholen is het OK-kader of een afgeleide ervan tot op zekere hoogte ingebed geraakt in de schoolwerking. Wat betreft het bepalen van toetsstenen voor onderwijskwaliteit en het zorgen voor duidelijkheid in de beoordeling van onderwijskwaliteit, geven de meeste bevroagde schoolleiders aan het toezichtkader (TOK) te percipiëren als een functioneler instrument dan het originele OK-kader om deze doelstellingen na te streven. Wat het OK-kader wel teweeggebracht heeft in de scholen waar het een weg gevonden heeft, is dat het interne kwaliteitsbeleid een centralere rol inneemt in het externe kwaliteitstoezicht. Hier liggen volgens de bevroagde schoolleiders echter nog veel uitdagingen in weggelegd en verdere ondersteuning bij het uitzetten van een intern kwaliteitsbeleid is volgens hen een niet te onderschatten factor. Bekijken we de voorwaarden die aan het kader gesteld werden om bovenstaande doelstellingen na te streven, stellen we vast dat nog niet in alle deelnemende scholen het nodige draagvlak aanwezig is voor de implementatie van het referentiekader. Door een lage gepercipieerde helderheid zijn de gedeelde verwachtingen niet altijd even duidelijk voor alle betrokken partijen. Het OK-kader wordt gepercipieerd als 'breed' en 'ruim', zodat er wel degelijk voldoende ruimte gelaten wordt, toch wordt dit door enkele van de bevroagde schoolleiders ook als valkuil bestempeld. Daarentegen zorgt de integraliteit van het OK-kader wel voor de nodige houvast en biedt het een richting, zodat we kunnen stellen dat het OK-kader in enkele van de deelnemende scholen volgens de schoolleiders wel de nodige ontwikkeling stimuleert en gericht is op de essentie.

## 4.2 Inspectie 2.0

Allereerst merken we op dat zowel over de beleving van het inspectieproces als de effecten van inspectie 2.0 slechts 11 van de schoolleiders een (uitgebreidere) toelichting kunnen geven. Eén schoolleider is net voor het moment van interviewen veranderd van functie en één schoolleider was immers nog niet in dienst ten tijde van de doorlichting. Toch spreekt het voor zich dat deze diepte-interviews ons voornamelijk in staat stellen uitspraken te doen in de diepte, maar dat het geenszins de bedoeling is onderstaande bevindingen te veralgemenen.

We stellen vast dat bij het merendeel van de bevroagde schoolleiders overwegend positieve signalen weerklinken aangaande inspectie 2.0, vooral wat betreft de interactionele rechtvaardigheid, het professionalisme van de inspecteur en de kenmerken van de mondelinge feedback. Enkel wat betreft de procedurele rechtvaardigheid uit een groot deel van de schoolleiders een licht ongenoegen, zo ook twee van de drie schoolleiders van de scholen met een ongunstig advies. Meest genoemde oorzaak hiervoor is dat het gebruik van datatriangulatie om tot een eindoordeel te komen de norm zou moeten zijn en dit ook als positief beschouwd wordt, maar dat enkele bevroagde schoolleiders toch van mening zijn dat het evenwicht tussen de verschillende databronnen naar hun gevoel niet altijd gegarandeerd was. Zo zouden volgens sommige schoolleiders de deskstudie en de documentenstudie te hard doorwegen op het eindoordeel in vergelijking met de observaties. Bekijken we de interactionele en distributieve rechtvaardigheid dan concluderen we dat het merendeel van de bevroagde schoolleiders hun tevredenheid uit en er slechts anekdotisch sprake is van een lage gepercipieerde interactionele en distributieve betrouwbaarheid. Kenmerkend voor Inspectie 2.0 zijn ook de gesprekken met ouders, leerkrachten en leerlingen, die volgens de schoolleiders naar eigen zeggen mee bijdragen tot een hoge interactionele rechtvaardigheid en een positieve beleving van de doorlichting, hoewel ook voor dit kenmerk anekdotische een schoolleider zijn bezorgdheid uit wat betreft het gewicht van deze gesprekken bij het formuleren van het eindoordeel. Nog in het kader van de interactionele rechtvaardigheid worden ook vaak begrippen in de mond genomen als 'ruimte voor dialoog' en 'respectvolle omgang tussen inspecteurs en betrokken medewerkers'. Wat de distributieve rechtvaardigheid betreft, stellen we vast dat ongeveer de helft van de bevroagde schoolleiders zich kan

vinden in het eindoordeel, zo ook de bevroegde schoolleiders van de scholen met ongunstig advies, zij het dat sommige schoolleiders zich niet volledig kunnen vinden in alle geformuleerde werkpunten in het doorlichtingsverslag. Een lage gepercipieerde distributieve rechtvaardigheid is volgens enkele schoolleiders te wijten aan het onvoldoende rekening houden met de gevolgen van de coronapandemie, het eerdergenoemde onevenwicht tussen de verschillende databronnen en het feit dat ook 'Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne' medebepalend is voor het eindadvies, terwijl beslissingen op dit gebied niet altijd binnen de verantwoordelijkheid van de desbetreffende schoolleider liggen. Beschouwen we de drie vormen van rechtvaardigheid gezamenlijk als zijnde de gepercipieerde validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces, zien we geen opmerkelijke verschillen tussen de periodes waarin de verschillende scholen uit de steekproef doorgelicht werden, noch tussen verschillende onderwijsniveaus of netten.

De betrokken inspecteurs worden door zo goed als alle schoolleiders omschreven als professioneel, betrouwbaar en geloofwaardig. Dit komt in vele gevallen naar eigen zeggen ook de interactionele rechtvaardigheid ten goede en draagt ook mede bij tot feedbackacceptatie. De communicatieve vaardigheden van de betrokken inspecteurs en het creëren van een vertrouwensband tussen de betrokken inspecteurs en betrokken medewerkers van de doorgelichte school vormen volgens het merendeel van de bevroegde schoolleiders mede de belangrijkste (f)actoren in een doorlichting. Deze twee eigenschappen liggen dan ook in lijn met de basisprincipes van inspectie 2.0 waarbij 'dialogue' en 'vertrouwen' centraal staan. De mondelinge feedback wordt door het merendeel van de schoolleiders omschreven als constructief en ontwikkelingsgericht, maar toch ook door enkele bevroegde schoolleiders gepercipieerd als minder relevant. In die specifieke gevallen omwille van verwachtingen vanwege de inspecteurs die in de praktijk naar eigen zeggen 'niet haalbaar zijn'. Wanneer de mondelinge feedback door de schoolleiders als minder constructief werd beschouwd, bemoeilijkte dit vervolgens ook de opvolging van de werkpunten uit het doorlichtingsverslag. Wat de helderheid van de mondelinge inspectiefeedback betreft zijn de meningen verdeeld. Daar waar een deel van de bevroegde schoolleiders van mening is dat de mondelinge feedback 'helder en transparant' was, geeft een ander deel aan dat het voor hen toch niet altijd duidelijk was wat precies bedoeld werd of dat specifiek vakjargon ervoor zorgde dat de leerkrachten uit hun team de feedback niet vlot wisten te begrijpen. Over de schriftelijke feedback zijn de bevroegde schoolleiders het grotendeels eens. Deze feedback is volgens hen eerder vaag, minder constructief, doch doorgaans wel relevant. Het eindgesprek en de mondelinge toelichting bij het eindverslag zijn volgens de schoolleiders een absolute noodzaak én meerwaarde om het verslag in detail te kunnen begrijpen. Bekijken we de percepties van de bevroegde schoolleiders op het geheel van feedback stellen we vast dat er geen verschillen zijn tussen onderwijsnetten of -niveaus, noch de periode waarin de school werd doorgelicht. Wel merken we op dat de schoolleiders van de scholen met ongunstig advies de feedback percipiëren als eerder vaag, weinig constructief en vaak niet relevant. Toch gingen deze schoolleiders aan de slag met de werkpunten uit het doorlichtingsverslag. Slechts in een enkel geval is het een gebrek aan feedbackrelevantie dat ervoor zorgt dat een schoolleider naar eigen zeggen niet met een werkpunt aan de slag is gegaan.

Naast eerder algemene conceptuele effecten die in de meeste gevallen de vorm aannemen van 'bevestiging' en inzichten in eigen sterktes en zwaktes, zien we hoofdzakelijk uiteenlopende instrumentele effecten in lijn met de werkpunten uit het doorlichtingsverslag, als gevolg van de doorlichting. Dit zowel op vlak van kwaliteitsontwikkeling, leerlingevaluatie en -begeleiding. Ook het merendeel van de bevroegde schoolleiders spreekt over een zeker symbolisch effect, waarbij het doorlichtingsverslag gebruikt wordt als een 'stok achter de deur' om bepaalde acties (versneld)

geïmplementeerd te krijgen. Strategische effecten en ongewenste neveneffecten zijn in deze steekproef eerder beperkt, al blijft een doorlichting volgens de meeste schoolleiders wel een periode van 'stress en spanning'. Daarnaast geven de schoolleiders van de scholen met ongunstig advies ook aan dat de doorlichting na afloop zorgde voor een zekere verdeeldheid binnen het team en het uiten van beschuldigingen.

Vragen we de 12 schoolleiders naar factoren die volgens hen doorslaggevend zijn om met de werkpunten uit het doorlichtingsverslag aan de slag te gaan, zien we dat de beleving van de doorlichting vaak een bepalende factor is. Om deze beleving ten goede te komen is vooral de geloofwaardigheid en professionaliteit van de betrokken inspecteur volgens hen van tel, gevolgd door de eigen persoonskenmerken zoals zelfvertrouwen, feedbacknut en feedbackdoelmatigheid. Daarnaast geven enkele schoolleiders ook aan dat de relevantie en constructiviteit van de feedback belangrijke voorspellers zijn in het al dan niet vaststellen van effecten na de doorlichting. Op school(team)niveau erkennen de meeste bevroegde schoolleiders het belang van innovatief vermogen, gevolgd door gedeeld leiderschap en gezamenlijke doelgerichtheid. Twee van de drie scholen met een ongunstig advies kenmerken zich volgens de desbetreffende schoolleiders ook door de afwezigheid van ondersteunende professionele relaties. De eigen leiderschapsstijl lijkt op basis van percepties van de betrokken schoolleiders in de interviews niet doorslaggevend wat betreft instrumentele effecten van een doorlichting. Alle schoolleiders uit de steekproef namen werkpunten onder handen, ongeacht of ze zichzelf in sterke mate kenmerken toeschrijven van een transformationele, instructionele of geïntegreerde leiderschapsstijl. Wél bepalend is de vorm en mate van ondersteuning bij het hele gebeuren in het kader van de beleving van de doorlichting. Enerzijds de schoolleider die naar eigen zeggen een belangrijke bron van ondersteuning vormt voor de rest van het schoolteam door het geven van vertrouwen en het 'geruststellen van het schoolteam', anderzijds de betrokken inspecteurs en de pedagogische begeleidingsdienst die de nodige ondersteuning bieden om ervoor te zorgen dat een doorlichting een hefboom kan zijn voor de geboden onderwijskwaliteit. Los van het hele doorlichtingsgebeuren, maar wel belemmerend voor de effecten ervan zijn volgens de bevroegde schoolleiders ook nog: het lerarentekort met daaruit volgend een gebrek aan continuïteit, de coronapandemie met daaruit volgend het afstandsonderwijs en een gebrek aan opvolging vanwege een té lange periode tussen twee doorlichtingen.

## 5. Referentielijst

- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (2nd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Maers, C.L. (2012). In-depth interviews. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L.V. Hedges (Eds.), *Research methods & methodologies in education*, 170-176. London: Sage publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Sage Publications, Inc.
- Mortelmans D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd edition*. Sage Publications, Inc.
- Roose, H., & Meuleman, B. (2014). *Methodologie van de sociale wetenschappen: een inleiding*. Gent: Academia Press.

## Bijlage A. Interviewleidraad

### Algemene introductie

| Fase                     | Vragen  | Bevraagde concepten | Richttijd |
|--------------------------|---|---------------------|-----------|
| <b>Achtergrondvragen</b> | Naam: _____ Functie: _____  |                     | Vooraf    |
| <b>Introductie</b>       | <p>Goedemiddag. Ik ben Randi Buvens en werk als onderzoeker voor Edubron, een onderzoeksgroep verbonden aan het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen (OOW) van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de UA. Dit interview kadert binnen een OBPWO-onderzoek in opdracht van de Vlaamse regering. Het duurt naar ik verwacht een 60-tal minuten.</p> <p><u>Globale opbouw:</u></p> <p>We nemen u eerst mee doorheen het proces van de doorlichting en hoe u dit ervaren heeft. Vervolgens proberen we zicht te krijgen op de (lange termijn) effecten die deze doorlichting teweegbracht. In een tweede deel richten we ons op het gebruik van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, in welke mate u vertrouwd bent met het kader en of de implementatie en het gebruik ervan een effect gehad heeft op uw eigen werking en/of de schoolwerking.</p> <p>U hebt toestemming gegeven om dit interview op te nemen. Graag wil ik u er nogmaals op wijzen dat de resultaten vertrouwelijk behandeld zullen worden en enkel worden gepubliceerd met toestemming van alle betrokken partijen. U mag op elk moment beslissen om het interview te onderbreken of stop te zetten. Stel gerust vragen indien iets om meer verduidelijking vraagt.</p> |                     |           |
| <b>Openingsvragen</b>    | <p>Kan u op de volgende vragen even kort antwoorden: Kan u even (kort) uw functie binnen de school kaderen en toelichten, uw opdracht, ervaring, verantwoordelijkheden ...</p> <p>Zijn er de afgelopen periode (sinds 2018) wijzigingen geweest in het personeelsbestand van de school (nieuwe directie, veel starters...)?</p>   |                     | 2'        |

## Deel 1 – Effecten van de doorlichting (verklaren)

| Fase              | Vragen  | Bevraagde concepten   | Richttijd |
|-------------------|---|---|-----------|
| <b>Kernvragen</b> | <p><b>1 Aangaande effecten van de doorlichting</b></p> <p><b>We geven respondenten eerst de kans om open te beschrijven hoe het proces na de doorlichting gelopen is. Welke weg de bevindingen tot op heden gevolgd hebben.</b></p> <p><b>Kan u bij volgende vragen steeds terugdenken aan wat de effecten waren op korte termijn en hoe u hier nu op zou antwoorden?</b></p> <p><b>Conceptuele effecten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heeft de doorlichting uw denken en/of handelen veranderd (verschil toen en nu)?</li> <li>- Heeft de doorlichting u aan het denken gezet over uw functioneren (als schoolleider/als leraar)?</li> <li>- Heeft de doorlichting u inzicht geboden in de sterktes en zwaktes van de school?</li> <li>- Heeft de doorlichting u inzicht geboden in uw eigen sterktes en zwaktes?</li> <li>- Bent u zelf als directie/leraar veranderd?</li> <li>- Heeft de doorlichting u aangezet tot reflectie over het schoolbeleid?</li> <li>- Kijkt u (nu) anders naar kwaliteitszorg?</li> </ul> <p><b>Instrumentele effecten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Werden er op school- of klasniveau acties ondernomen op basis van het eindrapport van de doorlichting?</li> <li>- Heeft de doorlichting tot concrete actiepunten geleid? Op korte termijn? Op lange termijn?</li> <li>- Hebt u er een zicht op of de leerlingen baat (zullen) hebben/hadden bij deze acties?</li> <li>- Werden er n.a.v. de doorlichting(sresultaten) acties ondernomen op korte termijn die ondertussen ook weer stopgezet werden?</li> <li>- Indien ja, zijn hier mogelijke verklaringen voor?</li> <li>- Hebt u er een zicht op waarom deze acties weer stopgezet werden?</li> <li>- Vonden er veranderingen plaats op gebied van leerlingevaluatie? Denk hierbij aan rapportage, manier van feedback geven, opvolgen van het onderwijsleerproces...? Welke aanpassingen ziet u die er zonder DL niet zouden geweest zijn?</li> <li>- Vonden er veranderingen plaats op gebied van leerlingbegeleiding? ...? Welke aanpassingen ziet u die er zonder DL niet zouden geweest zijn?</li> </ul> | <p>GE</p> <p>CE/NE<br/>CE<br/>CE<br/>CE<br/>CE<br/>CE<br/>CE<br/>CE</p> <p>IE/NE<br/>IE<br/>IE<br/>IE</p> <p>IE</p> | 20'       |



|  |  |   |            |
|--|--|---|------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vonden er veranderingen plaats op gebied van kwaliteitszorg? Welke aanpassingen ziet u die er zonder DL niet zouden geweest zijn?</li> <li>- Heeft de doorlichting ertoe geleid dat u actief/actiever aan de slag bent gegaan met het OK-kader?</li> </ul> <p><b>Symbolische en strategische effecten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Werden de resultaten van de doorlichting gebruikt om beleidsbeslissingen te legitimeren? Doorvragen... hoe, waarom (niet)? Kan u dat illustreren?</li> <li>- Werden de resultaten van de doorlichting gebruikt voor marketingdoeleinden (promoten van de school, aantrekken nieuwe leerlingen...) Idem.</li> </ul> <p><b>Neveneffecten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deed het schoolteam zich tijdens de doorlichting anders voor? Zijn er pogingen geweest om uzelf extra positief in de kijker te zetten? Werd de onderwijsinspectie op één of andere manier misleid?</li> <li>- Werden er afspraken gemaakt over wat wel en niet te vertellen tijdens de doorlichting?</li> <li>- Werden er nav de doorlichting extra documenten aangemaakt/uitvoerig verzameld?</li> <li>- Zag de school er anders uit nav de doorlichting?</li> </ul> <p><b>We stellen u in het volgende eerst een aantal verhelderende vragen over het doorlichtingsproces. Daarna bekijken we of en welke van volgende aspecten eventueel een invloed hebben gehad op de manier waarop u met de resultaten van de doorlichting aan de slag bent gegaan.</b></p> <p><b>2 Aangaande het proces van de doorlichting</b></p> <p><b>Betrokken proces</b><br/><i>Validiteit en betrouwbaarheid</i></p> <p>Wanneer u terugdenkt aan het doorlichtingsproces van 3 jaar geleden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Is het doorlichtingsproces volgens u op een eerlijke en transparante manier verlopen? In welke zin wel/niet?</li> <li>- Vond u dat het advies op basis van het doorlichtingsproces correct werd geformuleerd?</li> <li>- Wat vindt u van de frequentie van doorlichten (om de 6 jaar) voor uw school? En voor andere scholen?</li> </ul> <p><i>Geloofwaardigheid van de inspecteur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vond u de betrokken inspecteur respectvol in de omgang?</li> </ul> | <p>IE<br/>IE<br/>IE</p> <p>SyE</p> <p>StE</p> <p>WD</p> <p>WD<br/>DocF<br/>DecF</p> <p>Pr</p> | <p>15'</p> |
|--|--|---|------------|

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe kwam de betrokken inspecteur bij u over? Denk aan eigenschappen als professioneel/bekwaam/ervaren en betrouwbaar/geloofwaardig.</li> </ul> <p><i>Helderheid van de feedback</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier kreeg u feedback van de inspecteur/over het DL-resultaat (mondeling/schriftelijk/officieel/onofficieel)?</li> <li>- Zo ja, hoe vond u deze feedback geformuleerd? Denk aan omschrijvingen als effectief/constructief/helder/duidelijk.</li> <li>- Hoe kan de Onderwijsinspectie de impact van haar feedback nog versterken volgens u?</li> </ul> <p><b>Betrokken medewerker</b></p> <p><i>Feedbacknut- en doelmatigheid:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bent u over het algemeen iemand die graag feedback krijgt op zijn/haar geleverde werk?</li> <li>- Bent u iemand die actief met feedback aan de slag gaat?</li> </ul> <p><i>Zelfeffectiviteit en zelfvertrouwen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Denkt u dat uw zelfvertrouwen of het feit dat u al dan niet sterk in uw schoenen staat een invloed heeft (gehad) op hoe u met de doorlichting omging?</li> <li>- Hebben bovenstaande kenmerken van de betrokken medewerkers en het doorlichtingsproces volgens u een invloed uitgeoefend op de manier waarop u al dan niet met de feedback van de inspecteur en/of de resultaten van de doorlichting aan de slag bent gegaan?</li> </ul> <p><b>Betrokken schoolleiding</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voor LKR: Hoe omschrijft u uw leidinggevende? Sturend/Gericht op schoolstructuur of eerder motiverend, engagerend/gericht op sociale structuur?</li> <li>- Voor LKR: Heeft uw leidinggevende een invloed gehad op de manier waarop u met de resultaten van de doorlichting aan de slag bent gegaan?</li> <li>- Voor SL: Omschrijft u uzelf als leidinggevende als sturend/gericht op schoolstructuur of eerder motiverend, engagerend/gericht op sociale structuur?</li> <li>- Voor SL: Denkt u dat uw manier van leiding geven een invloed gehad heeft op de wijze waarop met de resultaten van de doorlichting aan de slag werd gegaan?</li> </ul> | <p>Ins</p> <p>FB</p> <p>FBn<br/>FBd</p> <p>ZV</p> <p>SL</p> |  |
|--|---|---|--|

|  |   |                      |  |
|--|---|----------------------|--|
|  | <p><b>Betrokken school</b><br/> <i>BVV en leerklimaat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Omschrijft u uw school en team als innovatief?</li> <li>- Heerst er een sfeer van vertrouwen en samenwerken?</li> <li>- Hebben schoolkenmerken als deze volgens u een invloed gehad op de manier waarop u met de resultaten van de doorlichting aan de slag bent gegaan?</li> <li>- Zijn er nog eventuele andere schoolkenmerken die volgens u een invloed hebben gehad op de manier waarop u al dan niet met de resultaten van de schooldoorlichting aan de slag bent gegaan?</li> </ul> <p><b>Betrokken ondersteuning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voor LKR: In welke mate voelt/voelde u zich ondersteund door de school(leider)/de schoolgemeenschap met de resultaten van de doorlichting aan de slag te gaan?</li> <li>- Voor SL: In welke mate voelt/voelde u zich ondersteund door het schoolteam/de schoolgemeenschap om met de resultaten van de doorlichting aan de slag te gaan?</li> <li>- In welke mate voelt/voelde u zich ondersteund door de PBD om met de resultaten van de doorlichting aan de slag te gaan?</li> <li>- Hebt u nog andere (relevante) vormen van ondersteuning ervaren?</li> <li>- Hebt u bepaalde vormen van ondersteuning gemist?</li> <li>-</li> <li>- Heeft de wijze waarop u ondersteund werd volgens u een invloed gehad op de manier waarop u met de resultaten van de doorlichting aan de slag bent gegaan?</li> </ul> <p><b>Algemene vragen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bent u achteraf gezien blij dat deze DL heeft plaats gevonden?</li> <li>- Als u de Onderwijsinspectie advies zou mogen geven over een verbeterde aanpak van hun proces, welk zou dat dan zijn?</li> <li>- Vindt u investeren in bijkomende inspecteurs een zinvolle strategie om de kwaliteit van ons onderwijs verder op te liften?</li> <li>- Vindt u de inspectie voldoende sturend?</li> <li>- Hoe kijkt u naar de Vlaamse situatie die maakt dat zij over didactiek (pedagogische vrijheid) en over individuele leraren geen uitspraken mogen doen?</li> </ul> | <p>SK</p> <p>Ond</p> |  |
|--|---|----------------------|--|

## Deel 2 – Effecten van (het gebruik van) het OK-kader (verklaren)

|                          |  |  |            |
|--------------------------|--|--|------------|
| <p><b>Kernvragen</b></p> | <p><b>Aangaande gebruik en effecten van het OK-kader</b></p> <p><b>Algemeen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Waaraan denkt u als ik het OK-kader ter sprake breng?</li> <li>- Via welke weg/op welke manier bent u met het OK-kader in contact gekomen?</li> <li>- In welke mate zou u zichzelf vertrouwd noemen met het OK-kader?</li> <li>- Kan u toelichten hoe het OK-kader tot stand kwam? Wie nam hiertoe het initiatief? Wiens werk is het?</li> <li>- (Hoe) wordt er over het OK in de lerarenkamer gesproken?</li> </ul> <p><b>Betrokken medewerker</b></p> <p><i>Competenties mbt OK-kader</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe zou u in uw eigen woorden volgende onderdelen van het OK-kader omschrijven?<br/>                     Kwaliteitsbeeld<br/>                     Kwaliteitsverwachting<br/>                     Kwaliteitsgebied<br/>                     Ontwikkelingsschaal<br/>                     Ontwikkelingsniveau</li> <li>- Kan u de samenhang tussen de verschillende onderdelen van het OK-kader toelichten?</li> <li>- Kan u het verband verklaren tussen een kwaliteitsbeeld en een kwaliteitsverwachting?</li> <li>- Denkt u dat (gebrek aan) deze kennis bijdraagt tot de manier waarop/de mate waarin u het OK-kader (actief) gebruikt?</li> <li>- Weet u waar u het OK-kader kan raadplegen?</li> <li>- Voelt u zichzelf in staat om het belang van het Ok-kader aan uw collega's toe te lichten? Zo ja, hoe zou u dat doen?</li> <li>- Moest u gevraagd worden op een pedagogische studiedag (het gebruik van) het OK-kader toe te lichten aan uw collega's, (hoe) zou u dit aanpakken?</li> <li>- (Hoe) gebruikt u het OK-kader? Kan u aangeven hoe dit komt?</li> </ul> <p><b>(Ok-kader op tafel leggen of scherm delen)</b></p> | <p>FK</p> <p>CK</p> <p>CK</p> <p>PK</p> <p>PK</p> <p>V</p> | <p>25'</p> |
|--------------------------|--|--|------------|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Als u een blik werpt op het kader, boezemt dat angst of onzekerheid in of geeft het net zekerheid?</li> <li>- Kan u toelichten vanwaar deze associatie komt?</li> <li>- Zou u het OK-kader omschrijven als zinvol/een meerwaarde?</li> <li>- Indien ja, waar zit voor u de meerwaarde van het OK-kader? Hoe uit zich die?</li> </ul> <p><b>Kenmerken OK-kader</b><br/><i>Validiteit, helderheid, functionaliteit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vindt u het OK-kader een valide instrument om de onderwijskwaliteit na te gaan? Bevat het volgens u de juiste indicatoren?</li> <li>- Vindt u de begrippen en terminologie gehanteerd in het OK-kader helder en duidelijk?</li> <li>- Ziet u het als iets dat extra orde geschapen heeft, dan wel als een element van verwarring?</li> <li>- Vindt u het OK-kader een functioneel instrument?</li> <li>- Vindt u het OK-kader een bruikbaar instrument dat doelgericht bijdraagt tot de (eigen) onderwijskwaliteit?</li> <li>- Denkt u dat bovenstaande kenmerken van het OK-kader een invloed hebben (gehad) op de manier waarop u al dan niet met het OK-kader aan de slag gaat/bent gegaan?</li> </ul> <p><b>Conceptuele effecten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heeft het OK-kader gezorgd voor een dialoog tussen verschillende onderwijspartners?</li> <li>- (Bent u door het OK-kader in dialoog gegaan met andere onderwijspartners over onderwijskwaliteit?)</li> <li>- Heeft het (gebruik van het) OK-kader u(w school) aangezet tot reflectie over de onderwijskwaliteit (op schoolniveau/eigen onderwijskwaliteit)?</li> <li>- Heeft het OK-kader u aan het denken gezet over uw eigen functioneren?</li> <li>- Heeft het OK-kader uw visie op kwaliteitszorg veranderd?</li> <li>- Kijkt u door de invoering van het OK-kader nu anders naar de manier waarop uw school aan leerlingbegeleiding doet?</li> <li>- Heeft het OK-kader u doen stilstaan bij de manier waarop er aan leerlingevaluatie gedaan wordt op school?</li> </ul> <p><b>Instrumentele effecten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heeft (de invoering van) het OK-kader verbeteringen of veranderingen teweeggebracht in uw eigen functioneren? Op welke manier? Waar zitten die veranderingen precies?</li> </ul> | AA<br>CA<br><br>VI<br>HI<br>HI<br>Fn<br>Fn<br><br>CE<br>CE<br>CE<br>CE<br>CE<br>CE<br>CE<br>CE<br><br>IE |  |
|--|--|--|--|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Worden bepaalde zaken nu anders aangepakt naar aanleiding van (de invoering van) het OK-kader? Kan u hiervan een voorbeeld geven?</li> <li>- Heeft het OK-kader tot concrete actiepunten geleid?</li> <li>- Heeft het OK-kader tot acties geleid waarbij de leerlingen meteen baat hadden? Indien ja kan u zo'n actie omschrijven?</li> <li>- Gebruikt u het OK-kader actief om de kwaliteitszorg van de school/uw eigen onderwijskwaliteit te versterken/bij te sturen? Kan u hiervan een voorbeeld geven?</li> <li>- Heeft het OK u(w school) geholpen om een taal te creëren om over kwaliteitszorg te spreken?</li> <li>- Wordt op uw school de onderwijskwaliteit systematisch onderzocht en ontwikkeld?</li> <li>- Is hierin een rol weggelegd voor het OK-kader? Zo ja, welke? Welke aanpassingen ziet u die er zonder OK-kader niet zouden geweest zijn?</li> <br/> <li>- Heeft de invoering van het OK-kader tot concrete acties geleid op gebied van leerlingbegeleiding? Wordt leerlingbegeleiding systematisch en cyclisch gepland en gecoördineerd? Indien dit het geval is, heeft de invoering van het OK hiertoe bijgedragen? Welke aanpassingen ziet u die er zonder OK-kader niet zouden geweest zijn?</li> <br/> <li>- Zijn er concrete aanpassingen gebeurd in de manier van leerlingen evalueren en/of opvolgen naar aanleiding van de invoering van het OK-kader? Denk hierbij aan de manier waarop bijvoorbeeld feedback wordt geven aan lerenden of gerapporteerd wordt over de voortgang van het leer- en ontwikkelingsproces. Welke aanpassingen ziet u die er zonder OK-kader niet zouden geweest zijn?</li> </ul> <p><b>Symbolische en strategische effecten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Denkt u dat werken met het OK-kader de school voorbereid (heeft) op een (mogelijke) doorlichting?</li> <li>- Bent u met het OK-kader aan de slag gegaan omdat dit 'beter overkomt' tijdens een (mogelijke) doorlichting?</li> <li>- Ervaart u het OK als steun, of net als extra regelgeving waar u aan moet voldoen?</li> <li>- Gebruik u het OK-kader om uw collega's tot actie aan te zetten? Of uw eigen pleidooien voor bepaalde beleidskeuzes kracht bij te zetten?</li> </ul> <p><b>Betrokken schoolleiding</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- LKR: Voelt u zich door uw leidinggevende ondersteund bij het gebruik van het OK-kader? Wat waardeert/mist u in de aanpak van de schoolleiding?</li> </ul> | <p>IE</p> <p>IE</p> <p>IE</p> <p>IE</p> <p>IE</p> <p>IE</p><br><p>IE</p><br><p>IE</p><br><p>IE</p><br><p>SyE</p> <p>StE</p> <p>StE</p> <p>SyE</p><br><p>SL/Ond</p> |  |
|--|---|--|--|

|                         |  |                      |           |
|-------------------------|--|----------------------|-----------|
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- SL: Op welke manier biedt u als leidinggevende ondersteuning aan uw team bij gebruik van het OK-kader? Bent u tevreden over wat u voor hen in die zin kan betekenen?</li> </ul> <p><b>Betrokken school</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- U schetste eerder al een beeld van de school en het leerklimaat (innovatief/vertrouwenssfeer/...) Denkt u dat dit het werken met het OK-kader ten goede komt/beïnvloed(t) (heeft)? In welke zin wel/niet?</li> </ul> <p><b>Betrokken ondersteuning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In welke mate voelt/voelde u zich ondersteund door de schoolgemeenschap om met het OK-kader aan de slag te gaan?</li> <li>- Kan u de rol van de pedagogische begeleidingsdienst in dit verhaal voor u als leraar/schoolleider schetsen?</li> <li>- Hebt u nog andere (relevante) vormen van ondersteuning ervaren?</li> <li>- Miste u op sommige gebieden ondersteuning? Zo ja, kan u toelichten bij welke vorm van ondersteuning u nog baat heeft?</li> </ul> <p><b>Het OK-kader en IKZ</b></p> <p><b>Als laatste leg ik u nog enkele stellingen voor die ik graag met u wil bespreken.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Het OK-kader is een noodzakelijke voorwaarde om kwaliteitszorg te garanderen.</li> <li>2. Ik ervaar druk om het OK-kader te gebruiken.</li> <li>3. Onze school zou even ver staan moest het OK-kader er niet zijn.</li> <li>4. Een school hoeft het OK-kader niet te gebruiken om tot goede kwaliteitszorg te komen.</li> <li>5. Ik ervaar het OK-kader als extra ballast.</li> <li>6. Het OK-kader biedt ons het nodige houvast om aan kwaliteitsontwikkeling te doen.</li> </ol> | <p>SK</p> <p>Ond</p> |           |
| <p><b>Afronding</b></p> | <p>Is er iets dat u nog kwijt wil? Iets dat niet aan bod is gekomen in dit interview?</p> <p>Is er een vraag waar u nog op wil terugkomen?</p> <p>Dan dank ik u graag voor uw medewerking.</p>   |                      | <p>1'</p> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  |   |  |
| Codes:   |  |   |  |
| <p>GE: gewenst effect</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CE: conceptueel effect ~ L: leren</li> <li>• IE: instrumenteel effect ~ T: transfer/ E: effect (op schoolniveau/ leerlingprestaties)</li> <li>• SyE: symbolisch effect</li> <li>• StE: strategisch effect</li> </ul> <p>NE: neveneffect</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• WD: window dressing</li> <li>• DocF: documenten fabriceren</li> <li>• DecF: decor fabriceren</li> </ul> <p>Competenties OK-kader</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• FK: feitenkennis</li> <li>• CK: conceptuele kennis</li> <li>• PK: procedurele kennis</li> <li>• V: vaardigheden</li> <li>• AA: affectieve attitude</li> <li>• CA: cognitieve attitude</li> </ul> |  | <p>Kenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• VI : validiteit OK-kader</li> <li>• HI : helderheid OK-kader</li> <li>• Fn : functionaliteit OK-kader</li> <li>• SL : kenmerken van de betrokken schoolleider</li> <li>• SK : kenmerken van de betrokken school</li> <li>• Ond : ondersteuning</li> <li>• Pr : kenmerken doorlichtingsproces</li> <li>• Ins: kenmerken betrokken inspecteur</li> <li>• FB: kenmerken van de feedback</li> <li>• FBd: feedbackdoelmatigheid</li> <li>• FBn: feedbacknut</li> <li>• ZV: zelfvertrouwen</li> </ul> |  |



## Bijlage B. Codeboom

| Code   | Omschrijving  | Voorbeeld  |
|--|---|--|
| Inspectie 2.0  |   |  |
| Effecten van inspectie 2.0                             |   |  |
| Conceptuele effecten van inspectie 2.0                 | Conceptuele effecten: de mate waarin de doorlichting het denken beïnvloedt.               | <p>“En toen dat wij dat nieuws kregen dachten wij wel van: <i>‘Met wat zijn we goed bezig en wat kan nog beter?’</i>”</p> <p>“Op de personeelsvergadering na de doorlichting, heb ik toen zelf gezegd van kijk, je neemt zelf een keer het doorlichtingsverslag door, en je haalt er nu een keer drie sterke punten en drie zwakke punten, drie werkpunten uit.”</p> |
| Conceptuele effecten op vlak van leerlingevaluatie     | De mate waarin de doorlichting het denken beïnvloedt op gebied van leerlingevaluatie.     | “Eén van de werkpuntjes was bijvoorbeeld ook dat we meer feedback aan onze leerlingen moeten geven. Daar hebben we nog wel echt bij stilgestaan...”  |
| Conceptuele effecten op vlak van kwaliteitszorg        | De mate waarin de doorlichting het denken beïnvloedt op gebied van kwaliteitszorg.        | “Maar ik beseft wel dat er een belangrijke taak weggelegd is voor mij om inderdaad... die kwaliteit die daar geboden is tijdens de doorlichting, om die te bewaken.”   |
| Conceptuele effecten op vlak van leerlingenbegeleiding | De mate waarin de doorlichting het denken beïnvloedt op gebied van leerlingenbegeleiding. | “Wij vonden dat onze zorgwerking heel sterk stond op school, we blijven altijd van overtuigd... Maar toen hadden wij geen blauwe bal voor gekregen. Ik weet dat ze toen zegden van: <i>‘Uw zorg is inderdaad enorm opgebouwd, maar ligt vooral bij zorgcoördinator. En</i>   |

| Code   | Omschrijving   | Voorbeeld   |
|--|--|---|
|  |  | <i>eigenlijk, moet dat meer op de klasvloer zelf gaan gebeuren'."</i>   |
| Instrumentele effecten van inspectie 2.0               | Instrumentele effecten: feitelijke beslissingen genomen naar aanleiding van de doorlichting en de uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen.         | "We hebben het volledig taalbeleid op poten gezet. Omdat er vanuit de doorlichting sprake was van dat eigenlijk de taal, het spreken en het luisteren, die zaten dus niet goed ten opzichte van elkaar. Dus het ene te weinig, het andere teveel... Dus dat een keer goed bekeken en aan de hand daarvan zijn we terug van 0 begonnen met het taalbeleid verspreid over 2 schooljaren." |
| Instrumentele effecten op vlak van leerlingevaluatie   | Feitelijke beslissingen op gebied van leerlingevaluatie, genomen naar aanleiding van de doorlichting en uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen.   | "Iedere keer als er rapporten zijn, krijg ik al de rapporten binnen om te tekenen... Dan doe ik echt wel de moeite van: 'Hoe wordt de feedback hier neergeschreven?'"   |
| Instrumentele effecten op vlak van kwaliteitszorg      | Feitelijke beslissingen op gebied van de kwaliteitszorg, naar aanleiding van de doorlichting en uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen.           | "Het bewaken van die kwaliteitszorg naar outputgegevens toe... was wel een werkpuntje. Wat dat betreft vind ik het persoonlijk noodzakelijk omdat we met dat IJsberekenen zitten, waarbij leerkrachten enkel met eigen materiaal werken. Dus ze maken geen gebruik van een handleiding. Ik vind het persoonlijk wel nodig om een genormeerde toets te hebben."                          |
| Instrumentele effecten op vlak van leerlingbegeleiding | Feitelijke beslissingen op gebied van leerlingbegeleiding, genomen naar aanleiding van de doorlichting en uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen. | "Dus vorig jaar heb ik dat dan voorzien in een pedagogische studiedag en zijn we aan de slag gegaan met het opstellen van een nieuwe kijkwijzer voor het leerlingvolgsysteem. Samen met de zorgcoördinator hebben wij dan eigenlijk ons eigen systeem ontwikkeld."  |

| Code                                    | Omschrijving  | Voorbeeld  |
|---|---|--|
| Neveneffecten van inspectie 2.0         | Neveneffecten die niet tot de onderstaande subcategorieën behoren.  | “Dat brengt vooral in de eerste plaats een... ik zou zeggen een niet gezonde spanning, maar toch wel een zeer grote spanning binnen een school.”   |
| Decor fabriceren                        | De school ziet er letterlijk tijdelijk anders uit naar aanleiding van de doorlichting om de betrokken inspecteurs te misleiden.   | “Ik weet dat er iets omhoog gehangen was geweest de week daarvoor, maar dat was een kleinigheid.”  |
| Documenten fabriceren                   | Er worden speciaal voor gebruik tijdens de doorlichting documenten aangemaakt of verzameld.   | “Het enige wat ik nog gedaan heb was alles voor veiligheid, die BHV. Dat was geen mensenopdracht [...] Daar heb ik wel serieus op gezweet, van heel veel dingen die dan nog niet in orde waren.<br><br>[...]<br><br>Dat vind ik persoonlijk als directie het zwaarste deel van de doorlichting, die BHV.”  |
| Window dressing                         | De school onderneemt tijdelijk activiteiten waarbij leden van het schoolteam zich anders voordoen dan ze werkelijk zijn, of er afspraken gemaakt worden over wat te vertellen en wat te verzwijgen tijdens een doorlichting om de betrokken inspecteurs te misleiden. | “We hebben ( <i>tegen de leerlingen</i> ) gezegd van loop maar een keer met de inspectie tot aan de kippen zodat ze zien dat we kippen en een moestuin hebben en toon dan ook maar een keer de vissen. Leg dat ook maar een keer uit aan de inspectie wat dat is, die <i>visbak</i> en waarom dat die hier staat.”   |
| Strategische effecten van inspectie 2.0 | De school gebruikt de doorlichtingsresultaten ter verantwoording van de onderwijskwaliteit of met achterliggende doeleinden (aantrekken van leerlingen...).   | “Ik vind wel, de overheid betaalt je. Dus de school krijgt ook werkmiddelen. Dus ja, je moet bewijzen dat je met die werkmiddelen goed omgaat. Dus ik doe daar ook niet flauw over, de doorlichting dient om ons te controleren. En dus moet je bepaalde dingen doen in het kader van die doorlichting, die je misschien anders niet zo ver doorgedreven zou doen, omdat je bepaalde dingen wel weet.” |

| Code                                   | Omschrijving  | Voorbeeld  |
|--|---|--|
|  |   | “Dat is sowieso altijd reclame. Dat staat op uw website, en dat wordt misschien wel bekeken.”  |
| Symbolische effecten van inspectie 2.0 | De school gebruikt de doorlichtingsresultaten om bepaalde standpunten te ondersteunen of beleidsbeslissingen te legitimeren.  | “Er zijn wel een aantal dingen uitgekomen waarvan wij wel dachten van dat kan wel beter, maar dat het moeilijk was om de leerkrachten mee te krijgen. Dan zeiden ze: ‘ <i>ja maar, we zijn toch goed bezig en het is toch...</i> ’ Als we nu de doorlichting ook hadden was dat zo een beetje... Dat was dat nog zo een extra... Dan heb je zo een beetje nog meer een stok achter de deur om rond bepaalde dingen wel aan de slag te gaan.” |
| Verklarende variabelen                 |   |  |
| Betrokken medewerker                   | Factoren met betrekking tot de medewerker:  |  |
| Feedbackdoelmatigheid                  | De capaciteit om inspectiefeedback te interpreteren en op een gepaste manier te reageren op de ontvangen feedback.  | “Ja, absoluut. Ik kan daar ( <i>feedback</i> ) wel goed mee om. En mijn collega eigenlijk ook wel. Om daar dan op welke manier dan ook, ofwel in bevestigd te zien, ofwel om uit te leren, en eventueel om bij te sturen.”   |
| Feedbacknut                            | De mate waarin de respondent van mening is dat feedback in het algemeen nuttig/buikbaar is.   | “Ik denk dat dat wel nodig is, dat er een keer iemand komt om uw werking te evalueren.”  |
| Zelfeffectiviteit                      | Iemands individuele overtuiging van het vermogen om specifieke aspecten van een functie te volbrengen op een gespecificeerd kwaliteitsniveau in een gespecificeerde situatie. | “Wij waren overtuigd van onze aanpak en over de effectiviteit van onze aanpak. En dan moesten we inderdaad die mensen van de doorlichting daarvan ook overtuigd krijgen.”  |

| Code                              | Omschrijving   | Voorbeeld   |
|-----------------------------------|--|---|
| Zelfvertrouwen                    | Het besef van de eigenwaarde en mogelijkheden.   | “Dat zelfvertrouwen, of toch het overbrengen ervan, is zeker die eerste dagen enorm op de proef gesteld.”   |
| Betrokken ondersteuning           | Vormen van ondersteuning bij aankondiging van de doorlichting, tijdens het doorlichtingsproces of na afloop:                               |   |
| Pedagogische begeleidingsdienst   | Ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst ter voorbereiding de doorlichting, tijdens het doorlichtingsproces of na afloop.      | “De PBD had op voorhand al een keer iets gemaakt rond die schalen die daar waren. Die is dat komen verduidelijken aan ons...dat heeft zeker rust gegeven aan iedereen.”   |
| Scholengemeenschap /schoolbestuur | Ondersteuning van de scholengemeenschap/schoolbestuur ter voorbereiding van de doorlichting, tijdens het doorlichtingsproces of na afloop. | “Ik had ook altijd iemand bij, bij me, van het schoolbestuur... Dat vond ik wel fijn dat dat kon.”  |
| Schoolleider                      | Ondersteuning door de schoolleider ter voorbereiding van de doorlichting, tijdens het doorlichtingsproces of na afloop.                    | “Als ik wist dat de doorlichting ging komen heb ik een uur met mijn team vrijgemaakt en hebben we samen gezegd van: 'Oké, de doorlichting komt. Waar ben je bang voor? Waar kijk je naar uit of niet? Waar loopt dat?' Ik heb de focus toegelicht, dat heb ik wel gedaan. |
| Schoolteam                        | Ondersteuning binnen het schoolteam ter voorbereiding van de doorlichting, tijdens het doorlichtingsproces of na afloop.                   | “Ik vond het een enorm gevoel van gedragenheid door ganse team. Dat heeft gewoon deugd gedaan om dat samen te kunnen doen.”   |
| Betrokken doorlichtingsproces     | Factoren met betrekking tot het doorlichtingsproces:   |   |

| Code                             | Omschrijving  | Voorbeeld  |
|----------------------------------|---|--|
| Feedback van de inspecteurs      | Helderheid en constructiviteit van de feedback.   | “Ook iedere keer als zij een gesprek gedaan hadden met de leerkrachten, hebben ze feedback naar ons daarover gegeven. En dat was ook heel zuiver en duidelijk en opbouwend.”             |
| Helderheid van de feedback       | De mate waarin de feedback van de inspecteurs wordt beschouwd als duidelijk en eenduidig interpreteerbaar.  | “Die was heel duidelijk en heel helder.”   |
| Constructiviteit van de feedback | De mate waarin de feedback van de inspecteurs wordt beschouwd als feedback die niet alleen focust op wat er goed en fout is, maar die ook aangeeft hoe de tekortkomingen kunnen worden aangepakt. | “En ik vond in deze laatste doorlichting... Dat was ook controle, maar het was meer controle om als partner dan u tips te geven en verder aan de slag te gaan.”                          |
| Betrokken inspecteurs            | De mate waarin de betrokken inspecteurs gepercipieerd worden als zijnde professioneel en betrouwbaar.   | “Professioneel wel denk ik en bekwaam.”  |
| Verslag                          | Eventuele verklarende variabelen m.b.t. het doorlichtingsverslag die niet thuishoren in de andere subcategorieën.   | “Wij hadden een vrij goed verslag. Wij zijn dan tevreden. Dan kan je je daar kan je vlug in vinden.”   |
| Validiteit en betrouwbaarheid    | Validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces. Het geheel van distributieve, interactieve en procedurele rechtvaardigheid.  | “En eigenlijk was het geschreven verslag gewoon een weerspiegeling van alles wat wij in de loop van de week gehoord hadden.”   |
| Distributieve rechtvaardigheid   | De mate waarin de uitkomst van de doorlichting als eerlijk wordt beschouwd.   | “Als ik het verslag las van mijn collega dan kwam ik dezelfde dingen tegen die bij mij erin stonden maar zij kregen dan er een andere kleur voor...waarom?”                              |
| Interactieve rechtvaardigheid    | De mate waarin de interpersoonlijke behandeling tijdens de doorlichting als eerlijk wordt beschouwd.  | “Ik vond dat ze het verkondigden als: 'We gaan vooral heel veel in dialoog en het is uit die dialoog dat we mee ons oordeel zullen vellen en je gaat genoeg kansen krijgen om dingen aan |

| Code                                    | Omschrijving  | Voorbeeld   |
|---|---|---|
|   |   | te tonen'. En dat was eigenlijk het niet zo. Hun oordeel was geveld... Ja, een vals gevoel van inbreng.”  |
| Procedurele rechtvaardigheid            | De mate waarin het besluitvormingsproces van de doorlichting als eerlijk wordt beschouwd. | “Verder vond ik dat dat eigenlijk heel evenwichtig in elkaar zat. Ik vond dat er geluisterd werd, dat het heel breed was, leerlingen, ouders, leerkrachten van over heel de school... Ze hadden ook heel snel door waar het probleem zich bevond vond ik, ze hadden dat heel snel door, je kon dan niet zeggen we gaan dat proberen weg te steken en ze gaan het niet vinden, dat was niet zo.” |
| Schoolkenmerken                         | Factoren met betrekking tot de school:  |   |
| Overige schoolkenmerken                 | Schoolkenmerken die niet in onderstaande subcategorieën thuishoren.                       | “Er is heel veel dat je als directeurs moet bespreken. Ik heb wel nog contact met hem, maar hij is ondertussen zichzelf ook aan het inwerken. Hij is nu directeur in een andere school.<br><br>[...]<br><br>Nee, ik had dat ( <i>het doorlichtingsverslag</i> ) inderdaad misschien wel graag wat uitvoeriger met hem besproken, als er tijd en mogelijkheid voor was geweest.”                 |
| Kenmerken van de betrokken schoolleider | Kenmerken van de schoolleider zoals leiderschapsstijl.                                    | “Het is de directie geweest, die dat middagoverleg had georganiseerd en de pedagogische studiedag en daar wel voor zorgde dat wij er direct mee aan de slag gingen ( <i>met het doorlichtingsverslag</i> ) omdat hij dat heel belangrijk vond.”   |

| Code   | Omschrijving   | Voorbeeld  |
|--|--|--|
| Kenmerken van het betrokken schoolteam               | Schoolkenmerken zoals het beleidsvoerend vermogen en het leerklimaat.  | “Wel algemeen in ons team gaan we over dingen reflecteren en op een kritische manier gaan kijken en aanpassen.”  |
| Korte termijneffecten van inspectie 2.0              | Effecten die plaatsvinden bij aankondiging van de doorlichting, tijdens het doorlichtingsproces of in de periode tot 3 maanden na de doorlichting. | “Zeker op het moment dat dat ( <i>het doorlichtingsproces</i> ) bezig is, word je als team wel heel sterk met zijn allen.”   |
| Lange termijneffecten van inspectie 2.0              | Effecten die plaatsvinden in de periode startend 3 maanden na de doorlichting en die loopt tot op heden.   | “Dat zijn stappenplannen die nog altijd ( <i>anno 2021</i> ) hier op de kasten hangen en dat blijft dus nog altijd lopen.”   |
| OK-kader   |  |  |
| Effecten van (werken met) het OK-kader               |  |  |
| Conceptuele effecten van het OK-kader                | De mate waarin (werken met) het OK-kader het denken beïnvloedt.  |  |
| Conceptuele effecten op vlak van leerlingevaluatie   | De mate waarin (werken met) het OK-kader het denken beïnvloedt op gebied van evaluatie.  | “Dat heeft ons vooral geholpen om dan op een juiste manier en met een andere blik ernaar te kijken en de handleidingen naast de doelen te leggen... Nog meer dan we deden daarvoor.” |
| Conceptuele effecten op vlak van kwaliteitszorg      | De mate waarin (werken met) het OK-kader het denken beïnvloedt op gebied van kwaliteitszorg.   | “Een handig afvinkinstrument om te kijken: <i>Doen we dat breed genoeg allemaal?</i> ”   |
| Conceptuele effecten op vlak van leerlingbegeleiding | De mate waarin (werken met) het OK-kader het denken beïnvloedt op gebied van leerlingbegeleiding.  | “Hoe doen we dat hier nu, die zorg? Hoe gaat dat hier tot op de klasvloer?”  |



| Code   | Omschrijving  | Voorbeeld   |
|--|---|---|
| Instrumentele effecten van het OK-kader                | Instrumentele effecten: feitelijke beslissingen genomen naar aanleiding van het OK-kader en de uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen.                                     | “Dan heb ik echt het gevoel dat de directie zich daarop heeft gebaseerd om ons te krijgen waar we nu staan. Dus ik denk dat dat wel invloed heeft gehad op waar we nu staan, als school en als team.” |
| Instrumentele effecten op vlak van leerlingevaluatie   | Feitelijke beslissingen op gebied van evaluatie, genomen naar aanleiding van (werken met) het OK-kader en de uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen.                       | “We hebben een nieuw rapporten systeem.”  |
| Instrumentele effecten op vlak van kwaliteitszorg      | Feitelijke beslissingen op gebied van de schoolinterne kwaliteitszorg, genomen naar aanleiding van (werken met) het OK-kader en de uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen. |   |
| Instrumentele effecten op vlak van leerlingbegeleiding | Feitelijke beslissingen op gebied van leerlingbegeleiding, genomen naar aanleiding van (werken met) het OK-kader en de uitgevoerde acties die voortvloeien uit deze beslissingen.             |   |
| Neveneffecten van het OK-kader                         | Alle ongewenste effecten die (werken met) het OK-kader met zich meebrengt.  |   |
| Strategische effecten van het OK-kader                 | Vanuit een verantwoordingsperspectief werken met het OK-kader om verwachtingen in te lossen.  | <b>V:</b> “En waar zit dan volgens u de meerwaarde van dat OK-kader om dat toch nog op het lijstje te laten staan?”<br><br><b>A:</b> “De volgende doorlichting.”                                      |
| Symbolische effecten van het OK-kader                  | Het OK-kader gebruiken als een kans om eerder genomen (beleids-)beslissingen te legitimeren of bepaalde standpunten te ondersteunen.  |   |

| Code                   | Omschrijving   | Voorbeeld  |
|------------------------|--|--|
| Verklarende variabelen |  |  |
| Kenmerken              | Kenmerken met betrekking tot het OK-kader zelf:  |  |
| Functionaliteit        | De mate waarin het OK-kader gepercipieerd wordt als zijnde een bruikbaar (gebruiksvriendelijk) instrument.                             | "Het zou een beetje meer praktischer mogen... Meer naar de praktijk toegespitst worden, volgens mij."  |
| Helderheid             | De mate waarin de gehanteerde begrippen en terminologie van het OK-kader als duidelijk en eenduidig interpreteerbaar beschouwd worden. | "Ja, die terminologie ook! Heel moeilijk verwoord. Waardoor dat sommigen dan wel dachten van: 'Oei, we doen dat niet', terwijl wij dat eigenlijk wel al doen, maar het wordt moeilijker verwoord."   |
| Validiteit             | De mate waarin het OK-kader beschouwd wordt als een valide instrument om over onderwijskwaliteit uitspraken te doen.                   | "Ik denk niet dat wij vanuit dit document direct een meting zouden kunnen doen voor die kwaliteitsontwikkeling of voor beleid in dat niveau. Ik denk dat wij dat als school heel hard moeten vertalen naar een schoolpraktijk, of een klaspraktijk." |
| Betrokken medewerker   | De vertrouwdheid met het OK-kader, aanwezige kennis, vaardigheden en attitudes met betrekking tot het OK-kader.                        |  |
| Attitude               | Verschillende vormen van attitudes (cognitieve en affectieve) met betrekking tot het OK-kader.   |  |
| Affectieve attitude    | De mate waarin het gebruik van het OK-kader als aangenaam en comfortabel wordt ervaren of het angstig maakt of eerder enthousiast.     | "In de verschillende dingen die nu op mij afkomen, wordt daar wel telkens naar verwezen van: 'Kijk, dat zit daar en daar'. En dat geeft me dan wel rust."  |

| Code                | Omschrijving  | Voorbeeld   |
|---------------------|---|---|
| Cognitieve attitude | De mate waarin het OK-kader als zinvol wordt ervaren en hoe groot de meerwaarde ervan wordt ingeschat.        |   |
| Kennis              | Verschillende vormen van kennis (conceptuele-, procedurele- en feitenkennis) met betrekking tot het OK-kader. |   |
| Feitenkennis        | Feitenkennis van de basisbegrippen uit het OK-kader.  | “We praten heel veel op vlak van begrippen, in die personeelsvergaderingen ook. We maken woordenwebben bijvoorbeeld, of we doen dat dan via de tablets... Of online dat we dan naar die termen op zoek gaan. Ofwel leggen we die uit in groep. Dat doen we wel.”  |
| Conceptuele kennis  | Conceptuele kennis van concepten en classificaties in het OK-kader en de samenhang ertussen.                  | “Moest je mij op voorhand nu gevraagd hebben van: ' <i>Wat is het referentiekader voor onderwijskwaliteit?</i> ', dan zou ik zeggen: ' <i>Ik kan je daar niks van opsommen</i> '. Maar als ik het nu bekijk, want ik heb het nu voor mij ook, dan zijn die allemaal zeer herkenbare zaken. Dus het is puur de term, denk ik. Maar de inhoud is ons wel bekend.” |
| Procedurele kennis  | Kennis over hoe respondenten het OK-kader kunnen lezen en gebruiken.  | <b>V:</b> “Moest er nu aan jullie gevraagd worden op een pedagogische studiedag van licht dat nu eens toe aan de nieuwe leerkrachten of aan de rest van het team. Zouden jullie zeggen dat lukt ons wel?”<br><br><b>A+A2:</b> “Ja.”   |

| Code                             | Omschrijving  | Voorbeeld   |
|----------------------------------|---|---|
| Vaardigheden                     | De vaardigheid om de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader te concretiseren naar de eigen klas- en schoolpraktijk. | “We hebben nu met het GOK-beleid de verwijzing daarnaar gekregen. Dat stond dan in verschillende kolommetjes van: 'Kijk, dat zijn dingen, dat gaat op die manier daar gaan resulteren'. Dat vind ik dan belangrijker om te gaan zien: 'Hoe kan ik die dingen interpreteren? Hoe kan ik daarmee aan de slag gaan?’”                          |
| Betrokken ondersteuning          | Vormen van ondersteuning bij gebruik van het OK-kader:  | “Misschien ondertussen ben ik er wel mee vertrouwd als zorgcoördinator, maar de leerkrachten zelf, dat is voor hen zeker een ver van hun bed show. Eigenlijk mis ik toch wel een stukje ondersteuning daarbij ja, om dat kader tot bij hen te krijgen.  |
| Pedagogische begeleidingsdienst  | Ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst om aan de slag te gaan met het OK-kader.                         | “Sommige dingen zouden wel wat extra uitleg kunnen gebruiken, maar daar heb je bijvoorbeeld wel mensen van de pedagogische dienst voor.”  |
| Scholengemeenschap/schoolbestuur | Ondersteuning vanuit de schoolgemeenschap en/of het schoolbestuur om aan de slag te gaan met het OK-kader.            | “Als startende directeur zit ik in die profsopleiding, en dat is natuurlijk heel uitgebreid. En dat komt zeker en vast ook aan bod. Dat gaat daarvan... bij manier van spreken, van personeelsadministratie tot leiderschap technieken. Dat is een driejarige opleiding en alles komt daar aan bod, zeker en vast ook het referentiekader.” |
| Schoolleider                     | Schoolinterne ondersteuning door de schoolleider om aan de slag te gaan met het OK-kader.                             | “Het is bij ons, volgens mij, vanuit het beleid vertrokken. En dan eigenlijk heel concreet doorgevoerd naar de leerkrachten via personeelsvergaderingen, via overleg, via studiedagen.”   |

| Code                                    | Omschrijving   | Voorbeeld   |
|---|--|---|
| Schoolteam                              | Schoolinterne ondersteuning door leden van het schoolteam, anders dan de schoolleider om aan de slag te gaan met het OK-kader. |   |
| Schoolkenmerken                         | Factoren met betrekking tot de school:   |   |
| Overige kenmerken                       | Schoolkenmerken die niet in onderstaande subcategorieën thuishoren.  | “Ik ben eigenlijk vorig jaar bijna het hele jaar vervangend directeur geweest, dit jaar ben ik dat halftime. Ik volg nu ook de profsopleiding voor startende directies. En onze pedagogische begeleider, die heeft daarrond met ons een afspraak op 15 december, om dan nog een keer dat volledige OK-kader te gaan schetsen. Ik heb me daar absoluut voor ingeschreven, omdat dat waar je dagdagelijks eigenlijk de tijd niet voor vindt, zeker niet in coronatijden, om daar ten gronde mee bezig te zijn.” |
| Kenmerken van de betrokken schoolleider | Kenmerken van de betrokken schoolleider (rol van de schoolleider in het schoolteam, leiderschapsstijl).                        | “Zo de bijscholingen en de mensen motiveren om naar een bijscholing te gaan, nu onlangs ook voor het lezen, omdat ze ( <i>de directie</i> ) daar nu iets meer tijd voor lijkt te hebben. Terwijl dat de adjunct-directeur dan toch vaak mee de technische zaken op zich neemt en dan de vergaderingen leidt. Ze wisselen elkaar daarin wel mooi af, maar je ziet dat dat wel een voordeel biedt.”   |
| Kenmerken van het betrokken schoolteam  | Schoolkenmerken zoals het beleidsvoerend vermogen en het leerklimaat.  | “Maar het is wel goed als inderdaad het team openstaat voor vernieuwing, dan is het inderdaad wel makkelijker om zulke dingen te brengen naar hen.”   |
| Korte termijneffecten van het OK-kader  | Effecten die plaatsvinden bij introductie van het OK-kader of in de periode tot 3 maanden na de introductie.                   |   |

| Code                                   | Omschrijving  | Voorbeeld  |
|--|---|--|
| Lange termijneffecten van het OK-kader | Effecten die plaatsvinden in de periode startend 3 maanden na de introductie en die loopt tot op heden. |  |
| Open aanbevelingen                     | Open aanbevelingen van respondenten over inspectie 2.0 en het OK-kader                                  | “Ik vind eigenlijk dat zo een doorlichting, het is misschien raar dat ik het zeg, maar elk jaar zou moeten gebeuren, maar kort dan.” |

# Deelrapport 1

## De doorlichting en het OK-kader als hefboomen voor onderwijskwaliteit

### Module 1.4: Survey naar processen en effecten

*Auteurs:*

Randi Buvens, Jan Vanhoof en Peter Van Petegem

OBPWO 21.01

Mei 2023

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van het  
Departement Onderwijs & Vorming van de Vlaamse Overheid

## Inhoud

|   |    |
|---|----|
| 1. Inleiding .....  | 3  |
| 1.1 Survey als onderzoeksmethode .....  | 3  |
| 1.2 Ontwikkeling van de vragenlijst .....   | 4  |
| 1.3 Selectie van de scholen en dataverzameling .....  | 5  |
| 1.4 Data-analyse en rapportage .....  | 7  |
| 1.4.1 Descriptieve analyses .....   | 7  |
| 1.4.2 Verschillen naar functie, onderwijsniveau, onderwijskoepel en al dan niet doorgelicht ..... | 8  |
| 1.4.3 Regressieanalyses .....   | 9  |
| 2. Bevindingen bij het Referentiekader Onderwijskwaliteit .....                                   | 10 |
| 2.1 Vertrouwd met het OK-kader? .....   | 11 |
| 2.1.1 Kennis over het OK-kader .....  | 11 |
| 2.1.2 Houding ten opzichte van het OK-kader .....   | 15 |
| 2.2 Waartoe leidt het OK-kader? .....   | 19 |
| 2.2.1 Conceptuele effecten: veranderingen in het denken .....                                     | 19 |
| 2.2.3 Instrumentele effecten: effecten op het handelen .....                                      | 21 |
| 2.2.5 Symbolische effecten .....  | 23 |
| 2.3 Ondersteuning bij introductie en gebruik van het OK-kader .....                               | 24 |
| 3. Processen en effecten van een doorlichting volgens de principes van Inspectie 2.0 .....        | 27 |
| 3.1 Beleving van het inspectieproces .....  | 27 |
| 3.1.1 Toelevens naar een doorlichting .....   | 28 |
| 3.1.2 Gepercipieerde validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces .....                  | 28 |
| 3.1.3 Professionaliteit en geloofwaardigheid van de betrokken inspecteur(s) .....                 | 31 |
| 3.1.4 Inspectiefeedback en doorlichtingsverslag .....   | 32 |
| 3.2 Effecten van een doorlichting volgens Inspectie 2.0 .....                                     | 34 |
| 3.2.1 Conceptuele effecten: effecten op het denken .....  | 34 |
| 3.2.2 Instrumentele effecten: effecten op het handelen .....                                      | 36 |
| 3.2.3 Symbolische effecten .....  | 38 |
| 3.2.4 Strategische effecten .....   | 39 |
| 3.2.5 Neveneffecten .....   | 40 |
| 3.3 Ondersteuning bij Inspectie 2.0 .....   | 41 |
| 3.4 Algemene principes en effecten van een doorlichting .....                                     | 42 |
| 4. Conclusie .....  | 46 |
| 4.1 Het Referentiekader Onderwijskwaliteit .....  | 46 |
| 4.2 Inspectie 2.0 .....   | 47 |
| Referentielijst .....   | 50 |
| Bijlage A. Overzicht beschrijvende statistieken .....   | 51 |

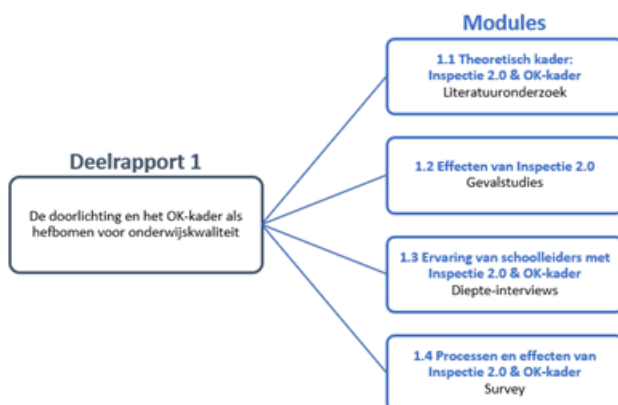


# 1. Inleiding

Om de organisatie en het functioneren van scholen in Vlaanderen te verbeteren en de kwaliteit van het onderwijsaanbod te verhogen zijn vormen van kwaliteitszorg van wezenlijk belang. De verwachte standaarden waaraan deze scholen dienen te voldoen vertalen zich in kwaliteitsverwachtingen die terug te vinden zijn in het Referentiekader Onderwijskwaliteit of kortweg 'het OK-kader'. Naast het OK-kader is in deze context van kwaliteitsmonitoring ook een centrale rol weggelegd voor de Vlaamse Onderwijsinspectie en de vernieuwde doorlichtingsaanpak 'Inspectie 2.0'. In deze module brengen we aan de hand van de resultaten van een bevraging bij respondenten uit het Vlaams onderwijsveld in kaart of schoolleiders en leerkrachten zich competent voelen met betrekking tot het gebruik van het OK-kader en of het OK-kader een impact heeft gehad op hun beleid. Om inzicht te krijgen in de beleving en effecten van een doorlichting werden schoolleiders en leerkrachten naast hun ervaringen met het OK-kader ook bevraagd over de vernieuwde doorlichtingsaanpak. Deze module maakt deel uit van het eerste deelrapport 'De doorlichting en het OK-kader als hefboomen voor onderwijskwaliteit'. Dat deelrapport maakt op haar beurt deel uit van het OBWPO-rapport 'Kwaliteitsmonitoring in het Vlaamse onderwijs'. Figuur 1 toont de structuur van het volledige rapport en situering van deze module.

**Figuur 1**

*Situering van module 1.4 binnen het OBWPO-rapport*



## 1.1 Survey als onderzoeksmethode

Om de vertrouwdheid met het OK-kader en de beleving van Inspectie 2.0 in de diepte te begrijpen, opteerden we in voorgaande modules voor diepte-interviews en gevalstudies als onderzoeksmethode. Om de bevindingen uit deze modules kracht bij te zetten, werd daarnaast ook een vragenlijst opgesteld die peilt naar deze beide onderzoeksthema's. Op basis van deze vragenlijsten beschrijven we de bestaande situatie in Vlaamse scholen en toetsen we de vooropgestelde conceptuele inzichten uit het theoretisch kader. De interviews die aan de constructie van de vragenlijst voorafgingen en aan de basis lagen voor modules 2 en 3 (respectievelijk de gevalstudies en diepte-interviews) stelden ons in staat waardevolle informatie te genereren omtrent de relevantie, referentiekaders, interessedomeinen en vocabularium van de respondenten (Converse en Presser, 1986; Von Thurn en Moore, 1993). Op basis van de kwalitatieve data werd de vragenlijst zo ontwikkeld dat deze zo veel als mogelijk aansluit bij wat 'leeft' in het onderzoeksveld, om zo thema's en taalgebruik relevant voor de leefwereld van de respondenten in het analysekader te betrekken. Er werd dus naast bestaande literatuur ook inspiratie

geput uit de eerder afgenomen interviews om zo de ecologische validiteit van het onderzoek te verhogen.

## 1.2 Ontwikkeling van de vragenlijst

De verschillende concepten uit het theoretisch kader werden in kaart gebracht aan de hand van een online vragenlijst, bestaande uit vier luiken. De inhoud van de vragenlijst werd samengesteld op basis van bestaande, gevalideerde schalen en geadapteerde items uit eerder onderzoek. Daarnaast werden items waar nodig ook zelf geconstrueerd. Afhankelijk van de categorie waartoe de school van de respondent in kwestie behoorde (doorgelicht of niet doorgelicht), kreeg deze de luiken in een verschillende volgorde aangeboden (zie Figuur 2). Zowel de vragenlijst bestemd voor de respondenten van de doorgelichte scholen als die van de niet- doorgelichte scholen startte met een informatief luik waarin de nodige informatie over het onderzoek werd verstrekt. Daarnaast werden medewerkers om hun toestemming gevraagd om de ingevulde gegevens te gebruiken voor wetenschappelijk onderzoek en. Dit luik eindigde met een bevraging van een aantal algemene achtergrondkenmerken (zoals functie en tewerkstellingspercentage). Een tweede luik peilde naar meer inhoudelijke achtergrondkenmerken van de school en respondent. Een derde luik bevroeg de processen en effecten van Inspectie 2.0 om vervolgens in een vierde luik de vertrouwdheid met en effecten van het OK-kader te bevragen. Daar waar de respondenten van de doorgelichte scholen vooral bevroegd werden naar de beleving van het inspectieproces en effecten van de doorlichting, kregen de respondenten van de niet-doorgelichte scholen enkel de meer algemene stellingen voorgelegd omtrent schooldoorlichtingen en de principes van Inspectie 2.0.

### **Figuur 2**

*Overzicht van de verschillende onderdelen van beide vragenlijsten*

|   |  |
|---|--|
| Vragenlijst voor respondenten van doorgelichte scholen      | 1. Informatief luik  |
|   | 2. Kenmerken van de school en de medewerker                |
|   | 3. Processen en effecten Inspectie 2.0                     |
|   | 4. Het OK-kader  |
| Vragenlijst voor respondenten van niet-doorgelichte scholen | 1. Informatief luik  |
|   | 2. Kenmerken van de school en de medewerker                |
|   | 3. Het OK-kader  |
|   | 4. Algemene stellingen processen en effecten Inspectie 2.0 |

Beide vragenlijsten werden ter feedback en goedkeuring voorgelegd aan de leden van de stuurgroep bij dit onderzoeksproject. Op basis daarvan werden een aantal items geschrapt, toegevoegd of geherformuleerd. Mede met het oog op het bewaken van de responsduur werden noodzakelijke keuzes

gemaakt, waarbij bepaalde concepten niet langer overeind bleven in de uiteindelijke vragenlijsten. Na de surveyconstructie werden beide vragenlijsten (doorgelicht/niet-doorgelicht) gedigitaliseerd, m.n. via het online platform Qualtrics. In een volgende fase werd door middel van een pilootafname aan de hand van een 'think a loud' procedure nagegaan of beide vragenlijsten daadwerkelijk geschikt waren voor de beoogde doelgroepen. Op basis van deze testfase werden bepaalde items uit de vragenlijst nog geherformuleerd.

### 1.3 Selectie van de scholen en dataverzameling

De onderzoekspopulatie bestond uit alle Vlaamse reguliere basis-en secundaire scholen. Daaruit werd een steekproef getrokken van 100 scholen, waarvan 50 scholen basisonderwijs en 50 scholen secundair onderwijs. De stratificatie gebeurde verder in eerste instantie naar al dan niet doorgelicht geweest zijn sinds september 2018: 40% van de scholen die we wilden bevragen mocht niet doorgelicht zijn sinds die datum, de andere 60% wel. Dit stelde ons in staat in verdere analyses de link tussen al dan niet doorgelicht worden en competenties inzake OK-kadergebruik mee te nemen. Wat de doorgelichte scholen betreft werd gestreefd naar een evenwichtige verdeling van de periode waarin de scholen doorgelicht werden (voor een overzicht zie Tabel 1). We kozen verhoudingsgewijs voor een grotere groep doorgelichte scholen, dit om de onderzoeksvragen bij het thema 'Processen en effecten van Inspectie 2.0' in een voldoende grote set van scholen te kunnen meenemen en om eventueel een onderscheid te kunnen maken tussen de verschillende schooljaren sinds Inspectie 2.0 in voege is. Het opzet was om in elk van de geselecteerde scholen de schoolleider en daarnaast ook een aantal leden van – indien aanwezig – het middenkader te bevragen. In kleine scholen (minder dan 30 leerkrachten) was het streefdoel een deelname van 75% van de leerkrachten. In scholen met 30 of meer leerkrachten beoogden we minimum 20 leerkrachten te bevragen.

Om de hierboven beschreven selectie van scholen te maken, hanteerden we volgende procedure: op basis van data aangeleverd door de Onderwijsinspectie werden zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs twee 'moederlijsten' aangemaakt. Eén voor de doorgelichte scholen en één voor de niet-doorgelichte scholen. De doorgelichte scholen werden vervolgens nog eens onderverdeeld in drie categorieën, naargelang het schooljaar waarin de doorlichting plaatsvond en gerangschikt volgens net. Met het oog op uitval van deelname werd beslist om op 9 mei 2022 in een eerste emailronde dubbel zoveel scholen dan we wilden betrekken bij dit onderzoek aan te schrijven, wat impliceert dat we 120 doorgelichte scholen contacteerden en 80 niet-doorgelichte scholen. In de lijsten van de doorgelichte scholen moesten 60 basisscholen en 60 secundaire scholen geselecteerd worden, waarvan 20 per subcategorie (gebaseerd op het jaar waarin de doorlichting plaatsvond). Strevend naar een evenwichtige verdeling en representatieve steekproef binnen de drie subcategorieën (doorgelicht 2018-2019, doorgelicht 2019-2020, doorgelicht 2021-2022) selecteerden we in de lijsten gerangschikt op instellingsnummer telkens de eerste zes scholen, de middelste zeven scholen en de laatste zeven scholen per subcategorie. In de lijsten van de niet-doorgelichte scholen, gerangschikt volgens instellingsnummer, werden 80 scholen geselecteerd (40 basisscholen en 40 secundaire scholen). Van deze lijsten werden de eerste 14, de middelste 13 en de laatste 13 scholen geselecteerd en aangeschreven.

In totaal werden 200 schoolleiders gecontacteerd via email. Naast informatie betreffende de opzet en aanpak van het OBPWO-onderzoek werd ook de gepersonaliseerde link meegestuurd, met daarbij aan alle schoolleiders de vraag om deze link onder hun medewerkers te verspreiden. Ter opvolging van de eerste email verstuurd op 9 mei 2022 werden alle scholen ook telefonisch gecontacteerd tot we van het vooropgestelde aantal van 100 schoolleiders de bevestiging kregen te willen deelnemen aan het

onderzoek en de surveylink te verspreiden binnen het schoolteam. In een poging om vooral bij de leerkrachten uit elk schoolteam de respons te stimuleren werden verschillende opvolgingsacties ingepland. Zo werd elke schoolleider uit de steekproef die toegezegd had deel te nemen aan het onderzoek minstens tweemaal telefonisch gecontacteerd in de loop van mei 2022. Ter afwisseling van het telefonisch contact ontving elke schoolleider daarnaast ook minstens tweemaal een opvolgingsemail. Deze email bevatte de stand van zaken met daarin het aantal respondenten die tot dan de survey had ingevuld, de unieke surveylink en nogmaals de vriendelijke vraag om deze link (opnieuw) te verspreiden binnen het schoolteam. Door in elke gepersonaliseerde link een identificatiecode van de geselecteerde school te verwerken, konden ingevulde vragenlijsten van verschillende leden van een schoolteam steeds verbonden worden met een specifieke school om zo de responsgraad op te volgen.

Na twee belrondes kregen we van 112 van de 200 aangeschreven schoolleiders telefonisch bevestiging om deel te nemen aan het onderzoek. Van de 84 schoolleiders die niet wilden ingaan op een deelname bleef reactie uit of ze benoemden een gebrek aan tijd als voornaamste oorzaak. Na het afsluiten van de vragenlijst op 4 juli 2022, stelden we vast dat de vragenlijst in uiteindelijk 97 verschillende scholen werd ingevuld. Daar waar in de meeste scholen de schoolleider en eventuele beleidsondersteuners vaak de vragenlijst invulden, bleef in een groot deel van de scholen de respons van de leerkrachten eerder uit. Deze uiteenlopende aantallen per school zijn volgens de betrokken schoolleiders hoofdzakelijk het gevolg van de timing (mei – juni 2022) van het uitsturen van de vragenlijst. Dewelke in combinatie met activiteiten kenmerkend voor het einde van het schooljaar volgens hen weinig ruimte lieten om extra inspanningen van de leerkrachten te rechtvaardigen. Daarbovenop gaven meerdere schoolleiders aan dat de covidpandemie nog steeds leidde tot vele afwezigheden en het moeilijk invullen van alle nodige vervangingen zorgde bij hen naar eigen zeggen voor andere prioriteiten. Hoewel er geen data beschikbaar zijn om een systematische non-responsanalyse uit te voeren, concluderen we op basis van bovenstaande informatie dat er geen specifieke evidentie beschikbaar is om de representativiteit binnen de twee steekproeven (doorgelicht/niet-doorgelicht) in vraag te stellen. Dat sluit evenwel niet uit dat er mogelijks wel degelijk selectieve uitval geweest is. In het bespreken van de resultaten zullen wij daarom vooral refereren naar de door ons bevraagde respondenten. We zullen daarbij steeds voorzichtig blijven bij het veralgemenen van de resultaten.

Anonimiteit werd gegarandeerd bij het invullen van de vragenlijsten, maar het gebruik van gepersonaliseerde links maakte het toch mogelijk te reconstrueren hoeveel respondenten per school de vragenlijst invulden. Omdat de respons bij de leerkrachten ondanks herhaaldelijke contactopnames met hun schoolleiders beperkt bleef en soms zelf uitbleef presenteren we voor de volledigheid in Tabellen 1, 2, 3 en 4 zowel de uiteindelijke respons op school- als op respondentenniveau. Tabel 2 toont naast de verdeling over het onderwijsniveau ook de functie van de respondenten met daarbij de verhouding t.o.v. de populatie (Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2021-2022). Tabel 3 toont de verdeling over de verschillende onderwijsnetten en onderwijsniveaus en de verhouding t.o.v. de populatie (Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2021-2022). Binnen de onderwijsnetten van het Gesubsidieerd Vrij Onderwijs en het Gesubsidieerd Officieel Onderwijs werd omwille van een beperkte respons bij de respondenten van de scholen behorend tot het Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers en de scholen behorend tot het Provinciaal Onderwijs besloten om analyses van verschillen tussen deze groepen te baseren op de data van de onderwijskoepels (KOV, OVSG en GO!!) in plaats van de onderwijsnetten, de respondenten van OKO en POV werden bij deze analyses dus niet meegenomen (zie Tabel 4). In de beschrijvende analyses en de analyses naar de verschillen tussen de groepen naargelang functie en onderwijsniveau werden wel alle respondenten meegenomen (zie Tabel 2 en 3).

**Tabel 1***Respons op schoolniveau*

|                     | Doorgelicht |      | Niet-doorgelicht |      | Totaal |      |
|---------------------|-------------|------|------------------|------|--------|------|
|                     | n           | %    | n                | %    | n      | %    |
| Basisonderwijs      | 31          | 31.9 | 23               | 23.7 | 54     | 55.7 |
| Secundair onderwijs | 28          | 28.9 | 15               | 15.5 | 43     | 44.3 |
| Totaal              | 59          | 60.8 | 38               | 39.2 | 97     | 100  |

**Tabel 2***Respons op respondentenniveau verdeeld naar functie en onderwijsniveau*

|              | Basisonderwijs |      |       |      | Secundair onderwijs |      |       |      | Totaal |      | Populatie |      |
|--------------|----------------|------|-------|------|---------------------|------|-------|------|--------|------|-----------|------|
|              | n              | %    | N     | %    | n                   | %    | N     | %    | n      | %    | N         | %    |
| Schoolleider | 91             | 14.9 | 3269  | 2.3  | 66                  | 10.8 | 2785  | 2    | 157    | 25.7 | 6054      | 4.3  |
| Leerkracht   | 219            | 35.8 | 59188 | 41.8 | 218                 | 35.6 | 60595 | 42.7 | 437    | 71.4 | 119783    | 84.6 |
| Overig       | 4              | 0.6  | 8778  | 6.2  | 14                  | 2.3  | 7057  | 5    | 18     | 2.9  | 15835     | 11.2 |
| Totaal       | 314            | 51.3 | 71235 | 50.3 | 298                 | 48.7 | 70437 | 49.7 | 612    | 100  | 141672    | 100  |

**Tabel 3***Respons op respondentenniveau verdeeld naar onderwijskoepel en onderwijsniveau*

|        | Basisonderwijs |      |       |      | Secundair onderwijs |      |       |      | Totaal           |      | Populatie |      |
|--------|----------------|------|-------|------|---------------------|------|-------|------|------------------|------|-----------|------|
|        | n              | %    | N     | %    | n                   | %    | N     | %    | n                | %    | N         | %    |
| VGO    | 127            | 40.4 | 37544 | 60.1 | 114                 | 38.3 | 43384 | 68.5 | 241 <sup>1</sup> | 39.4 | 80928     | 64.3 |
| OVSG   | 120            | 38.2 | 14420 | 23.1 | 9                   | 3.0  | 3253  | 5.1  | 129              | 21.1 | 17673     | 14.0 |
| POV    | 0              | 0    | 36    | 0.1  | 15                  | 5.0  | 2478  | 3.9  | 15               | 2.5  | 2514      | 2.0  |
| GO!    | 67             | 21.4 | 10457 | 16.7 | 160                 | 53.7 | 14265 | 22.5 | 227              | 37.1 | 24722     | 19.7 |
| Totaal | 314            | 100  | 62457 | 100  | 298                 | 100  | 63380 | 100  | 612              | 100  | 125837    | 100  |

**Tabel 4***Respons op respondentenniveau verdeeld naar onderwijskoepel en functie*

|        | Schoolleider |      | Leerkracht |      | Totaal |      |
|--------|--------------|------|------------|------|--------|------|
|        | n            | %    | n          | %    | n      | %    |
| KOV    | 52           | 9.3  | 162        | 28.9 | 214    | 38.2 |
| OVSG   | 33           | 5.9  | 94         | 16.8 | 127    | 22.7 |
| GO!    | 57           | 10.2 | 162        | 28.9 | 219    | 39.1 |
| Totaal | 142          | 25.4 | 418        | 74.6 | 560    | 100  |

## 1.4 Data-analyse en rapportage

Met het oog op het beantwoorden van de vooropgestelde onderzoeksvragen hanteren we in deze fase van het onderzoek beschrijvende analyses en regressieanalyses.

### 1.4.1 Beschrijvende analyses

De achtergrondkenmerken van de respondenten, worden waar mogelijk weergegeven aan de hand van frequentietabellen. Met name onderwijsniveau en de functie waaraan de respondenten binnen de school de meeste tijd besteden worden mee betrokken in de beschrijvende analyses. De items uit de

<sup>1</sup> Waarvan 21 respondenten die behoren tot het Overleg voor Kleine Onderwijsverstrekkers

vragenlijst worden beschrijvend geanalyseerd door kengetallen van ligging en spreiding. Per item beschrijven we:

- **N** – De steekproefgrootte: het totaal aantal respondenten dat een antwoord op de vijfpunts-antwoordschaal aanduidt, met andere woorden het aantal respondenten dat een antwoord geeft op het item in kwestie.
- Percentage **WN/NVT** - het aandeel respondenten dat aangeeft dat ze het item niet van toepassing vinden of dat ze niet over de nodige info beschikt om een correcte inschatting van het item te maken. Dit aandeel respondenten wordt niet opgenomen in verdere berekeningen.
- **GEM** - de gemiddelde score over alle respondenten heen.
- **SD** - de standaarddeviatie of standaardafwijking, een maat voor de spreiding ten opzichte van het gemiddelde. Ze geeft weer hoe sterk de scores van individuele respondenten van elkaar verschillen. Een kleine standaardafwijking duidt op eensgezindheid onder de respondenten, een grotere standaardafwijking wijst erop dat respondenten eerder verdeeld zijn in hun oordeel.
- **Frequentieverdeling in %** - de frequentieverdelingen worden wel beschreven in de rapportage, maar niet mee opgenomen in de tabellen die in de tekst worden weergegeven. Deze frequentieverdelingen uitgedrukt in percentages zijn wel terug te vinden in de volledige tabellen, opgenomen in Bijlage A.

#### *Analyses op schaalniveau*

Sommige theoretische concepten uit het conceptueel kader (zie Module 1.1) werden bij het ontwikkelen van de vragenlijst geoperationaliseerd in verschillende items die samen een schaal beogen te vormen. Er wordt dus verondersteld dat deze items verschillende aspecten van hetzelfde achterliggende theoretisch concept meten. Het gebruik van meetschalen heeft als voordeel dat de betrouwbaarheid van het meetinstrument verhoogd wordt. Een schaal wordt verondersteld intern consistent te zijn. Om de interne consistentie van de schalen te berekenen, maken we gebruik van de Cronbachs alfa ( $\alpha$ ), een veelgebruikte maat voor interne consistentie. In de literatuur wordt veelal vooropgesteld dat  $\alpha$  minstens 0.60 dient te bedragen om de schaal als voldoende samenhangend te beschouwen; hoe dichter  $\alpha$  bij waarde 1.00 ligt, hoe beter de interne consistentie van de schaal (Taber, 2018). De Chronbachs alfa voor de meetschalen uit dit onderzoek situeren zich tussen 0.69 en 0.97. Schaalscores en bijhorende Cronbachs alfa worden telkens onderaan de desbetreffende Tabel met resultaten gerapporteerd. Daar waar nodig werden negatief geformuleerde items eerst gespiegeld alvorens de schaalscore te berekenen, deze items worden in de tabel kenbaar gemaakt door toevoeging van de letter (s).

#### 1.4.2 Verschillen naar functie, onderwijsniveau, onderwijskoepel, doorlichtingsadvies en al dan niet doorgelicht

Met behulp van ongepaarde t-testen en anova's met bijhorende post-hoc-testen analyseren we zowel op itemniveau als op schaalniveau de verschillen tussen groepen van respondenten. We kijken daarbij naar de functie waaraan respondenten de meeste tijd binnen de school besteden – (SL) en leerkrachten (L). Schoolleiders omvatten niet enkel directeurs, maar ook de beleidsondersteuners en

zorgcoördinatoren. Tot de groep leerkrachten behoren de leerkrachten, de GOK- of SES-leerkrachten en de zorgleerkrachten/leerlingbegeleiders. Daarnaast kijken we ook naar het onderwijsniveau waartoe de respondenten behoren – respondenten uit het lager onderwijs (BaO) of het secundair onderwijs (SO) - en de categorie waartoe de school behoort – reeds doorgelicht volgens Inspectie 2.0 (DL) of nog niet doorgelicht volgens Inspectie 2.0 (NDL). We rapporteren daarnaast ook statistisch significante verschillen tussen de onderwijskoepel waartoe de school behoort – Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV), Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten (OVSG) of het Gemeenschapsonderwijs (GO!). We kiezen hierbij bewust voor de onderwijskoepels en niet voor de onderwijsnetten, vanwege een te klein aantal deelnemende scholen uit het Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers en het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen. Tenslotte werden voor de doorgelichte scholen ook nog de verschillen geanalyseerd naargelang de doorlichtingsperiode – 2018-2019, 2019-2020 of 2021-2022 en naargelang het gepercipieerd doorlichtingsadvies (Gunstig 1A – Gunstig 1B – Ongunstig 2A). We geven telkens de gemiddelde score weer en we rapporteren enkel over statistisch significante verschillen tussen de groepen als het significantieniveau kleiner is dan 5%. Waar van toepassing duiden we hierbij de richting van het verschil aan met symbolen. Daarbij staat ► voor ‘statistisch significant groter dan’ en ◀ voor ‘statistisch significant kleiner dan’.

### 1.4.3 Regressieanalyses

Naast descriptieve analyses zullen we door middel van regressieanalyses tevens de samenhang tussen verschillende concepten en respondentkenmerken uit het theoretisch kader nagaan. De respondenten in onze dataset zijn genest in scholen. Dit maakt dat de observaties binnen de school niet gegarandeerd onafhankelijk zijn van elkaar, dewelke een voorwaarde is om klassieke lineaire regressieanalyses uit te voeren. Om de afhankelijkheid tussen de observaties te berekenen maken we gebruik van de Inter Class Correlation (ICC). Deze staat voor de proportie van de variatie in de uitkomst die toe te schrijven is aan de school. De ICC-score leert ons of waarnemingen binnen een bepaalde school wel of niet meer op elkaar lijken dan waarnemingen uit de andere scholen. Tabel 5 toont de ICC-score voor de belangrijkste variabelen. Gegeven dat deze een aantal keer hoger ligt dan 0.10 kunnen we hieruit concluderen dat het in principe aangewezen is om multilevel analysetechnieken te gebruiken. Echter gezien de dataset een aanzienlijk aantal scholen bevat met een lage responsgraad zullen we ons noodgedwongen beroepen op klassieke lineaire regressieanalyses als analysetechniek.

**Tabel 5**

*Overzicht van de ICC-score van de belangrijkste afhankelijke variabelen*

| Schaal                                      | Variatie binnen scholen | Variatie tussen scholen | ICC  |
|---|-------------------------|-------------------------|------|
| Conceptuele effecten van het OK-kader       | 0.75                    | 0.09                    | 0.11 |
| Instrumentele effecten van het OK-kader     | 0.49                    | 0.12                    | 0.20 |
| Conceptuele effecten van een doorlichting   | 0.59                    | 0.03                    | 0.04 |
| Instrumentele effecten van een doorlichting | 0.38                    | 0.11                    | 0.22 |
| Neveneffecten van een doorlichting          | 0.45                    | 0.05                    | 0.11 |
| Persoonskenmerken: feednacknut              | 0.37                    | 0.01                    | 0.04 |
| Cognitieve attitudes m.b.t. het OK-kader    | 0.48                    | 0.05                    | 0.09 |

We hanteren de Mahalanobis-afstand om multivariate uitschieters te identificeren. Deze uitschieters zijn datapunten die niet overeenkomen met het algemene beeld in de data. Vaak zijn het extreme waarden die buiten het “normale” bereik van de data vallen. In sommige gevallen kunnen uitschieters nuttig zijn om speciale kenmerken van de gegevens te begrijpen, bijvoorbeeld zeer uitgesproken meningen over de afwezigheid van een doorlichtingseffect. In andere gevallen kunnen uitschieters fouten zijn in de gegevens die een negatieve invloed kunnen hebben op de uitkomsten van statistische

analyse van de gegevens. In de multivariate aanpak (bij regressie met meerdere voorspellers) is de Mahalanobis-afstand de afstand van elke waarneming tot het centrum van de gegevenswolk. In de analyse bekijken we eerst welke regressieanalyses uitgevoerd worden. Respondenten waarvoor de Mahalanobis-afstand voor de betreffende regressie-analyse problematisch was ( $p$ -waarde bij Mahalanobis-afstand kleiner dan 0.01) worden verder niet in de regressieanalyse opgenomen.

Er wordt tijdens de analyse ook expliciet aandacht besteed aan multicollineariteit en de analyse van residuen. De term 'multicollineariteit' wordt gebruikt in de onwenselijke situatie waarbij de correlaties tussen de voorspellende variabelen in een regressieanalyse (te) hoog zijn. Om hierop te anticiperen werd telkens slechts een beperkt aantal voorspellers in de regressie-analyse opgenomen. Om na te gaan of het multicollineariteitsprobleem binnen de perken blijft, hanteren we de Variance Inflation Factor (VIF). De VIF beschouwt een regressiemodel van een verklarende variabele in functie van alle andere verklarende variabelen. Over het algemeen wordt vanaf een VIF-waarde van 10 gesproken van ernstige multicollineariteit. Ook een Condition Index (CI) die groter is dan 10 wijst op mogelijke problemen inzake multicollineariteit. Een waarde groter dan 30 wijst op ernstige problemen (Kim, 2019). Zowel voor de VIF-waarden als voor de CI-waarden werden deze principes bij onze data nergens geschonden. De vaststelling dat er bij de volgende regressiemodellen niet verwezen wordt naar het multicollineariteitsprobleem impliceert dat er zich geen noemenswaardige problemen voordoen. Een geoorloofd gebruik van lineaire regressiemodellen vereist tevens dat residuen normaal verdeeld zijn en dat hun variantie voor elke geschatte waarde dezelfde is (homoscedasticiteit). Ook deze assumpties werden telkens getoetst en nergens geschonden.

De uiteindelijke analyses nemen de vorm aan van stapsgewijze lineaire regressieanalyses. De algemene idee achter de stapsgewijze regressieprocedure is dat we ons regressiemodel opbouwen uit een reeks kandidaat voorspellers door - stapsgewijs - voorspellers in het model in te voeren en te verwijderen totdat er geen gegronde reden meer is om er nog meer in te voeren of te verwijderen. De logica in deze aanpak is dat eerst de voorspeller die het predictiemodel het best helpt in het verklaren van variantie in de afhankelijke variabele opgenomen wordt. Een tweede voorspeller en volgende worden toegevoegd in volgorde van hun bijdrage aan de predictie. Na elke stap worden alle reeds in het model aanwezige voorspellers geëvalueerd. Als een eerder toegevoegde voorspeller niet meer statistisch significant blijkt bij te dragen tot de voorspelling wordt deze weer verwijderd. Dit proces (geautomatiseerd in SPSS) loopt door tot de vaststelling dat er geen relevante voorspellers meer kunnen toegevoegd worden en een irrelevante voorspeller kan verwijderd worden. We beroepen ons hierbij daarnaast op de determinatiecoëfficiënt ( $R^2$ ) en de vuistregel van Cohen (1988) om de effectgrootte te bepalen.

## 2. Bevindingen bij het Referentiekader Onderwijskwaliteit

De vragenlijsten afgenomen bij schoolleiders en leerkrachten van zowel doorgelichte als niet-doorgelichte scholen hadden een meervoudig doel. Vooreerst wilden we een zicht krijgen op de mate van vertrouwdheid met het Referentiekader Onderwijskwaliteit (verder OK-kader) en welke effecten van het OK-kader zich volgens onze respondenten op hun school manifesteren. Daarnaast peilden we ook naar achterliggende school- en persoonskenmerken, aangeboden of gemiste ondersteuning, en naar andere randvoorwaarden die mogelijk relevant zijn bij het verklaren van mate van gebruik van het OK-kader. De respondenten kregen hiertoe meerdere stellingen voorgelegd, waarbij ze moesten aangeven in welke mate ze akkoord gingen met deze stellingen, waarbij 1 stond voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. We gaan in de rapportage daarnaast ook op zoek naar gelijkenissen en



verschillen tussen de verschillende onderwijsniveaus (basisonderwijs of secundair onderwijs), de uitgeoefende functie binnen de school (schoolleider of leerkracht) en of de school al dan niet doorgelicht werd volgens de principes van Inspectie 2.0 en de desbetreffende doorlichtingsperiode (2018-2019, 2019-2020 of 2021-2022).

## 2.1 Vertrouwd met het OK-kader?

Om de vertrouwdheid met het OK-kader in kaart te brengen peilden we bij de respondenten eerst naar aanwezige feitenkennis, conceptuele kennis en procedurele kennis en vaardigheden. Daarnaast vroegen we hen ook hoe ze zich voelen bij gebruik van het OK-kader en hoe ze over het kader denken. Tot slot presenteerden we het dashboard van het OK-kader en een bijhorende kwaliteitsverwachting, waarbij de respondenten konden aangeven hoe ze de relevantie, helderheid en functionaliteit van beide items percipiëren. Op basis van de resultaten stellen we vast dat respondenten matig vertrouwd zijn met het OK-kader, maar dat er een zekere verdeeldheid is tussen de respondenten (gem = 3.1, SD = 1.2). Ze beschikken naar eigen zeggen iets meer over feitenkennis (gem = 3.4, SD = 1.2) dan over conceptuele kennis (gem = 3.2, SD = 1.1) en procedurele kennis en vaardigheden (gem = 3.1, SD = 1.2) om met het OK-kader aan de slag te gaan. We stellen vast dat statistisch significante verschillen zich vooral manifesteren tussen schoolleiders en leerkrachten, zo zijn het bijvoorbeeld vooral de schoolleiders die zich eerder of helemaal bewust van het bestaan van het OK-kader (gem SL = 4.7, SD = 0.7; gem LK = 3.9, SD = 1.2), waarbij de schoolleiders ook eensgezinder antwoorden. Ook onderwijsniveau blijkt in zekere mate tot statistisch significante te leiden, in mindere mate is dat ook het geval voor de onderwijskoepel waartoe de respondent behoort en of de respondent reeds een doorlichting meemaakte volgens de principes van de Inspectie 2.0. De doorlichtingsperiode blijkt in het OK-kader verhaal geen statistisch significante rol te spelen.

### 2.1.1 Kennis over het OK-kader

Op schaalniveau stellen we vast dat de respondenten uiteenlopend, doch gemiddeld neutraal antwoorden wanneer gepeild wordt naar aanwezige feiten- (gem = 3.4, SD = 1.2), conceptuele (gem = 3.2, SD = 1.1)- en procedurele kennis en vaardigheden bij het OK-kader (gem = 3.1, SD = 1.2). De schoolleiders geven aan gemiddeld over meer kennis te beschikken dan de leerkrachten, deze verschillen zijn bovendien voor alle bovengenoemde soorten kennis statistisch significant, zo zal verderop blijken. Onderwijsniveau en al dan niet doorgelicht blijkt daartoe minder een rol te spelen. Dat ligt anders voor de verschillende onderwijskoepels, waarbij we voornamelijk significante verschillen vaststellen tussen het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV) en de Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG).

#### 2.1.1.1 Feitenkennis over het OK-kader: wie, wat en waar?

Hoewel het merendeel van de respondenten bevestigend antwoordt (gem = 4.1, SD = 1.2), stellen we toch vast dat 13% van de bevroegde respondenten zich naar eigen zeggen 'eerder niet' of 'helemaal niet' bewust is van het bestaan van het OK-kader (zie Tabel 6). Het merendeel van de respondenten weet, ondanks een grote verdeeldheid onderling (SD = 1.7), eerder wel waar het OK-kader te raadplegen (gem = 3.7), maar eerder niet hoe het tot stand gekomen is (gem = 3.2, SD = 1.3). Wanneer we vragen of de respondenten de begrippen uit het OK-kader kennen stellen we vast dat ook nu de meningen verdeeld zijn (SD = 1.2) en dat respondenten gemiddeld neutraal antwoorden (gem = 3.2). Naast de eerder genoemde statistisch significante verschillen tussen schoolleiders en leerkrachten manifesteren deze verschillen zich ook tussen de verschillende onderwijsniveaus, waarbij we vaststellen dat het gemiddelde voor de respondenten uit het basisonderwijs (gem = 4.2, SD = 1.1) statistisch significant

hoger ligt dan het gemiddelde voor de respondenten uit het secundair onderwijs (gem = 3.9, SD = 1.3). De respondenten zijn eerder matig op de hoogte van waar het OK-kader te raadplegen (gem = 3.7, SD = 1.3), en hebben weinig zicht op hoe het kader tot stand kwam (gem = 2.8, SD = 1.3). Vragen we hen of ze de begrippen uit het OK-kader kennen, dan merken we op dat de meningen verdeeld zijn. Daar waar 37% van de respondentengroep aangeeft de begrippen ‘eerder wel’ of ‘helemaal wel’ te kennen, geeft 27% aan ‘eerder niet’ of ‘helemaal niet’ vertrouwd te zijn met de begrippen uit het OK-kader. De gemiddelde zelfinschatting van feitenkennis ligt hoger bij de schoolleiders dan bij de leerkrachten. Zowel wat het raadplegen van het OK-kader betreft (gem SL = 4.5, SD = 1.0; gem LK = 3.4, SD = 1.3) als weten hoe het kader tot stand kwam (gem SL = 3.6, SD = 1.2; gem LK = 2.5, SD = 1.1) en het kennen van de begrippen gehanteerd in het OK-kader (gem SL = 3.9, SD = 1.1; gem LK = 3.0, SD = 1.1). Enkel bij het peilen naar waar het kader te raadplegen stellen we ook statistisch significante verschillen vast tussen basis- (gem = 3.9, SD = 1.2) en secundair onderwijs (gem = 3.5, SD = 1.4). Doorgelicht of niet-doorgelicht blijkt geen bepalende rol te spelen, de onderwijskoepel waartoe de respondent behoort wel. De gemiddelde feitenkennis aangaande het OK-kader ligt voor de respondenten van KOV (gem = 3.2, SD = 1.1) statistisch significant lager dan voor de respondenten van OVSG (gem = 3.7, SD = 0.9). Ook na controle voor onderwijsniveau en functie van de desbetreffende respondenten blijkt de onderwijskoepel (OVSG/KOV) waartoe de respondent te hoort statistisch significant bij te dragen aan de voorspelde feitenkennis aangaande het OK-kader (zie Tabel 7).

Wanneer we respondenten vragen in welke mate ze zichzelf goed vertrouwd vinden met het OK-kader, antwoordt 42% ‘eerder eens’ of ‘helemaal eens’ (gem = 3.1, SD = 1.2). We merken daarbij op dat schoolleiders zich over het algemeen meer vertrouwd vinden (gem = 3.8, SD = 1.1) met het OK-kader dan de groep leerkrachten (gem = 2.9, SD = 1.1) en dat de respondenten van OVSG (gem = 3.5, SD = 1.1) zich gemiddeld statistisch significant meer vertrouwd voelen dan de respondenten van KOV (gem = 2.9, SD = 1.2) en GO! (gem = 3.1, SD = 1.2).

**Tabel 6**  
Feitenkennis aangaande het OK-kader

| Feitenkennis aangaande het OK-kader                               | N<br>WN/NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |                |              |              |              | Anova<br>(Gem)                                   |
|---|------------------|--------------|--------------------|--------------|----------------|--------------|--------------|--------------|--|
|   |                  |              | SL                 | LK           | BaO            | SO           | DL           | NDL          |  |
| Ik ben me bewust van het bestaan van het OK-kader.                | 552<br>3.3       | 4.1<br>(1.2) | 4.7<br>(0.9) ▶     | 3.9<br>(1.2) | 4.2<br>(1.1) ▶ | 3.9<br>(1.3) | 4.0<br>(1.2) | 4.1<br>(1.2) | KOV (3.9) ◀ OVSG (4.4)                           |
| Ik ben goed vertrouwd met het OK-kader.                           | 548<br>3.9       | 3.1<br>(1.2) | 3.8<br>(1.1) ▶     | 2.9<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1)   | 3.0<br>(1.2) | 3.1<br>(1.2) | 3.1<br>(1.2) | KOV (2.9) ◀ OVSG (3.5)<br>GO! (3.1) ◀ OVSG (3.5) |
| Ik weet waar ik het OK-kader kan raadplegen.                      | 550<br>3.6       | 3.7<br>(1.3) | 4.5<br>(1.0) ▶     | 3.4<br>(1.3) | 3.9<br>(1.2) ▶ | 3.5<br>(1.4) | 3.7<br>(1.3) | 3.7<br>(1.3) | KOV (3.5) ◀ OVSG (4.0)                           |
| Ik weet hoe het OK-kader tot stand gekomen is.                    | 544<br>4.6       | 2.8<br>(1.3) | 3.6<br>(1.2) ▶     | 2.5<br>(1.1) | 2.9<br>(1.2)   | 2.8<br>(1.3) | 2.7<br>(1.3) | 2.9<br>(1.2) | KOV (2.7) ◀ OVSG (3.1)                           |
| Ik ken de begrippen uit het OK-kader                              | 544<br>4.6       | 3.2<br>(1.2) | 3.9<br>(1.1) ▶     | 3.0<br>(1.1) | 3.3<br>(1.1)   | 3.1<br>(1.2) | 3.2<br>(1.2) | 3.2<br>(1.2) | KOV (3.0) ◀ OVSG (3.4)                           |
| <b>Schaal: feitenkennis aangaande het OK-kader<br/>(α = 0.92)</b> | 559              | 3.4<br>(1.1) | 4.1<br>(0.9) ▶     | 3.1<br>(1.0) | 3.5<br>(1.0) ▶ | 3.3<br>(1.1) | 3.4<br>(1.1) | 3.4<br>(1.1) | KOV (3.2) ◀ OVSG (3.7)                           |

**Tabel 7**

Samenhang tussen respondentkenmerken en feitenkennis aangaande het OK-kader

| Voorspellers                    | Feitenkennis aangaande het OK-kader |         |        |
|---------------------------------|-------------------------------------|---------|--------|
|                                 | B                                   | $\beta$ | t      |
| Constante                       | 4.3                                 |         |        |
| Onderwijskoepel KOV t.o.v. OVSG | -0.42                               | -0.20   | 3.6*** |
| Onderwijskoepel GO! t.o.v. OVSG | -0.24                               | -0.11   | 1.9    |
| Functie LK t.o.v. SL            | -0.94                               | -0.39   | 9.6*** |
| Onderwijsniveau: BaO t.o.v. SO  | 0.07                                | 0.03    | 0.7    |
|                                 | R <sup>2</sup>                      | 0.17    |        |

\*\*\*  $p < .001$  \*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$

### 2.1.1.2 Conceptuele kennis over het OK-kader: kennis van concepten en samenhang

Respondenten antwoorden gemiddeld neutraal (gem = 3.2, SD = 1.1) wanneer hen gevraagd wordt naar aanwezige conceptuele kennis over het OK-kader (zie Tabel 8). Daar waar een kleine meerderheid (gem = 3.3, SD = 1.1) van de respondenten aangeeft over de nodige kennis te beschikken om toe te lichten wat een 'kwaliteitsverwachting' is (55%) en er een voorbeeld zegt van te kunnen geven (51%), ligt dit percentage lager (41%) voor het toelichten van het begrip 'kwaliteitsbeeld' (gem = 3.1, SD = 1.1). De bevroegde schoolleiders beschikken naar eigen zeggen over het algemeen over meer conceptuele kennis (gem = 3.7, SD = 1.0) dan de bevroegde leerkrachten (gem = 3.1, SD = 1.1). De verschillende onderwijsniveaus en het feit of de respondenten reeds een doorlichting meemaakten volgens de principes van Inspectie 2.0 blijkt niet tot statistisch significante verschillen te leiden. De verschillen tussen de onderwijskoepels, met name tussen KOV en OVSG blijken wel statistisch significant, ook na controle voor functie en onderwijsniveau van de respondenten (zie Tabel 9). Zowel voor het geven van voorbeelden van een kwaliteitsverwachting (gem KOV = 3.1, SD = 1.2; gem OVSG = 3.5, SD = 1.0) als voor het toelichten wat een 'kwaliteitsbeeld' is (gem KOV = 2.9, SD = 1.2; gem OVSG = 3.4, SD = 0.9), stellen we vast dat de gemiddelde scores bij respondenten van KOV lager liggen dan bij deze van OVSG. We merken hierbij ook op dat de antwoorden van de individuele respondenten van KOV sterker van elkaar verschillen dan die van de respondenten van OVSG.

**Tabel 8**

Conceptuele kennis aangaande het OK-kader

| Conceptuele kennis aangaande het OK-kader   | N<br>WN/NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              |              |              | Anova<br>(Gem)         |
|---|------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------------------|
|   |                  |              | SL                 | LK           | BaO          | SO           | DL           | NDL          |                        |
| Ik kan in eigen woorden toelichten wat een 'kwaliteitsverwachting' is.                | 548<br>3.9       | 3.3<br>(1.1) | 3.8<br>(1.0)       | 3.2<br>(1.1) | 3.3<br>(1.1) | 3.3<br>(1.2) | 3.3<br>(1.2) | 3.4<br>(1.0) |                        |
| Ik kan voorbeelden geven van een kwaliteitsverwachting.                               | 546<br>4.2       | 3.3<br>(1.1) | 3.8<br>(1.0)       | 3.1<br>(1.1) | 3.3<br>(1.1) | 3.2<br>(1.2) | 3.2<br>(1.2) | 3.3<br>(1.1) | KOV (3.1) ◀ OVSG (3.5) |
| Ik kan in eigen woorden toelichten wat een 'kwaliteitsbeeld' is.                      | 545<br>4.4       | 3.1<br>(1.1) | 3.6<br>(1.1)       | 3.0<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) | 3.0<br>(1.2) | 3.1<br>(1.2) | 3.1<br>(1.1) | KOV (2.9) ◀ OVSG (3.4) |
| <b>Schaal: conceptuele kennis aangaande het OK-kader (<math>\alpha = 0.94</math>)</b> | 550              | 3.2<br>(1.1) | 3.7<br>(1.0)       | 3.1<br>(1.1) | 3.2<br>(1.0) | 3.2<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1) | 3.3<br>(1.0) | KOV (3.1) ◀ OVSG (3.4) |

**Tabel 9***Samenhang tussen respondentkenmerken en conceptuele kennis aangaande het OK-kader*

| Voorspellers                    | Conceptuele kennis aangaande het OK-kader |         |         |
|---------------------------------|---|---------|---------|
|                                 | B   | $\beta$ | t       |
| Constante                       | 4.1                                       |         |         |
| Onderwijskoepel KOV t.o.v. OVSG | -0.38                                     | -0.17   | 2.98**  |
| Onderwijskoepel GO! t.o.v. OVSG | -0.28                                     | -0.13   | 2.05    |
| Functie LK t.o.v. SL            | -0.65                                     | -0.28   | 6.18*** |
| Onderwijsniveau: BaO t.o.v. SO  | -0.14                                     | -0.06   | 1.31    |
|                                 | R <sup>2</sup>                            | 0.09    |         |

\*\*\*  $p < .001$  \*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ 

#### 2.1.1.3 Procedurele kennis over het OK-kader: kennis over hoe het OK-kader te gebruiken

Om bij de respondenten te peilen naar aanwezige procedurele kennis omtrent het OK-kader, stelden we hen de vraag of ze 'aan een collega-leerkracht kunnen uitleggen hoe je het OK-kader kan gebruiken'. We stellen daarbij vast dat ongeveer evenveel respondenten 'eerder eens' of 'helemaal eens' (39%) zijn met deze stelling als dat er respondenten zijn die het 'eerder niet eens' of 'helemaal niet eens' (35%). De gemiddelde score overheen respondenten bedraagt dan ook exact 3.0, het middelpunt van de schaal (zie Tabel 10). In lijn met de overige vormen van kennis stellen we ook hier statistisch significante verschillen vast tussen schoolleiders en leerkrachten, waarbij de schoolleiders aangeven over gemiddeld meer procedurele kennis te beschikken (gem = 3.7, SD = 1.1) dan de leerkrachten (gem = 2.7, SD = 1.2). Tevens merken we een statistisch significant verschil tussen de onderwijskoepels KOV en OVSG, waar de respondenten van KOV gemiddeld 2.9 (SD = 1.3) antwoorden wanneer gepeild wordt naar procedurele kennis, ten opzichte van een gemiddelde van 3.2 (SD = 1.1) voor de respondenten van OVSG.

#### 2.1.1.4 Aan de slag met het OK-kader

Bijna de helft van alle respondenten (49%) geeft aan in zekere zin de vertaling te kunnen maken van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader naar de eigen praktijk (gem = 3.2, SD = 1.2). In dezelfde lijn stellen we vast dat net iets minder dan de helft (47%) er eerder wel of helemaal van overtuigd is de kwaliteit van het eigen functioneren te kunnen inschatten aan de hand van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader (gem = 3.1, SD = 1.2). Ook wat deze vaardigheden betreft merken we vooral dat de functie van de respondenten ertoe doet, eerder dan onderwijsniveau of al dan niet doorgelicht zijn. Met name de schoolleiders geven aan eerder over de nodige vaardigheden te beschikken om met het OK-kader aan de slag te gaan, daar waar de leerkrachten gemiddeld genomen neutraal antwoorden. Dit zowel voor het maken van de vertaling van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader naar de eigen praktijk (SL gem SL = 3.7, SD = 1.1 ; gem LK = 3.0, SD = 1.2) als voor het inschatten van de kwaliteit van het eigen functioneren aan de hand van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader (gem SL = 3.7, SD = 1.0 ; gem LK = 3.0, SD = 1.1). Behalve de functie die de respondent uitoefent blijkt ook de onderwijskoepel waartoe de respondent behoort tot statistisch significante verschillen te leiden. Zo stellen we vast dat de respondenten van OVSG zichzelf gemiddeld net iets meer in staat vinden om de vertaling te maken van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader naar de eigen praktijk (gem = 3.4)

en bovendien ook de kwaliteit van het eigen functioneren kunnen inschatten aan de hand van de kwaliteitsverwachtingen (gem = 3.3), daar waar de respondenten van KOV voor beide vaardigheden eerder neutraal antwoorden (gem = 3.0). Voor beide vaardigheden merken we ook op dat de respondenten van OVSG iets eensgezinder zijn (SD = 1.0) dan de respondenten van KOV (SD = 1.3). Deze bevindingen op itemniveau leiden tot een gemiddelde schaalscore die voor de respondenten van KOV (gem = 2.9, SD = 1.2) over de hele lijn statistisch significant lager ligt dan voor de respondenten van OVSG (gem = 3.3, SD = 1.0). Ook na controle op respondentkenmerken blijkt dit effect van de onderwijskoepel waartoe de respondent behoort statistisch significant bij te dragen tot de voorspelde procedurele kennis en vaardigheden aangaande het OK-kader (zie Tabel 11).

**Tabel 10**  
Procedurele kennis en vaardigheden aangaande het OK-kader

| Procedurele kennis en vaardigheden  | N<br>WN/NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              |              |              | Anova<br>(Gem)         |
|---|------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------------------|
|   |                  |              | SL                 | LK           | BaO          | SO           | DL           | NDL          |                        |
| Ik kan aan een collega-leerkracht uitleggen hoe je het OK-kader kan gebruiken.  | 539<br>5.4       | 3.0<br>(1.2) | 3.7<br>(1.1)       | 2.7<br>(1.2) | 3.1<br>(1.2) | 2.9<br>(1.3) | 3.0<br>(1.3) | 2.9<br>(1.2) | KOV (2.9) ◀ OVSG (3.2) |
| Ik kan de vertaling maken van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader naar mijn eigen praktijk.                     | 532<br>6.5       | 3.2<br>(1.2) | 3.7<br>(1.1)       | 3.0<br>(1.2) | 3.2<br>(1.1) | 3.1<br>(1.3) | 3.2<br>(1.2) | 3.2<br>(1.2) | KOV (3.0) ◀ OVSG (3.4) |
| Ik kan de kwaliteit van mijn eigen functioneren inschatten aan de hand van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader. | 531<br>6.7       | 3.1<br>(1.2) | 3.7<br>(1.0)       | 3.0<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1) | 3.1<br>(1.3) | 3.2<br>(1.2) | 3.1<br>(1.1) | KOV (3.0) ◀ OVSG (3.3) |
| <b>Schaal: procedurele kennis en vaardigheden aangaande het OK-kader (<math>\alpha = 0.95</math>)</b>                   | 546              | 3.1<br>(1.2) | 3.7<br>(1.0)       | 2.9<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1) | 3.0<br>(1.2) | 3.1<br>(1.2) | 3.1<br>(1.1) | KOV (2.9) ◀ OVSG (3.3) |

**Tabel 11**  
Samenhang tussen respondentkenmerken en procedurele kennis en vaardigheden aangaande het OK-kader

| Voorspellers                    | Procedurele kennis en vaardigheden aangaande het OK-kader |         |        |
|---------------------------------|---|---------|--------|
|                                 | B   | $\beta$ | t      |
| Constante                       | 4.0   |         |        |
| Onderwijskoepel KOV t.o.v. OVSG | -0.40   | -0.17   | 3.0*** |
| Onderwijskoepel GO! t.o.v. OVSG | -0.21   | -0.09   | 1.5    |
| Functie LK t.o.v. SL            | -0.83   | -0.32   | 7.6*** |
| Onderwijsniveau: BaO t.o.v. SO  | -0.01   | -0.01   | 0.1    |
|                                 | R <sup>2</sup>  | 0.12    |        |

\*\*\*  $p < .001$  \*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$

## 2.1.2 Houding ten opzichte van het OK-kader

### 2.1.2.1 Hoe voelen de respondenten zich bij (gebruik van) het OK-kader?

Respondenten antwoorden veelal ontkennend (gem = 2.8, SD = 1.1) wanneer hen gevraagd wordt naar affectieve attitudes bij het OK-kader (zie Tabel 12). De minst aanwezige affectieve attitude volgens hen is het twijfelen aan eigen kunnen door het OK-kader (gem = 2.4, SD = 1.1). We stellen ook vast dat deze attitude minder aanwezig is bij de respondenten uit het basisonderwijs (gem = 2.3, SD = 1.0) dan bij de respondenten uit het secundair onderwijs (gem = 2.5, SD = 1.1). Iets meer dan een derde (34%) van de

respondenten geeft ook aan een zekere druk te ervaren om het OK-kader te gebruiken (gem = 2.9, SD = 1.2). Een vierde van de respondenten (25%) is het dan weer eerder of helemaal eens wanneer we hen vragen of het OK-kader hen angst inboezemt (gem = 2.8, SD = 1.1). We merken op dat het vooral de leerkrachten zijn (gem = 2.9, SD = 1.0) die gemiddeld iets meer angst associëren met het OK-kader dan de schoolleiders (gem = 2.5, SD = 0.9).

**Tabel 12**

*Affectieve attitudes bij (gebruik van) het OK-kader*

| Affectieve attitudes bij het OK-kader   | N<br>WN/NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              |              |              | Anova<br>(Gem) |
|---|------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
|   |                  |              | SL                 | LK           | BaO          | SO           | DL           | NDL          |                |
| Door het OK-kader ben ik beginnen twijfelen aan mijn eigen kunnen. (s)                | 435<br>18.6      | 2.4<br>(1.1) | 2.3<br>(1.0)       | 2.4<br>(1.0) | 2.3<br>(1.0) | 2.5<br>(1.1) | 2.3<br>(1.1) | 2.4<br>(1.0) |                |
| Ik ervaar druk om het OK-kader te gebruiken. (s)                                      | 456<br>15.2      | 2.9<br>(1.2) | 2.7<br>(1.1)       | 2.9<br>(1.2) | 2.9<br>(1.1) | 2.8<br>(1.2) | 2.8<br>(1.2) | 3.0<br>(1.2) |                |
| Het OK-kader boezemt me angst in. (s)   | 454<br>15.5      | 2.8<br>(1.1) | 2.5<br>(0.9)       | 2.9<br>(1.0) | 2.7<br>(1.1) | 2.8<br>(1.1) | 2.6<br>(1.1) | 3.0<br>(1.0) |                |
| <b>Schaal: affectieve attitudes bij het OK-kader<br/>(<math>\alpha = 0.76</math>)</b> | 463              | 3.3<br>(0.9) | 3.5<br>(0.9)       | 3.3<br>(0.9) | 3.4<br>(0.9) | 3.3<br>(1.0) | 3.4<br>(1.0) | 3.2<br>(0.9) |                |

### 2.1.2.2 Hoe denken de respondenten over het OK-kader?

Wanneer we spreken over de aanwezige cognitieve attitudes bij de bevroegde respondenten, beperken we ons niet enkel tot de percepties van de gebruikers aangaande zinvolheid en relevantie, maar nemen we ook enkele kenmerken van het OK-kader zelf onder de loep, zoals de gepercipieerde helderheid en functionaliteit. Zoals blijkt uit onderstaande resultaten percipiëren de bevroegde respondenten – en dan vooral de schoolleiders - het kader vooral als een instrument dat een gemeenschappelijke taal creëert om over onderwijskwaliteit te praten, waarbij het kader zelf gepercipieerd wordt als een zinvol, relevant en toepasbaar kader dat eerder vaag is en moeilijk in gebruik. Kanttekening hierbij is dat gemiddeld een vijfde van de bevroegde respondenten het antwoord op de vragen die peilen naar algemene cognitieve attitudes schuldig blijft (zie Tabel 13).

Daar waar het OK-kader volgens de respondenten minder helpt om een eigen richting te bepalen (gem = 2.9, SD = 1.2), zijn ze er eerder van overtuigd dat het OK-kader hen stimuleert bij het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs (gem = 3.2, SD = 0.9), alsook dat het kader een gemeenschappelijke taal creëert om over onderwijskwaliteit te spreken (gem = 3.4, SD = 0.9). Wat deze laatste twee stellingen betreft merken we ook een grotere eensgezindheid op tussen de respondenten (SD = 0.9) dan wanneer we peilen naar of het OK-kader hen helpt een eigen richting te bepalen (SD = 1.2). Het OK-kader wordt slechts in mindere mate gepercipieerd als een kader dat de onderwijsvrijheid beperkt (gem = 2.7, SD = 1.0) en werken met het kader wordt door slechts 14% van de respondenten ervaren als tijdverlies (gem = 2.6, SD = 1.0). Vooral voor de schoolleiders blijkt het OK-kader eerder een meerwaarde dan voor de leerkrachten. Zo zien we bijvoorbeeld dat het OK-kader eerder de schoolleiders stimuleert bij het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs (gem = 3.6, SD = 0.8) dan de leerkrachten (gem = 3.1, SD = 0.9). Dat het OK-kader een gemeenschappelijke taal creëert om over onderwijskwaliteit te praten blijkt daarnaast ook een cognitieve attitude die eerder aanwezig is bij de schoolleiders (gem = 3.7, SD = 0.9), dan bij de leerkrachten (gem = 3.2, SD = 0.9).

Dat het OK-kader vooral voor de schoolleiders een meerwaarde blijkt, vertaalt zich ook in statistisch significante verschillen in gemiddeldes, waarbij het de groep leerkrachten is die net iets vaker aangeeft dat werken met het OK-kader hun onderwijsvrijheid beperkt (gem LK = 2.9, SD LK = 1.0; gem SL = 2.3, SD SL = 0.9) en gepercipieerd wordt als tijdverlies (gem LK = 2.9, SD LK = 1.0; gem SL = 2.1, SD SL = 0.9). Het

zijn dan ook vooral de schoolleiders die door te werken met het OK-kader het gevoel hebben beter voorbereid te zijn op een doorlichting (gem SL = 3.5, SD = 0.9; gem LK = 2.9, SD = 1.0). Daarnaast stellen we ook vast dat het vooral de respondenten uit het basisonderwijs zijn die het OK-kader meer percipiëren als een kader dat hen helpt om de eigen richting te bepalen (gem BaO = 3.2, SD = 0.8; gem SO = 2.9, SD = 0.9) en hen stimuleert bij het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs (SD = 3.3, SD = 0.8; gem SO = 3.1, SD = 1.0) dan de respondenten uit het secundair onderwijs, waarbij de respondenten uit het secundair onderwijs ook een iets grotere verdeeldheid tonen. Naast de functie en het onderwijsniveau blijkt ook de onderwijskoepel tot statistisch significante verschillen te leiden wanneer we respondenten vragen of het OK-kader hen stimuleert bij het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs. De respondenten van OVSG (gem = 3.4, SD = 0.7) zijn hierover eensgezinder en tonen een gemiddelde dat statistisch significant hoger ligt dan dat van de respondenten van KOV (gem = 3.1, SD = 1.0).

**Tabel 13**

*Cognitieve attitudes bij (gebruik van) het OK-kader*

| Cognitieve attitudes bij het OK-kader   | N<br>WN/NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              |              |              | Anova<br>(Gem)         |
|---|------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------------------|
|   |                  |              | SL                 | LK           | BaO          | SO           | DL           | NDL          |                        |
| Het OK-kader helpt ons om onze eigen richting te bepalen.                                       | 426<br>20.1      | 2.9<br>(1.2) | 3.4<br>(0.8)       | 3.0<br>(0.8) | 3.2<br>(0.8) | 2.9<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9) | 3.2<br>(0.8) |                        |
| Het OK-kader stimuleert me bij het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs.                      | 433<br>19        | 3.2<br>(0.9) | 3.6<br>(0.8)       | 3.1<br>(0.9) | 3.3<br>(0.8) | 3.1<br>(1.0) | 3.2<br>(0.9) | 3.3<br>(0.8) | KOV (3.1) ◀ OVSG (3.4) |
| Het OK-kader creëert een gemeenschappelijke taal om over onderwijskwaliteit te spreken.         | 431<br>19.3      | 3.4<br>(0.9) | 3.7<br>(0.9)       | 3.2<br>(0.9) | 3.4<br>(0.8) | 3.3<br>(1.0) | 3.3<br>(1.0) | 3.4<br>(0.8) |                        |
| Het OK-kader beperkt mijn onderwijsvrijheid. (s)  | 420<br>21.1      | 2.7<br>(1.0) | 2.3<br>(0.9)       | 2.9<br>(1.0) | 2.6<br>(0.9) | 2.8<br>(1.1) | 2.7<br>(1.0) | 2.6<br>(0.9) |                        |
| Werken met het OK-kader is tijdverlies. (s)   | 425<br>20.3      | 2.6<br>(1.0) | 2.1<br>(0.9)       | 2.9<br>(1.0) | 2.5<br>(0.9) | 2.8<br>(1.1) | 2.7<br>(1.0) | 2.6<br>(1.0) |                        |
| Door te werken met het OK-kader heb ik het gevoel beter voorbereid te zijn op een doorlichting. | 434<br>18.8      | 3.1<br>(1.0) | 3.5<br>(0.9)       | 2.9<br>(1.0) | 3.1<br>(0.9) | 3.1<br>(1.1) | 3.2<br>(1.0) | 3.0<br>(1.0) |                        |
| <b>Schaal: cognitieve attitudes bij het OK-kader<br/>(<math>\alpha = 0.85</math>)</b>           | 450              | 3.2<br>(0.7) | 3.6<br>(0.6)       | 3.1<br>(0.7) | 3.3<br>(0.6) | 3.1<br>(0.8) | 3.2<br>(0.8) | 3.3<br>(0.7) |                        |

### 2.1.2.3 Wat met de gebruiksvriendelijkheid van het OK-kader?

We merken op dat het OK-kader gepercipieerd wordt als zijnde een eerder zinvol (gem = 3.5, SD = 1.0), relevant (gem = 3.4, SD = 1.0) en toepasbaar (gem = 3.4, SD = 1.0) instrument, maar dat tegelijkertijd ook moeilijk in gebruik (gem = 2.8, SD = 1.1) en vaag (gem = 2.9, SD = 1.1) is (zie Tabel 14). Op de vraag of het OK-kader moeilijk of gemakkelijk te begrijpen is, antwoorden de respondenten gemiddeld neutraal (gem = 3.0, SD = 1.1). Deze percepties liggen in lijn met de gepercipieerde relevantie, functionaliteit en helderheid van de getoonde kwaliteitsverwachting (zie Figuur 3), zij het dat de respondenten een kwaliteitsverwachting eerder percipiëren als moeilijk te begrijpen (gem = 2.8, SD = 1.1). Zowel voor het OK-kader an sich (gem SL = 3.6, SD = 0.9; gem LK = 3.0, SD = 0.9) als voor de getoonde kwaliteitsverwachting (gem SL = 3.5, SD = 0.9; gem LK = 2.9, SD = 0.9) stellen we vast dat de schoolleiders zowel de relevantie, de helderheid als de functionaliteit hoger inschatten dan de leerkrachten. Het grootste verschil tussen beide groepen respondenten situeert zich op vlak van relevantie van het OK-kader (gem SL = 3.9, SD = 1.0, gem LK = 3.2, SD = 1.0) en de getoonde kwaliteitsverwachting (gem SL = 3.9, SD = 1.0, gem LK = 3.1, SD = 1.0). Daarnaast tonen de resultaten ook statistisch significante verschillen tussen de verschillende onderwijsniveaus, waarbij de respondenten uit het basisonderwijs zowel het OK-kader (gem BaO = 3.3, SD = 0.9; gem SO = 3.0, SD = 1.0) als de kwaliteitsverwachting (gem BaO = 3.3, SD = 0.9; gem SO = 2.9, SD = 0.9) als net iets gebruiksvriendelijker percipiëren dan de respondenten uit het secundair onderwijs.



**Figuur 3**

Getoonde kwaliteitsverwachting uit het OK-kader

Het schoolteam geeft de begeleiding vorm vanuit een gedragen visie en systematiek en volgt de effecten van de begeleiding op.

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

**Tabel 14a**

Percepties op de gebruiksvriendelijkheid en relevantie van het OK-kader

| Kenmerken van het OK-kader  | N<br>WN/NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              |              |              | Anova<br>(Gem) |
|---|------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
|   |                  |              | SL                 | LK           | BaO          | SO           | DL           | NDL          |                |
| <b>Ik vind het OK-kader...</b>  |                  |              |                    |              |              |              |              |              |                |
| Zinloos - zinvol  | 508              | 3.5<br>(1.0) | 4.0<br>(1.0)       | 3.3<br>(1.1) | 3.6<br>(1.0) | 3.3<br>(1.1) | 3.5<br>(1.1) | 3.5<br>(1.1) |                |
| Irrelevant voor mezelf – relevant voor mezelf   | 509              | 3.4<br>(1.0) | 3.9<br>(1.0)       | 3.2<br>(1.0) | 3.5<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1) | 3.3<br>(1.1) | 3.4<br>(1.1) |                |
| Niet toepasbaar - toepasbaar  | 508              | 3.4<br>(1.0) | 3.8<br>(1.0)       | 3.2<br>(1.0) | 3.6<br>(1.0) | 3.2<br>(1.1) | 3.4<br>(1.0) | 3.4<br>(1.1) |                |
| Moeilijk in gebruik – gemakkelijk in gebruik  | 506              | 2.8<br>(1.1) | 3.2<br>(1.2)       | 2.7<br>(1.1) | 3.0<br>(1.1) | 2.6<br>(1.2) | 2.8<br>(1.2) | 2.8<br>(1.2) |                |
| Vaag - helder   | 508              | 2.9<br>(1.1) | 3.4<br>(1.2)       | 2.8<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) | 2.8<br>(1.2) | 2.9<br>(1.1) | 3.0<br>(1.2) |                |
| Moeilijk te begrijpen – gemakkelijk te begrijpen  | 511              | 3.0<br>(1.1) | 3.3<br>(1.1)       | 2.8<br>(1.1) | 3.0<br>(1.1) | 2.9<br>(1.1) | 2.9<br>(1.1) | 3.0<br>(1.2) |                |
| <b>Schaal: Gepercipieerde gebruiksvriendelijkheid van het OK-kader (<math>\alpha=0.92</math>)</b> | 514              | 3.2<br>(0.9) | 3.6<br>(0.9)       | 3.0<br>(0.9) | 3.3<br>(0.9) | 3.0<br>(1.0) | 3.1<br>(0.9) | 3.2<br>(1.0) |                |

**Tabel 14b**

Percepties op de gebruiksvriendelijkheid en relevantie van een kwaliteitsverwachting

| Cognitieve attitudes: Kenmerken van het Ok-kader   | N<br>WN/NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              |              |              | Anova<br>(Gem) |
|--|------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
|  |                  |              | SL                 | LK           | BaO          | SO           | DL           | NDL          |                |
| <b>Ik vind een kwaliteitsverwachting uit het OK-kader...</b>   |                  |              |                    |              |              |              |              |              |                |
| Zinloos - zinvol   | 499              | 3.5<br>(1.1) | 3.9<br>(1.0)       | 3.3<br>(1.0) | 3.6<br>(1.1) | 3.3<br>(1.1) | 3.5<br>(1.0) | 3.5<br>(1.2) |                |
| Irrelevant voor mezelf – relevant voor mezelf  | 500              | 3.3<br>(1.1) | 3.9<br>(1.0)       | 3.1<br>(1.0) | 3.5<br>(1.1) | 3.2<br>(1.0) | 3.3<br>(1.0) | 3.4<br>(1.1) |                |
| Niet toepasbaar - toepasbaar   | 497              | 3.3<br>(1.0) | 3.7<br>(1.0)       | 3.2<br>(1.0) | 3.5<br>(0.9) | 3.1<br>(1.1) | 3.4<br>(0.9) | 3.3<br>(1.0) |                |
| Moeilijk in gebruik – gemakkelijk in gebruik   | 495              | 2.8<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1)       | 2.7<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) | 2.6<br>(1.1) | 2.8<br>(1.0) | 2.9<br>(1.0) |                |
| Vaag - helder  | 498              | 2.8<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1)       | 2.7<br>(1.1) | 3.0<br>(1.1) | 2.6<br>(1.1) | 2.8<br>(1.0) | 2.9<br>(1.0) |                |
| Moeilijk te begrijpen – gemakkelijk te begrijpen   | 501              | 2.8<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1)       | 2.7<br>(1.1) | 2.9<br>(1.1) | 2.7<br>(1.1) | 2.8<br>(1.0) | 2.9<br>(1.0) |                |
| <b>Schaal: Gepercipieerde gebruiksvriendelijkheid van een kwaliteitsverwachting (<math>\alpha=0.93</math>)</b> | 504              | 3.1<br>(0.9) | 3.5<br>(0.9)       | 2.9<br>(0.9) | 3.3<br>(0.9) | 2.9<br>(0.9) | 3.1<br>(0.9) | 3.1<br>(1.0) |                |



## 2.2 Waartoe leidt het OK-kader?

### 2.2.1 Conceptuele effecten: veranderingen in het denken

Conceptuele effecten zijn bij de respondenten eerder beperkt en doen zich op schaalniveau significant meer voor bij schoolleiders (gem = 3.4, SD = 0.8) dan bij leerkrachten (gem = 2.9, SD = 0.9) (zie Tabel 15). Hoewel de respondenten de stellingen die peilen naar de conceptuele effecten van het OK-kader gemiddeld neutraal beantwoorden (gem = 3.0, SD = 0.9), stellen we vast dat het OK-kader hen toch net iets eerder aanzet tot reflectie over het schoolbeleid (gem = 3.2, SD = 1.1), dan dat het hen aan het denken zet over hun eigen functioneren (gem = 3.1, SD = 1.1), hun visie op onderwijskwaliteit heeft versterkt (gem = 3.1, SD = 1.1) of hen helpt te borgen wat goed loopt (gem = 3.1, SD = 1.1). Ook wanneer we respondenten vragen of ze zich nu meer bewust zijn van de gemaakte keuzes en of ze nu anders denken over kwaliteitsontwikkeling, antwoorden respondenten gemiddeld neutraal (gem = 3.0, SD = 1.0). Voor 36% van de bevroegde respondenten leidde het OK-kader tot meer vertrouwdheid met de terminologie die in onderwijs gehanteerd wordt (gem = 3.1, SD = 1.1). Ongeveer een vierde van de respondenten (24%) geeft aan dankzij het OK-kader eerder wel anders te denken over leerlingevaluatie (gem = 2.9, SD = 1.0). Voor anders denken inzake leerlingenbegeleiding gaat deze stelling op voor 22% van de respondenten (gem = 2.8, SD = 1.0).

Zoals eerder aangehaald zijn het voornamelijk de schoolleiders die conceptuele effecten erkennen van het OK-kader, zo geven zij aan dankzij het OK-kader meer te reflecteren over het schoolbeleid dan de leerkrachten (gem SL = 3.7, SD = 1.1; gem LK = 2.9, SD = 1.1). Maar ook het bewust worden van de gemaakte keuzes dankzij het OK-kader (gem SL = 3.3, SD = 1.0; gem LK = 2.8, SD = 1.0) of een versterkte visie op onderwijskwaliteit (gem SL = 3.5, SD = 1.0; gem LK = 2.8, SD = 1.0) zijn effecten die zich eerder manifesteren bij de schoolleiders dan bij de bevroegde leerkrachten. Wanneer we bij de respondenten peilen naar conceptuele effecten specifiek op vlak van onze vooropgestelde thema's, stellen we ook hier beperkte conceptuele effecten vast, zowel voor leerlingevaluatie (gem = 2.9, SD = 1.0) als voor leerlingenbegeleiding (gem = 2.8, SD = 1.0). Voor anders denken inzake kwaliteitsontwikkeling ligt het algemeen gemiddelde van zowel schoolleiders als leerkrachten iets hoger dan voor de andere twee thema's (gem = 3.0, SD = 1.0), doch antwoorden de respondenten ook hier gemiddeld 'neutraal'. De komst van het OK-kader leidde vooral bij de schoolleiders tot meer vertrouwdheid met de terminologie die in onderwijs gehanteerd wordt (gem SL = 3.4, SD = 1.0; gem LK = 2.9, SD = 1.0), 64% van de bevroegde respondenten antwoordt echter 'neutraal' of 'eerder of helemaal niet', wanneer hen gevraagd wordt of ze dankzij het OK-kader meer vertrouwd zijn met deze terminologie. Wat betreft onderwijsniveau, onderwijskoepel of het feit of de school al dan niet doorgelicht werd volgens Inspectie 2.0 stellen we geen statistisch significante verschillen vast tussen de verschillende groepen.

**Tabel 15**

*Conceptuele effecten van het OK-kader*

| Conceptuele effecten van het OK-kader   | N<br>WN/NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              |              |              | Anova<br>(Gem) |
|---|------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
|   |                  |              | SL                 | LK           | BaO          | SO           | DL           | NDL          |                |
| <b>Het OK-kader heeft me...</b>   |                  |              |                    |              |              |              |              |              |                |
| aan het denken gezet over mijn functioneren.  | 456<br>16.3      | 3.1<br>(1.1) | 3.5<br>(1.0)       | 2.9<br>(1.1) | 3.1<br>(1.0) | 3.1<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) |                |
| aangezet tot reflectie over ons schoolbeleid.   | 465<br>14.9      | 3.2<br>(1.1) | 3.7<br>(1.1)       | 2.9<br>(1.0) | 3.0<br>(1.0) | 3.0<br>(1.2) | 3.2<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1) |                |
| mijn visie op onderwijskwaliteit versterkt.   | 459<br>15.8      | 3.1<br>(1.1) | 3.5<br>(1.0)       | 2.8<br>(1.0) | 3.1<br>(1.0) | 3.0<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) | 3.0<br>(1.0) |                |
| geholpen om te borgen wat goed loopt.   | 460<br>15.7      | 3.1<br>(1.1) | 3.5<br>(1.0)       | 2.9<br>(1.0) | 3.1<br>(1.0) | 3.1<br>(1.1) | 3.1<br>(1.0) | 3.1<br>(1.1) |                |
| <b>Dankzij het OK-kader...</b>  |                  |              |                    |              |              |              |              |              |                |
| ben ik me nu meer bewust van de keuzes die ik maak.                                     | 461<br>15.5      | 3.0<br>(1.0) | 3.3<br>(1.0)       | 2.8<br>(1.0) | 3.0<br>(1.0) | 3.0<br>(1.1) | 3.0<br>(1.1) | 2.9<br>(1.0) |                |
| denk ik nu anders over onze leerlingevaluatie.  | 458<br>16        | 2.9<br>(1.0) | 3.1<br>(1.0)       | 2.8<br>(1.0) | 2.9<br>(1.0) | 2.8<br>(1.1) | 2.9<br>(1.0) | 2.8<br>(1.0) |                |
| denk ik nu anders over onze leerlingbegeleiding.  | 455<br>16.5      | 2.8<br>(1.0) | 3.0<br>(1.1)       | 2.7<br>(0.9) | 2.9<br>(1.0) | 2.7<br>(1.0) | 2.8<br>(1.0) | 2.8<br>(1.0) |                |
| denk ik nu anders over onze kwaliteitsontwikkeling.                                     | 459<br>15.8      | 3.0<br>(1.0) | 3.3<br>(1.0)       | 2.8<br>(1.0) | 3.0<br>(1.0) | 2.9<br>(1.1) | 3.0<br>(1.1) | 3.0<br>(1.0) |                |
| ben ik meer vertrouwd geworden met de terminologie die in onderwijs gehanteerd wordt.   | 463<br>15.2      | 3.1<br>(1.1) | 3.4<br>(1.0)       | 2.9<br>(1.0) | 3.1<br>(1.0) | 3.0<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) | 3.1<br>(1.0) |                |
| <b>Schaal: conceptuele effecten aangaande het OK-kader (<math>\alpha = 0.97</math>)</b> | 471              | 3.0<br>(0.9) | 3.4<br>(0.8)       | 2.9<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9) | 3.0<br>(1.0) | 3.0<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9) |                |

We stellen vast dat 41% van de variantie in conceptuele effecten van het OK-kader verklaard kan worden door de aanwezige procedurele kennis van het kader en de gepercipieerde gebruiksvriendelijkheid ervan (zie Tabel 16). Na controle voor de procedurele kennis en gepercipieerde gebruiksvriendelijkheid blijken functie, onderwijsniveau, ondersteuning, algemene kwaliteitszorg, onderwijskundig leiderschap en al dan niet doorgelicht zijn verder niet statistisch significante aan de voorspelling bij te dragen. De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta=0.39$ ) van de eerste voorspeller leert ons dat respondenten per toename van een standaarddeviatie op 'procedurele kennis', 0.39 standaarddeviatie hoger scoren op de schaal 'conceptuele effecten van het OK-kader'. Ook wat de gepercipieerde gebruiksvriendelijkheid betreft stellen we een positief verband vast, waarbij respondenten 0.35 standaarddeviatie hoger scoren op conceptuele effecten, naarmate hun perceptie op de gebruiksvriendelijkheid van het kader met 1 standaarddeviatie toeneemt.

**Tabel 16***Samenhang tussen conceptuele effecten en relevante (f)actoren*

| Voorspellers                             | Conceptuele effecten van het OK-kader |         |         |
|--|---------------------------------------|---------|---------|
|  | B                                     | $\beta$ | t       |
| Constante                                | 0.85                                  |         |         |
| Procedurele kennis van het OK-kader      | 0.34                                  | 0.39    | 8.88*** |
| Gebruiksvriendelijkheid van het OK-kader | 0.33                                  | 0.35    | 8.03*** |
| Algemene kwaliteitszorg                  |                                       |         |         |
| Ondersteuning                            |                                       |         |         |
| Onderwijskundig leiderschap              |                                       |         |         |
| Functie: LK t.o.v. SL                    |                                       |         |         |
| Onderwijsniveau: BaO t.o.v. SO           |                                       |         |         |
| Doorgelicht/niet doorgelicht             |                                       |         |         |
|  | R <sup>2</sup>                        | 0.41    |         |

\*\*\*  $p < .001$  \*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ 

### 2.2.3 Instrumentele effecten: effecten op het handelen

Maar liefst 65% van de bevroegde respondenten (gem = 3.7, SD = 0.9) geeft aan dat er op hun school in zekere mate actie ondernomen werd op basis van het OK-kader (zie Tabel 17). Een iets lager percentage (52%) is het dan weer 'eerder' of 'helemaal eens' dat het OK-kader bij hen op school tot concrete actiepunten heeft geleid (gem = 3.4, SD = 1.0). Kanttekening hierbij is dat gemiddeld 21.9% van de bevroegde respondenten aangeeft het antwoord op de voorgelegde stellingen niet te weten of de stelling niet van toepassing vindt. Vooral wanneer gepeild wordt naar instrumentele effecten op vlak van leerlingbegeleiding (gem = 3.1, SD = 0.9) en of de school nu kwaliteitsvoller onderwijs verschaft dankzij het OK-kader (gem = 3.0, SD = 0.9) blijven vele respondenten een antwoord schuldig en antwoorden de overige respondenten gemiddeld neutraal. Wat de drie thema's betreft, stellen we ook hier vast dat de effecten van het OK-kader zich volgens de respondenten eerder manifesteren op vlak van kwaliteitsontwikkeling, dan op vlak van leerlingevaluatie (gem = 3.1, SD = 0.9) of leerlingenbegeleiding (gem = 3.1, SD = 0.9). Er wordt naar eigen zeggen vooral regelmatig stilgestaan bij onderwijskwaliteit (gem = 3.4, SD = 1.0), gevolgd door het nemen van initiatieven om te werken aan onderwijskwaliteit (gem = 3.2, SD = 0.9). Desondanks antwoordt meer dan de helft van de respondenten (52%) neutraal wanneer hen gevraagd wordt of hun school dan ook kwaliteitsvoller onderwijs verschaft dankzij het OK-kader (gem = 3.0, SD = 0.9). Daar waar 40% van de respondenten aangeeft dankzij het OK-kader meer initiatieven te nemen om te werken aan hun onderwijskwaliteit (gem = 3.2, SD = 0.9) en 47% het 'eerder' of 'helemaal eens' is dat er dankzij het OK-kader regelmatig stilgestaan wordt bij de aangeboden onderwijskwaliteit (gem = 3.4, SD = 1.0), is slechts 27% van de respondenten het 'eerder' of 'helemaal eens' dat er dankzij het OK-kader kwaliteitsvoller onderwijs verschaft wordt op hun school (gem = 3.0, SD = 0.9). Hoewel beide groepen gemiddeld neutraal antwoorden, zijn het de leerkrachten die minder overtuigd zijn dat er dankzij het OK-kader kwaliteitsvoller onderwijs verschaft wordt (gem LK = 2.9, SD LK = 0.9) vergeleken met de schoolleiders (gem = 3.2, SD = 0.9). Op schaalniveau zijn het de gemiddeldes van de schoolleiders (gem = 3.5, SD = 0.8) die statistisch significant hoger liggen dan die van de leerkrachten (gem = 3.2, SD = 0.8). Schoolleiders geven meer aan actie te ondernemen op basis van het OK-kader (gem SL = 3.9, SD = 1.0; gem LK = 3.6, SD = 0.9) en erkennen vaker dat concrete

actiepunten het gevolg zijn van het OK-kader (gem SL = 3.6, SD = 1.0; gem LK = 3.3, SD = 0.9) dan de groep leerkrachten. Vragen we hen of ze dankzij het OK-kader de zaken nu anders aanpakken, zien we dat het gemiddelde van de respondenten uit het secundair onderwijs (gem = 3.4, SD = 0.9) statistisch significant hoger ligt dan het gemiddelde van de respondenten uit het basisonderwijs (gem = 3.2, SD = 0.9).

**Tabel 17**

*Instrumentele effecten van het OK-kader*

| Instrumentele effecten van het OK-kader   | N<br>WN/NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |              |                |              |              | Anova<br>(Gem) |
|---|------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|----------------|--------------|--------------|----------------|
|   |                  |              | SL                 | LK           | BaO          | SO             | DL           | NDL          |                |
| Wij hebben als school actie ondernomen op basis van het OK-kader.                         | 428<br>20.9      | 3.7<br>(0.9) | 3.9<br>(1.0) ▶     | 3.6<br>(0.9) | 3.6<br>(0.9) | 3.8<br>(0.9)   | 3.8<br>(0.8) | 3.6<br>(1.0) |                |
| Het OK-kader heeft tot concrete actiepunten geleid in onze school.                        | 427<br>21.1      | 3.4<br>(1.0) | 3.6<br>(1.0) ▶     | 3.3<br>(0.9) | 3.3<br>(1.0) | 3.5<br>(0.9)   | 3.5<br>(0.9) | 3.3<br>(1.0) |                |
| <b>Dankzij het OK-kader...</b>  |                  |              |                    |              |              |                |              |              |                |
| pakken wij de zaken nu anders aan.  | 424<br>21.6      | 3.2<br>(0.9) | 3.5<br>(0.9) ▶     | 3.2<br>(0.9) | 3.2<br>(0.9) | 3.4<br>(0.9) ◀ | 3.3<br>(0.9) | 3.1<br>(0.9) |                |
| pakken wij leerlingevaluatie nu beter aan.  | 425<br>21.4      | 3.1<br>(0.9) | 3.2<br>(1.0)       | 3.1<br>(0.9) | 3.1<br>(0.8) | 3.1<br>(1.0)   | 3.2<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9) |                |
| pakken wij leerlingenbegeleiding nu beter aan.  | 412<br>23.5      | 3.1<br>(0.9) | 3.2<br>(0.9)       | 3.0<br>(0.9) | 3.1<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9)   | 3.0<br>(0.9) | 3.1<br>(0.9) |                |
| nemen wij nu meer initiatieven om te werken aan onze onderwijskwaliteit.                  | 421<br>22.1      | 3.2<br>(0.9) | 3.5<br>(1.0) ▶     | 3.1<br>(0.9) | 3.2<br>(0.9) | 3.3<br>(1.0)   | 3.3<br>(0.9) | 3.2<br>(1.0) |                |
| wordt er in onze school nu regelmatig stilgestaan bij onze onderwijskwaliteit.            | 425<br>21.4      | 3.4<br>(1.0) | 3.6<br>(0.9) ▶     | 3.3<br>(0.9) | 3.4<br>(0.9) | 3.4<br>(1.0)   | 3.4<br>(0.9) | 3.3<br>(1.0) |                |
| verschafft onze school nu kwaliteitsvoller onderwijs.                                     | 414<br>23.2      | 3.0<br>(0.9) | 3.2<br>(0.9) ▶     | 2.9<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9)   | 3.0<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9) |                |
| <b>Schaal: Instrumentele effecten aangaande het OK-kader (<math>\alpha = 0.94</math>)</b> | 445              | 3.3<br>(0.8) | 3.5<br>(0.8) ▶     | 3.2<br>(0.8) | 3.2<br>(0.8) | 3.3<br>(0.8)   | 3.3<br>(0.7) | 3.2<br>(0.8) |                |

Wanneer we mogelijke relevante voorspellers voor instrumentele effecten van het OK-kader opnemen in een meervoudige lineaire regressieanalyse, blijken meerdere onafhankelijke variabelen statistisch significant bij te dragen aan deze voorspelling (zie Tabel 18). De gebruiksvriendelijkheid van het kader, de procedurele kennis over het OK-kader, onderwijskundig leiderschap, ondersteuning en het onderwijsniveau waartoe de respondent behoort oefenen samen een groot effect uit ( $R^2=0.27$ ) op de schaal 'instrumentele effecten van het OK-kader'. Na controle voor deze voorspellers blijken de functie van de respondent, de algemene kwaliteitszorg op school en het feit of de school al dan niet doorgelicht werd volgens de principes van Inspectie 2.0 niet langer statistisch significant bij te dragen aan de voorspelling. De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta=0.18$ ) toont aan dat respondenten die 1 standaarddeviatie hoger scoren op de gebruiksvriendelijkheid van het OK-kader, 0.18 standaarddeviatie hoger scoren op de schaal 'instrumentele effecten van het OK-kader'. Ook wat procedurele kennis van het OK-kader, onderwijskundig leiderschap en ondersteuning betreft, stellen we positieve verbanden vast. Hogere scores op deze voorspellers leiden met andere woorden tot een hogere score op de schaal 'instrumentele effecten van het OK-kader'. Enkel voor het onderwijsniveau waartoe de respondent behoort stellen we een negatief verband vast. Aangezien we deze variabele in de analyses hercodeerden als dummyvariabele (0=SO, 1=BaO), concluderen we dat respondenten uit het basisonderwijs -0.10 standaarddeviatie lager scoren op de schaal 'instrumentele effecten van het OK-kader'.

**Tabel 18***Samenhang tussen instrumentele effecten en relevante (f)actoren*

| Voorspellers                              | Instrumentele effecten van het OK-kader |         |         |
|---|---|---------|---------|
|   | B                                       | $\beta$ | t       |
| Constante                                 | 1.34                                    |         |         |
| Gebbruiksvriendelijkheid van het OK-kader | 0.15                                    | 0.18    | 3.35**  |
| Procedurele kennis van het OK-kader       | 0.16                                    | 0.21    | 3.59*** |
| Onderwijskundig leiderschap               | 0.15                                    | 0.16    | 3.30**  |
| Ondersteuning                             | 0.15                                    | 0.15    | 2.71**  |
| Onderwijsniveau: BaO t.o.v. SO            | - 0.15                                  | - 0.10  | - 2.22* |
| Functie: LK t.o.v. SL                     |   |         |         |
| Doorgelicht/niet doorgelicht              |   |         |         |
| Algemene kwaliteitszorg                   |   |         |         |
|   | R <sup>2</sup>                          | 0.27    |         |

\*\*\*  $p < .001$  \*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ 

### 2.2.5 Symbolische effecten

Symbolisch gebruik (gem = 2.7, SD = 1.0) van het OK-kader blijkt volgens de respondenten eerder beperkt (zie Tabel 19). Toch geeft 16% van de respondenten aan het ‘eerder’ of ‘helemaal eens te zijn’ om het OK-kader te gebruiken om collega’s aan te zetten tot actie (gem = 2.6, SD = 1.1). Die percentages liggen zelfs hoger voor het gebruik van het OK-kader om persoonlijke standpunten te onderbouwen (23%, gem = 2.8, SD = 1.1) en de gemaakte keuzes beter te verantwoorden (26%, gem = 2.8, SD = 1.1). Voor de verschillende onderwijsniveaus, -koepels of al dan niet doorgelicht zijn en doorlichtingsperiode, stellen we geen statistisch significante verschillen vast. Het gemiddelde van de schoolleiders (gem = 3.2, SD = 1.0) daarentegen ligt op schaalniveau statistisch significant hoger dan dat van de leerkrachten (gem = 2.5, SD = 0.9), zodat we kunnen besluiten dat het vooral de schoolleiders zijn die een zeker (beperkt) symbolisch effect toeschrijven aan het gebruik van het OK-kader.

**Tabel 19***Symbolische effecten van het OK-kader*

| Symbolische effecten van het OK-kader   | N<br>WN/NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              |              |              | Anova<br>(Gem) |
|---|------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
|   |                  |              | SL                 | LK           | BaO          | SO           | DL           | NDL          |                |
| <b>Ik gebruik het OK-kader om...</b>  |                  |              |                    |              |              |              |              |              |                |
| collega's aan te zetten tot actie.  | 434<br>19.9      | 2.6<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1)       | 2.4<br>(1.0) | 2.6<br>(1.0) | 2.6<br>(1.1) | 2.6<br>(1.1) | 2.6<br>(1.0) |                |
| mijn persoonlijke standpunten sterker te onderbouwen.                                   | 439<br>19.1      | 2.8<br>(1.1) | 3.2<br>(1.0)       | 2.6<br>(1.0) | 2.8<br>(1.0) | 2.8<br>(1.1) | 2.8<br>(1.1) | 2.8<br>(1.0) |                |
| de keuzes die ik maak beter te verantwoorden.   | 435<br>19.8      | 2.8<br>(1.1) | 3.3<br>(1.0)       | 2.7<br>(1.0) | 2.8<br>(1.1) | 2.9<br>(1.1) | 2.8<br>(1.1) | 2.9<br>(1.1) |                |
| <b>Schaal: Symbolische effecten aangaande het OK-kader (<math>\alpha = 0.93</math>)</b> | 439              | 2.7<br>(1.0) | 3.2<br>(1.0)       | 2.5<br>(0.9) | 2.7<br>(1.0) | 2.7<br>(1.0) | 2.7<br>(1.0) | 2.8<br>(1.0) |                |

### 2.3 Ondersteuning bij introductie en gebruik van het OK-kader

Op schaalniveau antwoorden respondenten opnieuw neutraal (gem = 3.0, SD = 0.8) wanneer we hen vragen naar ondersteuning bij het OK-kader (zie Tabel 20). We merken daarbij op dat de eerste vijf stellingen meegenomen werden in het berekenen van deze schaalscore. Ongeveer een vierde van de respondenten (27%) voelt zich eerder niet of helemaal niet ondersteund om vertrouwd te geraken met het OK-kader (gem = 3.1, SD = 1.0). Respondenten geven aan ondersteuning eerder niet te vinden in het team (gem = 2.9, SD = 1.0) en ook een minderheid van de respondenten (25%) is eerder wel akkoord met de stelling dat de pedagogische begeleidingsdienst hen goed geholpen heeft om vertrouwd te geraken met het OK-kader (gem = 2.7, SD = 1.2). Voor het merendeel van de respondenten (37%) was het de schoolleiding die als ondersteunend werd ervaren om vertrouwd te geraken met het OK-kader. Wanneer we vragen naar bijkomende ondersteuningsnoden antwoorden respondenten gemiddeld neutraal (gem = 3.0, SD = 1.2).

Bekijken we de verschillende groepen stellen we vast dat de schoolleiders (gem = 3.2, SD = 0.9) zich op schaalniveau net iets meer ondersteund voelen dan de leerkrachten (gem = 2.8, SD = 0.7). Daarnaast blijkt dat ook doorgelicht (gem = 3.0, SD = 0.8) of niet doorgelicht (gem = 2.8, SD = 2.8) wat ondersteuning betreft tot statistisch significante verschillen leidt. Dat ook de onderwijskoepel ertoe doet blijkt uit gemiddeldes van de respondenten van GO! (gem = 2.8, SD = 0.9) en KOV (gem = 2.9, SD = 0.8) die statistisch significant lager liggen dan het gemiddelde van de respondenten van OVSG (gem = 3.2, SD = 0.7). Ook na controle voor overige respondentkenmerken blijkt de onderwijskoepel waartoe de respondent behoort statistisch significant bij te dragen aan de voorspelde schaarscore voor ondersteuning met betrekking tot het OK-kader (zie Tabel 21). Vooral wat ondersteuning vanwege de pedagogische begeleidingsdienst betreft merken we op dat de schoolleiders zich gemiddeld meer ondersteund voelen (gem = 3.2, SD = 1.3) dan de leerkrachten (gem = 2.5, SD = 1.1), ondanks een grotere verdeeldheid binnen de groep schoolleiders. We stellen vast dat naast de functie van de respondent ook de onderwijskoepel ertoe doet. Zo ervaren de respondenten van GO! gemiddeld iets minder steun vanwege de pedagogische begeleidingsdienst (gem = 2.5, SD = 1.2) dan de respondenten van OVSG (gem = 2.9, SD = 1.1). Daarnaast zijn het ook vooral de schoolleiders (gem = 3.5, SD = 1.3) die aangeven dat de pedagogische begeleidingsdienst hen stimuleerde om met het OK-kader aan de slag te gaan, meer dan de leerkrachten (gem = 2.7, SD = 1.1). Naast het team en de pedagogische begeleidingsdienst is er ook een ondersteunende rol weggelegd voor de schoolleiding (gem = 3.2, SD = 1.0). Met name de respondenten van OVSG (gem = 3.4, SD = 1.0) zijn van mening meer steun te vinden bij de schoolleiding dan de respondenten van KOV (gem = 3.1, SD = 1.0).

Het merendeel van de respondenten (56%) geeft aan het OK-kader via een andere weg te hebben leren kennen dan via de onderwijsinspectie (gem = 2.4, SD = 1.2). Het gemiddelde van de schoolleiders (gem = 2.1, SD = 1.2) ligt daarbij statistisch significant lager dan dat van de leerkrachten (gem = 2.5, SD = 1.2) wat betekent dat vooral de schoolleiders het OK-kader via een andere weg leerden kennen. Ook wat betreft al dan niet doorgelicht zijn stellen we statistisch significante verschillen vast. De respondenten uit de doorgelichte scholen (gem = 2.6, SD = 1.2) hebben het OK kader eerder leren kennen via de onderwijsinspectie dan de respondenten uit de niet-doorgelichte scholen (gem = 2.1, SD = 1.1), al duidt het gemiddelde bij beide groepen ook hier aan dat het merendeel het OK-kader via een andere weg leerde kennen. Daarnaast zijn het vooral de respondenten van KOV (gem = 2.6, SD = 1.2) waarvan het gemiddelde statistisch significant verschilt met dat van de respondenten van OVSG (gem = 2.1, SD = 1.1), hoewel ook hier beide gemiddeldes zich situeren tussen 'eerder oneens' en 'neutraal'. Met name de schoolleiders (gem SL = 3.4, SD = 1.5; gem LK = 2.8, SD = 1.2) geven aan het OK-kader eerder te hebben

leren kennen via de pedagogische begeleidingsdienst, 40% van alle bevroagde respondenten treedt hen daarin bij mits een zekere verdeeldheid onderling (gem = 2.9, SD = 1.4).

Bijna de helft van de respondenten (47%) ervaart eerder geen of helemaal geen druk vanwege de schoolleiding om met het OK-kader aan de slag te gaan (gem = 2.5, SD = 1.1). Toch geeft 16% aan dat dit voor hen eerder of helemaal wel het geval is. We merken hierbij statistisch significante verschillen op tussen de functie van de respondenten en het onderwijsniveau. Het gemiddelde van de leerkrachten (gem = 2.6, SD = 1.0) ligt hierbij statistisch significant hoger dan dat van de schoolleiders (gem = 2.2, SD = 0.9). Wat het onderwijsniveau betreft ervaren de respondenten uit het secundair onderwijs (gem = 2.6, SD = 1.0) gemiddeld iets meer druk vanwege de schoolleiding om het OK-kader te gebruiken dan de respondenten uit het basisonderwijs (gem = 2.4, SD = 1.1).

Wanneer we de respondenten vragen of ze nog extern advies ingewonnen hebben om vertrouwd te geraken met het OK-kader buiten de pedagogische begeleidingsdienst om, valt het op dat meer dan een vierde van de bevroagde respondenten (26.5%) aangeeft niet op de hoogte te zijn of de stelling niet van toepassing te vinden. Het aandeel respondenten dat deze stelling niet beantwoordt ligt aanzienlijk hoger dan voor de andere stellingen die peilen naar aangeboden en gemiste ondersteuning. Van de respondenten die de stelling wel beantwoorden geeft meer dan de helft (57%) aan eerder geen of helemaal geen extern advies ingewonnen te hebben (gem = 2.2, SD = 1.1). Het gemiddelde voor de leerkrachten (gem = 2.4, SD = 1.1) ligt daarbij statistisch significant hoger dan het gemiddelde voor de schoolleiders (gem = 2.0, SD = 1.2). Hoewel slechts een minderheid van de respondenten aangeeft extern advies te hebben ingewonnen, geeft 37% van de bevroagde respondenten aan behoefte te hebben aan bijkomende ondersteuning om met het OK-kader vertrouwd te geraken (gem = 3.0, SD = 1.2). Het zijn met name de respondenten van de niet-doorgelichte scholen (gem = 3.3, SD = 1.2) die eerder nood hebben aan bijkomende ondersteuning dan de respondenten van de doorgelichte scholen (gem = 2.8, SD = 1.2).

**Tabel 20**

*Ondersteuning bij het OK-kader*

| Ondersteuning bij het OK-kader   | N<br>WN/NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |                |              |                |                | Anova<br>(Gem)                                   |
|--|------------------|--------------|--------------------|--------------|----------------|--------------|----------------|----------------|--|
|  |                  |              | SL                 | LK           | BaO            | SO           | DL             | NDL            |  |
| Ik voel me voldoende ondersteund om vertrouwd te geraken met het OK-kader.   | 450<br>13.9      | 3.1<br>(1.0) | 3.4<br>(1.0) ▶     | 2.9<br>(1.0) | 3.1<br>(1.0)   | 3.0<br>(1.0) | 3.1<br>(1.0)   | 3.1<br>(1.0)   |  |
| Ik heb in mijn team veel steun gevonden om vertrouwd te geraken met het OK-kader.                                      | 438<br>15.8      | 2.9<br>(1.0) | 3.0<br>(1.0)       | 2.9<br>(1.0) | 3.0<br>(0.9)   | 2.9<br>(1.0) | 2.9<br>(1.0)   | 2.9<br>(0.9)   |  |
| De pedagogische begeleidingsdienst heeft me goed geholpen om vertrouwd te geraken met het OK-kader.                    | 436<br>16.2      | 2.7<br>(1.2) | 3.2<br>(1.3) ▶     | 2.5<br>(1.1) | 2.7<br>(1.2)   | 2.7<br>(1.2) | 2.8<br>(1.2)   | 2.6<br>(1.2)   | GO! (2.5) ◀ OVSG (2.9)                           |
| Ik heb behoefte aan bijkomende ondersteuning om vertrouwd te geraken met het OK-kader. (s)                             | 458<br>12.6      | 3.0<br>(1.2) | 2.9<br>(1.2)       | 3.1<br>(1.2) | 3.1<br>(1.2)   | 3.0<br>(1.2) | 2.8<br>(1.2)   | 3.3<br>(1.2) ◀ |  |
| De schoolleiding werd in deze school door het team als ondersteunend ervaren om vertrouwd te geraken met het OK-kader. | 410<br>20.4      | 3.2<br>(1.0) | 3.3<br>(1.0)       | 3.1<br>(1.0) | 3.2<br>(1.0)   | 3.1<br>(1.1) | 3.1<br>(1.0)   | 3.2<br>(1.0)   | KOV (3.1) ◀ OVSG (3.4)                           |
| <b>Schaal: Ondersteuning bij het OK-kader<br/>(<math>\alpha = 0.73</math>)</b>   | 472              | 3.0<br>(0.8) | 3.2<br>(0.9) ▶     | 2.8<br>(0.7) | 3.0<br>(0.8)   | 2.9<br>(0.8) | 3.0<br>(0.8) ▶ | 2.8<br>(0.8)   | GO! (2.8) ◀ OVSG (3.2)<br>KOV (2.9) ◀ OVSG (3.2) |
| Ik het OK-kader leren kennen via de pedagogische begeleidingsdienst.   | 441<br>15.4      | 2.9<br>(1.4) | 3.4<br>(1.5) ▶     | 2.8<br>(1.2) | 2.9<br>(1.4)   | 3.0<br>(1.3) | 2.9<br>(1.3)   | 2.9<br>(1.5)   |  |
| Ik heb het OK-kader leren kennen via de onderwijsinspectie.  | 441<br>15.4      | 2.4<br>(1.2) | 2.1<br>(1.2) ◀     | 2.5<br>(1.2) | 2.3<br>(1.1)   | 2.5<br>(1.3) | 2.6<br>(1.2) ▶ | 2.1<br>(1.1)   | KOV (2.6) ▶ OVSG (2.1)                           |
| De pedagogische begeleidingsdienst stimuleerde me om met het OK-kader aan de slag te gaan.                             | 438<br>15.8      | 2.9<br>(1.3) | 3.5<br>(1.3) ▶     | 2.7<br>(1.1) | 3.0<br>(1.3)   | 2.9<br>(1.3) | 3.0<br>(1.2)   | 2.8<br>(1.3)   |  |
| De schoolleiding heeft het schoolteam onder druk gezet om met het OK-kader aan de slag te gaan.                        | 428<br>17.5      | 2.5<br>(1.1) | 2.2<br>(0.9) ◀     | 2.6<br>(1.1) | 2.4<br>(1.0) ◀ | 2.6<br>(1.1) | 2.5<br>(1.1)   | 2.5<br>(1.0)   |  |
| Wij hebben buiten de PBD om extern advies ingewonnen om met het OK-kader vertrouwd te geraken.                         | 373<br>26.5      | 2.2<br>(1.1) | 2.0<br>(1.2) ◀     | 2.4<br>(1.1) | 2.2<br>(1.1)   | 2.3<br>(1.1) | 2.2<br>(1.1)   | 2.3<br>(1.1)   |  |

**Tabel 21**

*Samenhang tussen respondentkenmerken en ondersteuning bij het OK-kader*

| Voorspellers                    | Ondersteuning bij het OK-kader |         |        |
|---------------------------------|--------------------------------|---------|--------|
|                                 | B                              | $\beta$ | t      |
| Constante                       | 3.4                            |         |        |
| Onderwijskoepel KOV t.o.v. OVSG | -0.26                          | -0.16   | 2.6**  |
| Onderwijskoepel GO! t.o.v. OVSG | -0.35                          | -0.21   | 3.1**  |
| Functie LK t.o.v. SL            | -0.35                          | -0.20   | 4.2*** |
| Onderwijsniveau: BaO t.o.v. SO  | -0.02                          | -0.01   | 0.2    |
|                                 | R <sup>2</sup>                 | 0.06    |        |

\*\*\*  $p < .001$  \*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$



### 3. Processen en effecten van een doorlichting volgens de principes van Inspectie 2.0

De respondenten van de doorgelichte scholen werden in dit luik van de survey allereerst bevroegd naar hun beleving van de doorlichting en percepties op de validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces, alsook naar de kenmerken die zij toeschreven aan de betrokken inspecteur(s) en de mondelinge en schriftelijke feedback. Vervolgens kregen zij de kans om aan te geven in welke mate de doorlichting bij hen een verandering in hun denken teweegbracht of in welke mate er effectief actie ondernomen werd op basis van het doorlichtingsverslag. Tenslotte werd ook gepeild naar aangeboden ondersteuning of mogelijke ondersteuningsnaden en kregen de respondenten nog enkele algemene stellingen voorgelegd omtrent processen en effecten van doorgelicht worden. We maken opnieuw de vergelijking tussen schoolleiders en leerkrachten, basis- en secundair onderwijs en – waar relevant – doorgelicht of niet doorgelicht. Daarnaast onderzochten we ook of er verschillen zijn tussen de verschillende onderwijskoepels waartoe de respondent behoort, op basis van het gepercipieerd doorlichtingsadvies en de verschillende doorlichtingsperiodes waartoe de school behoort sinds Inspectie 2.0 in voege is.

Van alle respondenten die betrokken werden bij het surveyonderzoek (n = 612) heeft iets meer dan een vijfde (n = 120) nog nooit een doorlichting meegemaakt. Daarentegen gaven 12 respondenten aan dat zij ondertussen 5 keer of meer een doorlichting hebben ervaren. Van de overige respondenten gaven er 124 aan éénmalig een doorlichting te hebben meegemaakt, 164 van hen reeds tweemaal, 111 respondenten driemaal en 44 respondenten viermaal. Van de 612 respondenten gaven 351 respondenten aan reeds een doorlichting te hebben meegemaakt volgens de principes van Inspectie 2.0. Naar eigen zeggen werden 226 van hen actief betrokken bij het laatste doorlichtingsproces, van 76 respondenten uit het secundair onderwijs stond hun vakgebied bovendien ook in de focus. Wanneer we de respondenten van de doorgelichte scholen vragen of ze op de hoogte zijn van het advies dat hun school kreeg na de laatste doorlichting, blijken 72 respondenten het antwoord schuldig te blijven (zie Tabel 22). Het merendeel van de respondenten (n=149) geeft aan dat hun doorlichting resulteerde in een gunstig advies 1A. Voor 97 respondenten werden bijkomende werkpunten geformuleerd en resulteerde de doorlichting in gunstig advies 1B. Van de 351 respondenten die reeds mochten kennismaken met Inspectie 2.0 geven 33 respondenten aan dat hun inspectieproces eindigde met een ongunstig advies 2A.

**Tabel 22**

*Advies na de laatste doorlichting volgens de respondenten*

|                     | n          | %          |
|---------------------|------------|------------|
| Gunstig advies 1A   | 149        | 42.2       |
| Gunstig advies 1B   | 97         | 27.6       |
| Ongunstig advies 2A | 33         | 9.4        |
| Ik weet het niet    | 72         | 20.5       |
| <b>Totaal</b>       | <b>351</b> | <b>100</b> |

#### 3.1 Beleving van het inspectieproces

Om de beleving van het inspectieproces in kaart te brengen peilden we allereerst naar de manier waarop de respondenten tegen de komende doorlichting aankeken. Daarnaast werd hen ook gevraagd naar hun

percepties op de procedurele, interactionele en distributieve rechtvaardigheid en tot slot kregen de respondenten ook de kans enkele kenmerken van de betrokken inspecteur(s) en hun mondelinge en schriftelijke feedback te beoordelen.

### 3.1.1 Toeleven naar een doorlichting

Op schaalniveau nemen de respondenten eerder een neutrale houding aan (gem = 3.2, SD = 0.9) wanneer we hen vragen naar de manier waarop ze aankeken tegen de komst van de doorlichting (zie Tabel 23). De respondenten stonden gemiddeld licht positief ten opzichte van het komende inspectiebezoek (gem = 3.3, SD = 1.1) en keken het met een zekere beperkte mate van vertrouwen tegemoet (gem = 3.2, SD = 1.0), eerder dan dat het hen verontrustte (gem = 2.9, SD = 1.2), de hoge standaardafwijkingen daarbij wijzen ook op zekere mate van verdeeldheid tussen de respondenten. We stellen vast dat het vooral de schoolleiders zijn (gem SL = 3.6, SD = 0.9; gem LK = 3.2, SD = 1.1) die eerder positief stonden tegenover hun inspectiebezoek, waarbij ook hun algemene houding ten opzichte van de doorlichting (gem = 3.4, SD = 0.8) statistisch significant verschilt van die van de leerkrachten (gem = 3.1, SD = 1.0) en ze daarbij ook een grotere mate van eensgezindheid vertonen. We stellen daarnaast ook vast dat er geen statistisch significante verschillen zijn tussen de verschillende onderwijskoepels.

**Tabel 23**

*Houding ten aanzien van de doorlichting*

| Houding doorlichting  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              | Anova<br>(Gem) |
|---|----------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
|   |                      |              | SL                 | LK           | BaO          | SO           |                |
| Ik stond positief tegenover het komende inspectiebezoek.          | 311<br>6.5           | 3.3<br>(1.1) | 3.6<br>(0.9)       | 3.2<br>(1.1) | 3.4<br>(1.0) | 3.2<br>(1.1) |                |
| Ik keek het komende inspectiebezoek met veel vertrouwen tegemoet. | 312<br>6.4           | 3.2<br>(1.0) | 3.4<br>(1.0)       | 3.1<br>(1.1) | 3.2<br>(1.0) | 3.1<br>(1.1) |                |
| Het komende inspectiebezoek verontrustte me.<br>(s)               | 312<br>6.4           | 2.9<br>(1.2) | 2.7<br>(1.2)       | 3.0<br>(1.2) | 2.9<br>(1.2) | 3.0<br>(1.2) |                |
| <b>Schaal: Houding doorlichting (<math>\alpha = 0.81</math>)</b>  | 315                  | 3.2<br>(0.9) | 3.4<br>(0.8)       | 3.1<br>(1.0) | 3.3<br>(0.9) | 3.1<br>(1.0) |                |

### 3.1.2 Gepercipieerde validiteit en betrouwbaarheid van het inspectieproces

Zoals uit onderstaande resultaten zal blijken, worden zowel de procedurele- (gem = 3.8, SD = 0.9) en interactionele rechtvaardigheid (gem = 3.7, SD = 0.9) als de distributieve rechtvaardigheid (gem = 3.8, SD = 1.0) door het merendeel van de respondenten gepercipieerd als behoorlijk goed gerealiseerd. Van alle respondenten die een doorlichting meemaakten, is 73% van mening dat het doorlichtingsproces eerlijk is verlopen. Daarnaast erkent 76% van de respondenten een respectvolle omgang met de inspecteurs en gaat 73% van de respondenten akkoord met het eindoordeel van de inspecteurs over de kwaliteit van hun school. We stellen daarbij vast dan niet enkel de functie die de respondent uitoefent, maar ook het onderwijsniveau waartoe de respondent behoort tot statistisch significante verschillen leidt. Zo zijn vooral de schoolleiders van mening dat het inspectieproces op een eerlijke manier verlopen is (gem SL = 4.1, SD = 0.8; gem LK = 3.8, SD = 1.0), dat de interactie met de betrokken inspecteur(s) rechtvaardig verliep (gem SL = 4.0, SD = 0.7; gem LK = 3.6, SD = 1.0) en dat er na afloop van het inspectieproces een correct eindoordeel geformuleerd werd (gem SL = 4.1, SD = 0.9; gem LK = 3.7, SD = 1.0). We merken daarbij tevens op dat de schoolleiders een grotere eensgezindheid vertonen dan de leerkrachten. Wat de procedurele (gem BaO = 3.9, SD = 0.9; gem SO = 3.7, SD = 1.0) en distributieve rechtvaardigheid (gem BaO = 3.9, SD = 0.9; gem SO = 3.6, SD = 1.0) betreft, wordt deze door de respondenten uit het basisonderwijs gemiddeld iets hoger ingeschat dan door de respondenten uit het

secundair onderwijs. Enkel voor de rechtvaardigheid van het inspectieproces blijkt ook de onderwijскоepel van tel. Respondenten van OVSG (gem = 4.1, SD = 0.7) vertonen meer eensgezindheid en schatten de procedurele rechtvaardigheid van het inspectieproces gemiddeld hoger in dan respondenten van GO! (gem = 3.7, SD = 1.1).

### 3.1.2.1 Procedurele rechtvaardigheid

De resultaten in Tabel 24 tonen aan dat de respondenten over het algemeen van mening zijn dat hun doorlichtingsproces eerder wel eerlijk (gem = 3.9, SD = 1.0) en transparant (gem = 3.8, SD = 1.1) verlopen is en dat de onderwijsinspectie eerder wel rekening hield met de context van de school (gem = 3.7, SD = 1.1) en zich op de juiste informatie baseerde (gem = 3.8, SD = 1.0). We merken op dat vooral de schoolleiders (gem = 4.1, SD = 0.8) de procedurele rechtvaardigheid statistisch significant hoger inschatten en meer eensgezindheid vertonen dan de leerkrachten (gem = 3.7, SD = 1.1). Enkel wanneer we peilen naar het rekening houden met de context van de school blijkt naast de functie ook het onderwijsniveau en de onderwijскоepel een rol te spelen. De respondenten van het basisonderwijs (gem = 4.0, SD = 1.0) menen meer dat de onderwijsinspectie rekening houdt met de context van de school dan hun collega's uit het secundair onderwijs (gem = 3.5, SD = 1.1). Respondenten van OVSG (gem = 4.2, SD = 0.7) zijn het opvallend eensgezinder en tonen een gemiddelde dat statistisch significant hoger ligt dan het gemiddelde van de respondenten van GO! (gem = 3.5, SD = 1.2). Tenslotte leidt ook het doorlichtingsadvies tot statistisch significante verschillen tussen de groepen respondenten. Respondenten met een gunstig advies 1A (gem = 4.1, SD = 0.8) en gunstig advies 1B (gem = 3.7, SD = 0.8) schatten de procedurele rechtvaardigheid van een doorlichtingsproces gemiddeld hoger in, dan de respondenten met een ongunstig advies 2A (gem = 3.0, SD = 1.0).

**Tabel 24**

*Gepercipieerde procedurele rechtvaardigheid*

| Procedurele rechtvaardigheid  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                | Anova<br>(Gem)  |
|---|----------------------|--------------|--------------------|----------------|--------------|----------------|---|
|   |                      |              | SL                 | LK             | BaO          | SO             |   |
| Ik ben van mening dat het doorlichtingsproces eerlijk is verlopen.                                  | 294<br>9.0           | 3.9<br>(1.0) | 4.1<br>(0.8)       | ▶ 3.8<br>(1.0) | 4.0<br>(1.0) | 3.8<br>(1.0)   |   |
| Tijdens het doorlichtingsproces hield de inspectie voldoende rekening met de context van de school. | 288<br>10.0          | 3.7<br>(1.1) | 4.0<br>(1.0)       | ▶ 3.6<br>(1.1) | 4.0<br>(1.0) | ▶ 3.5<br>(1.1) | GO! (3.5) ◀ OVSG (4.2)  |
| Het doorlichtingsproces op onze school verliep transparant.   | 289<br>9.8           | 3.8<br>(1.1) | 4.1<br>(0.8)       | ▶ 3.6<br>(1.1) | 3.8<br>(1.0) | 3.7<br>(1.1)   |   |
| Tijdens het doorlichtingsproces heeft de inspectie zich gebaseerd op juiste informatie.             | 287<br>10.1          | 3.8<br>(1.0) | 4.1<br>(0.7)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9) | 3.7<br>(1.0)   |   |
| <b>Schaal: Procedurele rechtvaardigheid (<math>\alpha = 0.91</math>)</b>                            | 302                  | 3.8<br>(0.9) | 4.1<br>(0.7)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9) | ▶ 3.7<br>(1.0) | GO! (3.7) ◀ OVSG (4.1)<br>2A (3.0) ◀ 1B (3.7)<br>1B (3.7) ◀ 1A (4.1)<br>2A (3.0) ◀ 1A (4.1) |

### 3.1.2.2 Interactieve rechtvaardigheid

Van de 351 respondenten uit de doorgelichte scholen gaven 245 respondenten aan contact te hebben gehad met één of meerdere leden van het inspectieteam. Enkel deze respondenten kregen stellingen voorgelegd die peilden naar hun percepties ten aanzien van omgang met de betrokken inspecteur(s). De omgang met de inspecteurs wordt door het merendeel van de respondenten ervaren als eerder zorgzaam (gem = 3.8, SD = 1.0), respectvol (gem = 4.0, SD = 1.0) en vriendelijk (gem = 4.1, SD = 1.0). De respondenten van GO! (gem = 3.9, SD = 1.0) percipiëren de betrokken inspecteur(s) net iets vaker als zorgzaam dan de respondenten van OVSG (gem = 3.5, 1.1), hoewel beide scores zich situeren tussen

‘neutraal’ en ‘eerder eens’ (zie Tabel 25). Wanneer we peilen naar het controlerende of stimulerende aspect van de omgang met de inspecteurs heerst er een grotere verdeeldheid tussen de respondenten (SD = 1.3) en antwoorden de respondenten gemiddeld neutraal (gem = 3.1). Schoolleiders spreken iets meer van een stimulerende omgang (gem = 3.4, SD = 0.7), dan de leerkrachten (gem = 2.9, SD = 1.1). Ook wat betreft onderwijsniveau stellen we vast de gemiddelde percepties statistisch significant verschillen van elkaar. Ondanks een zekere verdeeldheid tussen de respondenten (SD BaO = 1.2, SD SO = 1.4) zijn het vooral de respondenten uit het secundair onderwijs (gem = 3.3) die iets meer spreken over een stimulerende omgang met de inspecteurs, terwijl de respondenten uit het basisonderwijs de omgang eerder percipiëren als iets meer controlerend (gem = 2.9). Op schaalniveau stellen we vast dat respondenten die aangeven dat hun doorlichting uitmondde in een gunstig advies 1A (gem = 3.9, SD = 0.9) of 1B (gem = 3.6, SD = 0.8) de interactionele rechtvaardigheid gemiddeld iets hoger inschatten dan de respondenten met een ongunstig advies 2A (gem = 3.2, SD = 1.1), hoewel de gemiddeldes van alle groepen zich situeren tussen ‘neutraal’ en ‘eerder eens’.

**Tabel 25**  
Gepercipieerde interactionele rechtvaardigheid

| Interactionele rechtvaardigheid   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                | Anova<br>(Gem)  |
|---|----------------------|--------------|--------------------|----------------|--------------|----------------|---|
|   |                      |              | SL                 | LK             | BaO          | SO             |   |
| <b>Ik vond de betrokken inspecteur(s)... in de omgang.</b>                      |                      |              |                    |                |              |                |   |
| Onverschillig (1) – zorgzaam (5)  | 240<br>2.0           | 3.8<br>(1.0) | 4.1<br>(0.7)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9)   | GO! (3.9) ▶ OVSG (3.5)  |
| Minachtend (1) – respectvol (5)   | 240<br>2.0           | 4.0<br>(1.0) | 4.3<br>(0.7)       | ▶ 3.9<br>(1.1) | 4.0<br>(1.0) | 4.1<br>(1.1)   |   |
| Controlerend (1) – stimulerend (5)  | 240<br>2.0           | 3.1<br>(1.3) | 3.4<br>(1.2)       | ▶ 2.9<br>(1.3) | 2.9<br>(1.2) | ◀ 3.3<br>(1.4) |   |
| Onvriendelijk (1) – vriendelijk (5)   | 241<br>1.6           | 4.1<br>(1.0) | 4.3<br>(0.7)       | ▶ 4.0<br>(1.0) | 4.0<br>(0.8) | 4.1<br>(1.0)   |   |
| <b>Schaal: Interactionele rechtvaardigheid<br/>(<math>\alpha = 0.88</math>)</b> | 241                  | 3.7<br>(0.9) | 4.0<br>(0.7)       | ▶ 3.6<br>(1.0) | 3.6<br>(0.9) | 3.9<br>(1.0)   | 2A (3.2) ◀ 1B (3.6)<br>1B (3.6) ◀ 1A (3.9)<br>2A (3.2) ◀ 1A (3.9) |

### 3.1.2.3 Distributieve rechtvaardigheid

Het merendeel van de respondenten (gem = 3.8, SD = 0.9) is niet alleen eerder wel van mening dat het doorlichtingsproces correct en transparant verlopen is, maar geeft daarnaast ook aan eerder wel akkoord te gaan (gem = 3.8, SD = 1.0) met het eindoordeel van de inspecteurs over de kwaliteit van hun school (zie Tabel 26). Respondenten zijn het ‘eerder eens’ (gem = 3.9, SD = 0.9) wanneer we hen vragen of de inspecteurs de sterktes en zwaktes van hun school correct hebben ingeschat. Enkel wanneer we vragen of het eindoordeel van de doorlichting correct is in vergelijking met het eindoordeel van andere scholen, stellen we geen statistisch significante verschillen vast tussen de verschillende groepen respondenten. Voor alle andere aspecten van de distributieve rechtvaardigheid blijkt zowel de functie als het onderwijsniveau een rol te spelen. Zo zijn het bijvoorbeeld vooral de schoolleiders (gem SL = 4.0, SD = 1.1; gem LK = 3.6, SD = 1.2) die van mening zijn dat het eindoordeel van de doorlichting de inspanningen weerspiegelt die de school geleverd heeft. Respondenten uit het basisonderwijs (gem = 3.9, SD = 0.9) zijn het gemiddeld meer eens dat het eindoordeel van de doorlichting representatief is voor de kwaliteit van de school dan hun collega’s uit het secundair onderwijs (gem = 3.6, SD = 1.0). Met betrekking tot de onderwijskoepel merken we statistisch significante verschillen op tussen OVSG en GO!, waarbij de respondenten van OVSG het meer eens zijn met de stelling akkoord te zijn met het eindoordeel van de inspecteurs over de kwaliteit van de school (gem OVSG = 4.2, SD = 0.8; gem GO! =

3.7, SD = 1.1) en meer van mening zijn dat het eindoordeel de inspanningen weerspiegelt die de school geleverd heeft (gem OVSG = 4.0, SD = 1.0; gem GO! = 3.6, SD = 1.3). Tot slot stellen we vast dat het gemiddelde van de respondenten met een ongunstig advies 2A (gem = 2.5, SD = 1.0) statistisch significant lager ligt dan het gemiddelde van de respondenten met een gunstig advies 1A (gem = 4.2, SD = 0.8) en gunstig advies 1B (gem = 3.7, SD = 0.8), waarbij deze laatste twee groepen de distributieve rechtvaardigheid op schaalniveau aanzienlijk hoger inschatten.

**Tabel 26**  
Gepercipieerde distributieve rechtvaardigheid

| Distributieve rechtvaardigheid   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                | Anova<br>(Gem)  |
|--|----------------------|--------------|--------------------|----------------|--------------|----------------|---|
|  |                      |              | SL                 | LK             | BaO          | SO             |   |
| Ik ga akkoord met het oordeel van de inspecteurs over de kwaliteit van onze school.                      | 301<br>7.2           | 3.8<br>(1.0) | 4.1<br>(0.9)       | ▶ 3.8<br>(1.0) | 4.0<br>(1.0) | ▶ 3.7<br>(1.1) | GO! (3.7) ◀ OVSG (4.2)  |
| De inspecteurs hebben de sterktes en zwaktes van onze school correct ingeschat.                          | 302<br>7.0           | 3.9<br>(0.9) | 4.2<br>(0.8)       | ▶ 3.8<br>(0.9) | 4.0<br>(0.8) | ▶ 3.8<br>(1.0) |   |
| Het eindoordeel van deze doorlichting is correct in vergelijking met de eindoordelen van andere scholen. | 214<br>21.2          | 3.6<br>(1.1) | 3.8<br>(1.1)       | 3.5<br>(1.1)   | 3.7<br>(1.1) | 3.5<br>(1.1)   |   |
| Het eindoordeel van deze doorlichting weerspiegelt de inspanningen die onze school geleverd heeft.       | 292<br>8.7           | 3.7<br>(1.2) | 4.0<br>(1.1)       | ▶ 3.6<br>(1.2) | 3.9<br>(1.1) | ▶ 3.6<br>(1.2) | GO! (3.6) ◀ OVSG (4.0)  |
| Het eindoordeel van deze doorlichting is representatief voor de kwaliteit van onze school.               | 295<br>8.0           | 3.8<br>(1.1) | 4.1<br>(1.0)       | ▶ 3.7<br>(1.1) | 3.9<br>(1.0) | ▶ 3.6<br>(1.1) |   |
| <b>Schaal: Distributieve rechtvaardigheid (<math>\alpha = 0.95</math>)</b>                               | 305                  | 3.8<br>(1.0) | 4.1<br>(0.9)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9) | ▶ 3.6<br>(1.0) | 2A (2.5) ◀ 1B (3.7)<br>1B (3.7) ◀ 1A (4.2)<br>2A (2.5) ◀ 1A (4.2) |

### 3.1.3 Professionaliteit en geloofwaardigheid van de betrokken inspecteur(s)

Van de 351 respondenten uit de doorgelichte scholen gaven 245 respondenten aan contact te hebben gehad met één of meerdere leden van het inspectieteam. Enkel deze respondenten kregen stellingen voorgelegd die peilden naar hun percepties ten aanzien van de geloofwaardigheid en professionaliteit van de betrokken inspecteur(s). Respondenten vertonen een zekere eensgezindheid (gem = 4.1, SD = 0.8) en percipiëren de betrokken inspecteurs gemiddeld als geloofwaardig en professioneel (zie Tabel 27). Naast professionaliteit (gem = 4.2, SD = 0.8) erkennen de respondenten ook de betrouwbaarheid (gem = 3.9, SD = 0.9) en vakinhoudelijke bekwaamheid (gem = 4.1, SD = 1.0) van de inspecteurs en het feit dat deze bij hen overkwamen als passend opgeleid (gem = 4.0, SD = 0.9). Er is net iets meer eensgezindheid bij de schoolleiders dan bij de leerkrachten (SD SL = 0.6, SD LK = 0.9), die de professionaliteit en geloofwaardigheid van de inspecteurs gemiddeld ook hoger (gem = 4.3) inschatten dan de leerkrachten (gem = 4.0), zij het dat ook de leerkrachten het gemiddeld 'eerder eens' zijn met bovengenoemde kenmerken van de betrokken inspecteurs. We stellen tenslotte ook vast dat de doorlichtingsadviezen tot statistisch significante verschillen leiden, zij het dat alle groepen respondenten een zekere eensgezindheid vertonen en de betrokken inspecteurs professioneel en geloofwaardig inschatten (gem 1A = 4.2, SD = 0.8, gem 1B = 3.9, SD = 0.7, gem 2A = 3.8, SD = 0.7).

**Tabel 27***Gepercipieerde geloofwaardigheid en professionaliteit van de inspecteur(s)*

| Geloofwaardigheid en professionaliteit van de inspecteur(s)   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              | Anova<br>(Gem)  |
|---|----------------------|--------------|--------------------|----------------|--------------|--------------|---|
|   |                      |              | SL                 | LK             | BaO          | SO           |   |
| Onbetrouwbaar-betrouwbaar   | 240<br>2.0           | 3.9<br>(0.9) | 4.2<br>(0.8)       | ▶ 3.8<br>(0.9) | 3.9<br>(0.8) | 4.0<br>(1.0) |   |
| Niet passend opgeleid- passend opgeleid   | 238<br>2.9           | 4.0<br>(0.9) | 4.2<br>(0.8)       | ▶ 3.9<br>(0.9) | 4.0<br>(0.9) | 4.0<br>(1.0) |   |
| Onprofessioneel- professioneel  | 240<br>2.0           | 4.2<br>(0.8) | 4.5<br>(0.6)       | ▶ 4.1<br>(0.9) | 4.2<br>(0.8) | 4.2<br>(0.9) |   |
| Vakinhoudelijk onbekwaam- vakinhoudelijk bekwaam  | 239<br>2.4           | 4.1<br>(1.0) | 4.4<br>(0.7)       | ▶ 4.0<br>(0.9) | 4.1<br>(0.8) | 4.0<br>(1.0) |   |
| <b>Schaal: Geloofwaardigheid en professionaliteit van de inspecteur(s) (<math>\alpha = 0.93</math>)</b> | 240                  | 4.1<br>(0.8) | 4.3<br>(0.6)       | ▶ 4.0<br>(0.9) | 4.0<br>(0.8) | 4.1<br>(0.9) | 2A (3.8) ◀ 1B (3.9)<br>1B (3.9) ◀ 1A (4.2)<br>2A (3.8) ◀ 1A (4.2) |

### 3.1.4 Inspectiefeedback en doorlichtingsverslag

We maken in deze resultaten een onderscheid tussen de mondelinge feedback, ontvangen doorheen de doorlichtingsweek of tijdens het reflectie- en synthesegesprek en de schriftelijke feedback, die terug te vinden is in het eindverslag. Niet alle respondenten die de vragenlijst invulden werden actief betrokken bij de doorlichting of gingen in gesprek met een inspecteur. Van de 351 respondenten uit de doorgelichte scholen gaven 177 respondenten aan mondelinge feedback te hebben ontvangen doorheen de doorlichtingsweek en/of aanwezig te zijn bij het synthesegesprek. Enkel deze respondenten kregen stellingen voorgelegd die peilden naar de kenmerken van de mondelinge feedback. Vervolgens werd aan de respondenten ook de vraag gesteld of zij het meest recente doorlichtingsverslag van de school gelezen hadden. Ook hier werd enkel gepeild naar de kenmerken van de schriftelijke feedback wanneer respondenten hierop bevestigend antwoordden, wat het geval was voor 259 van de bevraagde respondenten. Voor zowel mondelinge als schriftelijke feedback blijkt opnieuw vooral de functie van de respondent tot statistisch significante verschillen te leiden. Per uitzondering is dat ook het geval voor het onderwijsniveau. De onderwijskoepel waartoe de respondent behoort blijkt geen rol te spelen wanneer we peilen naar de verschillende percepties bij mondelinge en schriftelijke inspectiefeedback.

#### 3.1.4.1 Mondelinge inspectiefeedback

Respondenten schatten de mondelinge feedback gemiddeld genomen (gem = 3.9, SD = 0.8) eerder accuraat, relevant, constructief en helder in (zie Tabel 28). Zowel schoolleiders als leerkrachten percipiëren de mondelinge feedback van de inspecteurs als relevanter voor de school (gem = 4.2, SD = 0.8) dan voor zichzelf (gem = 3.8, SD = 0.9). We stellen bovendien ook vast dat de schoolleiders de mondelinge feedback gemiddeld als meer relevant beschouwen dan de leerkrachten en dit zowel voor de school (gem SL = 4.4, SD = 0.6; gem LK = 4.0, SD = 0.8) als voor zichzelf (gem SL = 4.1, SD = 0.7; gem LK = 3.7, SD = 0.9). De mondelinge feedback wordt daarnaast door alle respondenten ook gepercipieerd als eerder adviserend (gem = 3.9, SD = 1.1), opbouwend (gem = 3.9, SD = 1.0), helder (gem = 3.8, SD = 1.0), eenvoudig (SD = 3.5, SD = 1.1) en accuraat (gem = 4.0, SD = 0.9). Wat de helderheid van de feedback betreft ligt het gemiddelde voor de schoolleiders (gem = 4.1, SD = 0.9) statistisch significant hoger dan dat van de leerkrachten (gem = 3.7, SD = 1.0). Onderwijsniveau en -koepel blijkt niet tot statistisch significantie verschillen te leiden, doorlichtingsadvies wel. Waarbij de respondenten met een gunstig advies 1A (gem = 4.1, SD = 0.8) de mondelinge feedback over de hele lijn gemiddeld hoger inschatten

dan de overige groepen met gunstig advies 1B (gem = 3.7, SD = 0.7) en ongunstig advies 2A (gem = 3.4, SD = 0.9).

**Tabel 28**

*Percepties op de mondelinge feedback*

| Mondelinge feedback van de inspecteur(s)                                    | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              | Anova<br>(Gem)   |
|---|----------------------|--------------|--------------------|----------------|--------------|--------------|--|
|   |                      |              | SL                 | LK             | BaO          | SO           |  |
| <b>Ik vond de mondelinge feedback van de inspecteur(s)</b>                  |                      |              |                    |                |              |              |  |
| Corrigerend (1) – adviserend (5)  | 177<br>0             | 3.9<br>(1.1) | 4.1<br>(1.0)       | 3.9<br>(1.1)   | 4.0<br>(1.0) | 3.9<br>(1.1) |  |
| Berispand (1) – opbouwend (5)   | 176<br>0.6           | 3.9<br>(1.0) | 4.1<br>(0.8)       | 3.8<br>(1.1)   | 4.0<br>(0.9) | 3.9<br>(1.1) |  |
| Vaag (1) – helder (5)   | 177<br>0             | 3.8<br>(1.0) | 4.1<br>(0.9)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9) | 3.8<br>(1.1) |  |
| Complex (1) – eenvoudig (5)   | 177<br>0             | 3.5<br>(1.1) | 3.6<br>(1.0)       | 3.5<br>(1.1)   | 3.5<br>(1.0) | 3.5<br>(1.1) |  |
| Irrelevant voor mezelf (1) – relevant voor mezelf (5)                       | 177<br>0             | 3.8<br>(0.9) | 4.1<br>(0.7)       | ▶ 3.7<br>(0.9) | 3.7<br>(0.9) | 3.9<br>(0.9) |  |
| Irrelevant voor de school (1) – relevant voor de school (5)                 | 177<br>0             | 4.2<br>(0.8) | 4.4<br>(0.6)       | ▶ 4.0<br>(0.8) | 4.2<br>(0.7) | 4.1<br>(0.9) |  |
| niet in lijn met mijn bevindingen (1) –<br>in lijn met mijn bevindingen (5) | 177<br>0             | 3.8<br>(1.1) | 4.1<br>(0.9)       | ▶ 3.7<br>(1.1) | 3.8<br>(1.0) | 3.8<br>(1.1) |  |
| Inaccuraat (1) – accuraat (5)   | 177<br>0             | 4.0<br>(0.9) | 4.1<br>(0.7)       | 3.9<br>(0.9)   | 4.0<br>(0.8) | 4.0<br>(0.9) |  |
| <b>Schaal: Mondelinge feedback (α = 0.94)</b>                               | 177                  | 3.9<br>(0.8) | 4.1<br>(0.7)       | ▶ 3.8<br>(0.8) | 3.9<br>(0.8) | 3.9<br>(0.9) | 2A(3.4)◀1B (3.7)<br>1B(3.7)◀1A (4.1)<br>2A(3.4)◀1A (4.1) |

### 3.1.4.2 Schriftelijke inspectiefeedback

De kenmerken van de schriftelijke feedback (zie Tabel 29) in het doorlichtingsverslag worden door de respondenten op schaalniveau gemiddeld iets lager (gem = 3.7, SD = 0.8) ingeschat dan de kenmerken van de mondelinge feedback (gem = 3.9, SD = 0.8). Ook wat de schriftelijke feedback betreft schatten vooral de schoolleiders (gem = 4.1, SD = 0.7) de verschillende kenmerken gemiddeld hoger in dan de leerkrachten (gem = 3.8, SD = 0.8). Opnieuw wordt ook de schriftelijke feedback meer als relevant voor de school (gem = 4.1, SD = 0.8) bestempeld dan als relevant voor de respondenten zelf (gem = 3.6, SD = 0.9). Naast relevantie schrijven de respondenten aan het doorlichtingsverslag ook kenmerken toe als eerder adviserend (gem = 3.7, SD = 1.1) en opbouwend (gem = 3.8, SD = 1.1), helder (gem = 3.6, SD = 1.0) en accuraat (gem = 3.8; SD = 0.8). Enkel wanneer gepeild wordt naar de complexiteit en eenvoudigheid antwoorden de respondenten gemiddeld neutraal (3.1, SD = 1.0). Leerkrachten (gem = 3.0, SD = 1.0) percipiëren het doorlichtingsverslag gemiddeld als iets complexer dan de schoolleiders (gem = 3.4, SD = 1.0). Wanneer we de respondenten vragen of ze het doorlichtingsverslag percipiëren als eerder corrigerend dan wel adviserend, blijkt voor dit kenmerk niet zo zeer de functie een rol te spelen, dan wel het onderwijsniveau dat tot statistisch significante verschillen leidt. Zo wordt het doorlichtingsverslag door de respondenten uit het basisonderwijs (gem = 3.9) gemiddeld als meer adviserend beschouwd dan door de respondenten uit het secundair onderwijs (gem = 3.6), waarbij de respondenten uit het basisonderwijs tevens ook een grotere eensgezindheid vertonen (SD BaO = 0.9; SD SO = 1.2). Ook wat de schriftelijke feedback betreft blijkt er geen effect weggelegd voor het onderwijsniveau of de onderwijskoepel waartoe de respondent behoort, maar opnieuw wel voor het gepercipieerde doorlichtingsadvies. Respondenten met een ongunstig advies 2A (gem = 2.8, SD = 0.7) schatten de kenmerken van de schriftelijke feedback over de hele lijn aanzienlijk lager in dan de respondenten met een gunstig advies 1A (gem = 4.0, SD = 0.7) en 1B (gem = 3.6, SD = 0.7).



**Tabel 29***Percepties op de schriftelijke feedback*

| Schriftelijke feedback in het doorlichtingsverslag  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              | Anova<br>(Gem)  |
|---|----------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|---|
|   |                      |              | SL                 | LK           | BaO          | SO           |   |
| <b>Ik vond de schriftelijke feedback van de inspecteur(s) in het doorlichtingsverslag</b> |                      |              |                    |              |              |              |   |
| Corrigerend- adviserend   | 257<br>0.8           | 3.7<br>(1.1) | 3.9<br>(1.0)       | 3.7<br>(1.1) | 3.9<br>(0.9) | 3.6<br>(1.2) |   |
| Berispnd- opbouwend   | 257<br>0.8           | 3.8<br>(1.0) | 4.1<br>(0.8)       | 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9) | 3.7<br>(1.0) |   |
| Vaag- helder  | 256<br>1.2           | 3.6<br>(1.0) | 3.8<br>(1.0)       | 3.5<br>(1.0) | 3.7<br>(0.9) | 3.5<br>(1.0) |   |
| Complex- eenvoudig  | 256<br>1.2           | 3.1<br>(1.0) | 3.4<br>(1.0)       | 3.0<br>(1.0) | 3.2<br>(1.0) | 3.1<br>(1.1) |   |
| Irrelevant voor mezelf – relevant voor mezelf   | 256<br>1.2           | 3.6<br>(0.9) | 4.0<br>(0.7)       | 3.5<br>(0.9) | 3.6<br>(0.8) | 3.6<br>(1.0) |   |
| Irrelevant voor de school- relevant voor de school  | 256<br>1.2           | 4.1<br>(0.8) | 4.4<br>(0.6)       | 4.0<br>(0.9) | 4.1<br>(0.7) | 4.0<br>(0.9) |   |
| niet in lijn met mijn bevindingen - in lijn met mijn bevindingen                          | 257<br>0.8           | 3.7<br>(1.0) | 4.1<br>(0.9)       | 3.5<br>(1.0) | 3.7<br>(1.0) | 3.6<br>(1.0) |   |
| Inaccuraat- accuraat  | 256<br>1.2           | 3.8<br>(0.8) | 4.1<br>(0.8)       | 3.7<br>(0.9) | 3.8<br>(0.8) | 3.8<br>(0.9) |   |
| <b>Schaal: Schriftelijke feedback (<math>\alpha = 0.92</math>)</b>                        | 257                  | 3.7<br>(0.8) | 4.0<br>(0.6)       | 3.6<br>(0.8) | 3.7<br>(0.7) | 3.6<br>(0.8) | 2A (2.8) ◀ 1B (3.6)<br>1B (3.6) ◀ 1A (4.0)<br>2A (2.8) ◀ 1A (4.0) |

## 3.2 Effecten van een doorlichting volgens Inspectie 2.0

### 3.2.1 Conceptuele effecten: effecten op het denken

De doorlichting leidt volgens de bevroegde respondenten op schaalniveau slechts tot matige conceptuele effecten (gem = 3.3, SD = 0.8) en zijn sterker bij de schoolleiders (gem = 3.6, SD = 0.7) dan bij de leerkrachten (gem = 3.2, SD = 0.8) (zie Tabel 30). Om deze schaalscore voor conceptuele effecten van een doorlichting te berekenen, baseerden we ons op de eerste zes stellingen in de tabel. Respondenten geven aan dat de doorlichting hen vooral deed stilstaan bij de eigen sterktes en zwaktes (gem = 3.6, SD = 1.0), enigszins de wil bevorderde om kritischer tegen de zaken aan te kijken (gem = 3.4, SD = 1.0) en hen aanzette tot reflectie over het eigen functioneren (gem = 3.5, SD = 1.1) en dat van het schoolbeleid (gem = 3.5, SD = 1.0). Ook deze specifieke conceptuele effecten zijn het sterkst bij de schoolleiders, waarbij het grootste verschil tussen schoolleiders en leerkrachten zich voordoet wanneer we hen vragen of de doorlichting hen aanzette tot reflectie over het schoolbeleid (gem SL = 4.0, SD = 0.9; gem LK = 3.3, SD = 1.0). Inspectie 2.0 leidde volgens beide groepen respondenten gemiddeld gesproken niet uitgesproken tot een veranderde visie op onderwijskwaliteit (gem = 2.7, SD = 1.0).

We stellen daarnaast ook vast dat het vooral de schoolleiders (gem = 3.6, SD = 0.9) zijn die zich dankzij de doorlichting meer bewust zijn van de keuzes die zij maken, eerder dan de leerkrachten (gem = 3.1, SD = 1.1). Conceptuele effecten op vlak van de vooropgestelde thema's leerlingevaluatie (gem = 3.0, SD = 1.0), leerlingenbegeleiding (gem = 2.9, SD = 1.0) en kwaliteitsontwikkeling (gem = 2.8, SD = 1.0) zijn beperkt. Enkel voor het anders denken inzake leerlingenbegeleiding tonen de resultaten statistisch significante verschillen tussen de gemiddeldes van de respondenten van GO! en die van KOV. Hoewel bij beide groepen de gemiddeldes zich situeren tussen 'eerder oneens' en 'neutraal', geven de respondenten van KOV (gem = 2.8, SD = 0.9) aan dankzij de doorlichting net iets vaker anders te denken over hun leerlingbegeleiding, dan de respondenten van GO! (gem = 2.5, SD = 0.9). Op de vraag of de



respondenten dankzij de doorlichting meer vertrouwd zijn met het OK-kader wordt gemiddeld neutraal geantwoord (gem = 3.0, SD = 1.0).

**Tabel 30**

*Conceptuele effecten van een doorlichting*

| Conceptuele effecten van een doorlichting   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              | Anova<br>(Gem)        |
|---|----------------------|--------------|--------------------|----------------|--------------|--------------|-----------------------|
|   |                      |              | SL                 | LK             | BaO          | SO           |                       |
| <b>De doorlichting heeft...</b>   |                      |              |                    |                |              |              |                       |
| me doen stilstaan bij mijn eigen sterktes en zwaktes.                                 | 290<br>7.4           | 3.6<br>(1.0) | 3.8<br>(0.8)       | ▶ 3.5<br>(1.0) | 3.5<br>(0.9) | 3.6<br>(1.0) |                       |
| me aan het denken gezet over mijn functioneren.                                       | 290<br>7.4           | 3.5<br>(1.1) | 3.7<br>(1.0)       | ▶ 3.4<br>(1.1) | 3.4<br>(1.0) | 3.5<br>(1.1) |                       |
| aangezet tot reflectie over ons schoolbeleid.   | 287<br>7.7           | 3.5<br>(1.0) | 4.0<br>(0.9)       | ▶ 3.3<br>(1.0) | 3.5<br>(1.0) | 3.5<br>(1.0) |                       |
| bij mij de wil bevorderd om kritischer tegen de zaken aan te kijken.                  | 289<br>7.2           | 3.4<br>(1.0) | 3.8<br>(0.9)       | ▶ 3.2<br>(1.0) | 3.4<br>(1.0) | 3.4<br>(1.0) |                       |
| mijn visie op onderwijskwaliteit veranderd.   | 287<br>7.7           | 2.7<br>(1.0) | 2.7<br>(1.1)       | 2.7<br>(1.0)   | 2.7<br>(1.0) | 2.7<br>(1.1) |                       |
| Dankzij de doorlichting ben ik me nu meer bewust van de keuzes die ik maak.           | 289<br>7.4           | 3.1<br>(1.1) | 3.6<br>(0.9)       | ▶ 3.1<br>(1.1) | 3.1<br>(1.0) | 3.3<br>(1.0) |                       |
| <b>Schaal: Conceptuele effecten van een doorlichting (<math>\alpha = 0.87</math>)</b> | 294                  | 3.3<br>(0.8) | 3.6<br>(0.7)       | ▶ 3.2<br>(0.8) | 3.3<br>(0.8) | 3.4<br>(0.8) |                       |
| <b>Dankzij de doorlichting...</b>   |                      |              |                    |                |              |              |                       |
| denk ik nu anders over onze leerlingevaluatie.  | 288<br>7.5           | 2.9<br>(1.0) | 3.0<br>(1.2)       | 2.9<br>(1.0)   | 2.9<br>(1.0) | 3.0<br>(1.1) |                       |
| denk ik nu anders over onze leerlingbegeleiding.                                      | 286<br>7.8           | 2.7<br>(1.0) | 2.7<br>(1.0)       | 2.6<br>(1.0)   | 2.7<br>(1.0) | 2.6<br>(0.9) | GO! (2.5) ◀ KOV (2.8) |
| denk ik nu anders over kwaliteitsontwikkeling.  | 287<br>7.5           | 2.8<br>(1.0) | 3.0<br>(1.1)       | 2.8<br>(1.0)   | 2.8<br>(1.0) | 2.8<br>(1.0) |                       |
| ben ik meer vertrouwd met het OK-kader.   | 290<br>7.0           | 3.1<br>(1.0) | 3.3<br>(1.1)       | 3.1<br>(1.0)   | 3.1<br>(1.0) | 3.2<br>(1.1) |                       |

Bekijken we relevante kenmerken die mogelijks fungeren als voorspeller voor conceptuele effecten van een doorlichting, blijken meerdere onafhankelijke variabelen statistisch significant bij te dragen aan deze voorspelling (zie Tabel 31). De professionaliteit van de betrokken inspecteur, de mate van onderwijskundig leiderschap, het onderwijsniveau van de respondent en diens score op feedbacknut verklaren samen 22% van de variantie in conceptuele effecten van een doorlichting. Na controle voor bovenstaande kenmerken blijken de functie van de respondent, de procedurele rechtvaardigheid van het doorlichtingsproces en de kenmerken van de schriftelijke feedback niet statistisch significant bij te dragen aan de voorspelling. De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta=0.22$ ) toont aan dat respondenten die de professionaliteit van de betrokken inspecteur(s) 1 standaarddeviatie hoger inschatten, 0.22 standaarddeviatie hoger scoren op de schaal 'conceptuele effecten van een doorlichting'. Ook wat de eigen inschatting van feedbacknut betreft en de mate van onderwijskundig leiderschap stellen we positieve verbanden vast. Hogere scores op deze voorspellers leiden met andere woorden tot een hogere score op de schaal 'conceptuele effecten van een doorlichting'. We stellen ook een samenhang vast met het onderwijsniveau waartoe de respondent behoort. Respondenten uit het basisonderwijs scoren na controle voor de andere voorspellers 0.3 punten lager op de schaal 'conceptuele effecten van een doorlichting'.

**Tabel 31***Samenhang tussen conceptuele effecten en relevante (f)actoren*

| Voorspellers                                     | Conceptuele effecten van een doorlichting |         |          |
|--|---|---------|----------|
|  | <i>B</i>                                  | $\beta$ | <i>t</i> |
| Constante  | 0.93                                      |         |          |
| Professionaliteit van de betrokken inspecteur(s) | 0.22                                      | 0.22    | 3.47**   |
| Onderwijskundig leiderschap                      | 0.14                                      | 0.16    | 2.39**   |
| Persoonskenmerk: feedbacknut                     | 0.29                                      | 0.24    | 3.54**   |
| Onderwijsniveau: BaO t.o.v. SO                   | - 0.30                                    | - 0.20  | 3.16**   |
| Functie: LK t.o.v. SL                            |   |         |          |
| Kenmerken van de schriftelijke feedback          |   |         |          |
| Ondersteuning                                    |   |         |          |
| Procedurele rechtvaardigheid                     |   |         |          |
|  | $R^2$                                     | 0.22    |          |

\*\*\*  $p < .001$  \*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ 

### 3.2.2 Instrumentele effecten: effecten op het handelen

Daar waar de conceptuele effecten eerder beperkt blijven, geeft 84% (gem = 4.2, SD = 0.8) van de respondenten aan het 'eerder' of 'helemaal eens' te zijn wanneer we hen vragen of ze als school actie ondernomen hebben op basis van het doorlichtingsverslag (zie Tabel 32). Daarnaast geeft ongeveer de helft van de respondenten (53%) aan dankzij de doorlichting de zaken nu anders aan te pakken (gem = 3.6, SD = 0.9), waarbij vooral de respondenten uit het secundair onderwijs het eerder eens blijken te zijn met de stelling (gem = 3.7, SD = 0.9) dan de respondenten uit het basisonderwijs (gem = 3.4, SD = 0.9). Ook wat instrumentele effecten op klasniveau betreft blijkt onderwijsniveau een rol te spelen. Het zijn opnieuw de respondenten uit het secundair onderwijs die eensgezinder antwoorden (SD SO = 0.7; SD BaO = 1.0) en aangeven gemiddeld iets vaker actie te ondernemen na de doorlichting (gem SO = 3.9, gem BaO = 3.7). Van alle bevroegde respondenten geeft 71% aan dat de doorlichting bij hen tot concrete actiepunten heeft geleid (gem = 3.9, SD = 0.9). Respondenten antwoorden eerder neutraal als we hen vragen of de onderwijskwaliteit op hun school verhoogd is dankzij de doorlichting (gem = 3.2, SD = 1.0) en of ze van mening zijn dat hun school dankzij de doorlichting nu kwaliteitsvoller onderwijs verschaft (gem = 3.1, SD = 0.9). Wanneer we peilen naar concrete actiepunten die het gevolg zijn van de doorlichting (gem SL = 4.0, SD = 0.9; gem LK = 3.8, SD = 0.9) en of er op school dankzij de doorlichting regelmatig stilgestaan wordt bij onderwijskwaliteit (gem SL = 3.6, SD = 1.0; gem LK = 3.3, SD = 0.9), blijkt de functie van de respondenten een rol te spelen en zijn het de schoolleiders waarvan de gemiddeldes statistisch significant hoger liggen. Leerkrachten antwoorden daarnaast eerder neutraal t.o.v. de schoolleiders wanneer we hen vragen of de onderwijskwaliteit verhoogd is dankzij de doorlichting (gem LK = 3.1, SD = 1.0; gem SL = 3.4, SD = 0.9) en of hun school als gevolg van de doorlichting kwaliteitsvoller onderwijs verschaft (gem LK = 3.0, SD = 0.9; gem SL = 3.3, SD = 0.9). Er wordt volgens de respondenten bovendien ook net iets vaker actie ondernomen op vlak van leerlingevaluatie (gem = 3.4, SD = 0.9), dan op vlak van leerlingenbegeleiding (gem = 3.1, SD = 0.9). We stellen tenslotte ook vast dat het doorlichtingsadvies tot statistisch significante verschillen leidt tussen respondenten met een ongunstig advies 2A (gem = 3.8, SD = 0.8) en gunstig advies 1A (gem = 3.5, SD = 0.7).

**Tabel 32***Instrumentele effecten van een doorlichting*

| Instrumentele effecten van een doorlichting   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)                | T-test Gem<br>(SD)         |                            |                            |                            | Anova<br>(Gem)           |
|---|----------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|
|   |                      |                            | SL                         | LK                         | BaO                        | SO                         |                          |
| Wij hebben als school actie ondernomen op basis van het doorlichtingsverslag.           | 294<br>6.5           | 4.2<br>(0.8)               | 4.3<br>(0.8)               | 4.1<br>(0.8)               | 4.1<br>(0.9)               | 4.2<br>(0.7)               |                          |
| Leerkrachten hebben in hun klas actie ondernomen op basis van het doorlichtingsverslag. | 276<br>9.5           | 3.8<br>(0.8)               | 3.9<br>(0.9)               | 3.8<br>(0.8)               | 3.7<br>(1.0)               | 3.9<br>(0.7)               |                          |
| De doorlichting heeft tot concrete actiepunten geleid.                                  | 296<br>6.2           | 3.9<br>(0.9)               | 4.0<br>(0.9)               | 3.8<br>(0.9)               | 3.8<br>(0.9)               | 3.9<br>(0.8)               |                          |
| <b>Dankzij de doorlichting...</b>   |                      |                            |                            |                            |                            |                            |                          |
| pakken wij de zaken nu anders aan.  | 293<br>6.5           | 3.6<br>(0.9)               | 3.7<br>(0.9)               | 3.5<br>(0.9)               | 3.4<br>(0.9)               | 3.7<br>(0.9)               |                          |
| is de onderwijskwaliteit op onze school verhoogd.                                       | 287<br>7.7           | 3.2<br>(1.0)               | 3.4<br>(0.9)               | 3.1<br>(1.0)               | 3.2<br>(1.0)               | 3.1<br>(0.9)               |                          |
| verschafft onze school nu kwaliteitsvoller onderwijs.                                   | 292<br>6.9           | 3.1<br>(0.9)               | 3.3<br>(0.9)               | 3.0<br>(0.9)               | 3.2<br>(1.0)               | 3.0<br>(0.9)               |                          |
| <b>Schaal: Instrumentele effecten van een doorlichting (<math>\alpha = 0.86</math>)</b> | <b>308</b>           | <b>3.6</b><br><b>(0.7)</b> | <b>3.8</b><br><b>(0.7)</b> | <b>3.5</b><br><b>(0.7)</b> | <b>3.6</b><br><b>(0.7)</b> | <b>3.6</b><br><b>(0.7)</b> | <b>1A(3.5) ◀ 2A(3.8)</b> |
| pakken wij leerlingbegeleiding nu beter aan.  | 279<br>8.8           | 3.1<br>(0.9)               | 3.2<br>(1.0)               | 3.1<br>(0.9)               | 3.1<br>(1.0)               | 3.1<br>(0.9)               |                          |
| pakken wij leerlingevaluatie nu beter aan.  | 287<br>7.5           | 3.4<br>(0.9)               | 3.4<br>(1.0)               | 3.3<br>(0.9)               | 3.3<br>(0.9)               | 3.4<br>(0.9)               |                          |
| wordt er in onze school nu regelmatig stilgestaan bij onze onderwijskwaliteit.          | 286<br>7.7           | 3.4<br>(0.9)               | 3.6<br>(1.0)               | 3.3<br>(0.9)               | 3.3<br>(1.0)               | 3.4<br>(0.9)               |                          |

We stellen vast dat 15% van de variantie in instrumentele effecten van een doorlichting verklaard kan worden door de percepties op de professionaliteit van de betrokken inspecteur(s) en de mate van onderwijskundig leiderschap (zie Tabel 33). We merken op dat overige kenmerken zoals functie, onderwijsniveau en ondersteuning, maar ook de procedurele rechtvaardigheid van het inspectieproces, de eigen inschatting van feedbacknut en de kenmerken van de schriftelijke feedback na controle voor deze variabelen geen statistisch significante voorspellers blijken. De voornaamste voorspeller blijkt onderwijskundig leiderschap. Wanneer de inschatting van de professionaliteit van de betrokken inspecteur(s) constant blijft, zal een respondent die 1 standaarddeviatie hoger scoort op 'onderwijskundig leiderschap', 0.35 standaarddeviatie hoger scoren op de schaal 'instrumentele effecten van een doorlichting'. De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ( $\beta=0.14$ ) van de andere voorspeller leert ons dat respondenten per toename van 1 standaarddeviatie op de schaal 'professionaliteit van de betrokken inspecteur(s)', 0.14 standaarddeviatie hoger scoren op de schaal 'conceptuele effecten van een doorlichting'.

**Tabel 33***Samenhang tussen instrumentele effecten en relevante (f)actoren*

| Voorspellers                                     | Instrumentele effecten van een doorlichting |         |          |
|--|---|---------|----------|
|  | <i>B</i>                                    | $\beta$ | <i>t</i> |
| Constante  | 2.04  |         |          |
| Professionaliteit van de betrokken inspecteur(s) | 0.13  | 0.14    | 3.35*    |
| Onderwijskundig leiderschap                      | 0.30  | 0.35    | 5.19***  |
| Functie: LK t.o.v. SL                            |   |         |          |
| Onderwijsniveau: BaO t.o.v. SO                   |   |         |          |
| Respondentkenmerk: feedbacknut                   |   |         |          |
| Kenmerken van de schriftelijke feedback          |   |         |          |
| Ondersteuning                                    |   |         |          |
| Procedurele rechtvaardigheid                     |   |         |          |
|  | $R^2$                                       | 0.15    |          |

\*\*\*  $p < .001$  \*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ 

### 3.2.3 Symbolische effecten

Respondenten antwoorden gemiddeld neutraal (gem = 3.0), maar tonen een zekere verdeeldheid (SD = 1.1) wanneer we hen vragen naar symbolische gebruik van de resultaten uit het doorlichtingsverslag (zie Tabel 34). Deze verdeeldheid vertoont zich ook binnen de verschillende groepen schoolleiders en leerkrachten en binnen de groepen uit het basis- en secundair onderwijs. Wanneer we de respondenten vragen of ze de resultaten uit het doorlichtingsverslag gebruikten om collega's aan te zetten tot actie, antwoordt 38% van hen 'eerder eens' of 'helemaal eens' (gem = 3.0, SD = 1.2). In diezelfde lijn geeft 40% van de respondenten aan deze resultaten eerder wel te gebruiken om hun eigen standpunten sterker te onderbouwen (gem = 3.0, SD = 1.2) en de gemaakte keuzes beter te verantwoorden (gem = 3.1, SD = 1.2) en 35% van hen gebruikt de doorlichtingsresultaten eerder wel om de eigen overtuigingen krachtiger te staven (gem = 3.0, SD = 1.2). We stellen vast dat de gemiddeldes van de schoolleiders over de hele lijn statistisch significant hoger liggen dan de gemiddeldes van de leerkrachten. Zo geeft de groep schoolleiders (gem = 3.7, SD = 1.2) bijvoorbeeld aan het doorlichtingsverslag aanzienlijk meer te gebruiken om collega's aan te zetten tot actie dan de groep leerkrachten (gem = 2.7, SD = 1.2) en gebruiken leerkrachten (gem = 2.9, SD = 1.1) de resultaten uit het doorlichtingsverslag minder snel om de eigen gemaakte keuzes te verantwoorden dan de schoolleiders (gem = 3.5, SD = 1.1). Hoewel eerder beperkt doet symbolisch gebruik van de resultaten uit het doorlichtingsverslag zich ook eerder voor in het secundair onderwijs (gem = 3.2, SD = 1.0) dan in het basisonderwijs (gem = 2.9, SD = 1.1).

**Tabel 34***Symbolische effecten van een doorlichting*

| Symbolische effecten van een doorlichting   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |                |              | Anova<br>(Gem) |
|---|----------------------|--------------|--------------------|--------------|----------------|--------------|----------------|
|   |                      |              | SL                 | LK           | BaO            | SO           |                |
| <b>Ik gebruikte de resultaten uit het doorlichtingsverslag om...</b>                  |                      |              |                    |              |                |              |                |
| collega's aan te zetten tot actie.  | 273<br>9.2           | 3.0<br>(1.2) | 3.7<br>(1.2) ▶     | 2.7<br>(1.2) | 2.8<br>(1.2) ◀ | 3.2<br>(1.2) |                |
| mijn standpunten sterker te onderbouwen   | 279<br>8.2           | 3.0<br>(1.2) | 3.5<br>(1.2) ▶     | 2.8<br>(1.2) | 2.9<br>(1.2) ◀ | 3.2<br>(1.1) |                |
| mijn eigen overtuigingen krachtiger te staven.  | 275<br>8.8           | 3.0<br>(1.2) | 3.4<br>(1.1) ▶     | 2.8<br>(1.2) | 2.9<br>(1.2)   | 3.1<br>(1.1) |                |
| de keuzes die ik maak beter te verantwoorden.   | 276<br>8.7           | 3.1<br>(1.2) | 3.5<br>(1.1) ▶     | 2.9<br>(1.1) | 2.9<br>(1.2) ◀ | 3.2<br>(1.1) |                |
| <b>Schaal: Symbolische effecten van een doorlichting (<math>\alpha = 0.86</math>)</b> | 284                  | 3.0<br>(1.1) | 3.5<br>(1.1) ▶     | 2.8<br>(1.0) | 2.9<br>(1.1) ◀ | 3.2<br>(1.0) |                |

### 3.2.4 Strategische effecten

De resultaten in Tabel 35 tonen weinig tot geen strategische effecten van een doorlichting en een eerder lage eensgezindheid tussen de respondenten (gem = 2.5, SD = 1.2). Slechts 12% van de respondenten is het eerder of helemaal eens met de stelling dat de doorlichtingsresultaten gebruikt werden om nieuwe leerlingen aan te trekken (gem = 2.1, SD = 1.2). Dat percentage is nog lager (6%) wanneer we hen vragen of de doorlichtingsresultaten gebruikt werden om nieuwe leerkrachten aan te trekken. Daar waar toch sprake is van enige strategische effecten geeft 25% van de respondenten aan dat de resultaten uit het doorlichtingsverslag gebruikt werden om een positief imago van de school te creëren (gem = 2.5, SD = 1.3), 36% van hen erkent dat de resultaten eerder wel gebruikt werden om de manier van werken naar het schoolbestuur te verantwoorden (gem = 3.0, SD = 1.1) en 28% geeft aan de doorlichtingsresultaten eerder wel te gebruiken om de manier van werken naar de buitenwereld toe te verantwoorden (gem = 2.7, SD = 1.2). In tegenstelling tot symbolisch gebruik van de resultaten uit het doorlichtingsverslag is het hier de groep leerkrachten die aangeeft de doorlichtingsresultaten meer op een strategische wijze gebruikt te hebben. Zo ligt het gemiddelde van de leerkrachten statistisch significant hoger dan dat van de schoolleiders wanneer we hen vragen of ze de doorlichtingsresultaten gebruikten om een positief imago van de school te creëren (gem LK = 2.7, SD = 1.3; gem SL = 2.2, SD = 1.3) of de manier van werken te verantwoorden naar de buitenwereld toe (gem LK = 2.9, SD = 1.1; gem SL = 2.4, SD = 1.3). We stellen daarnaast ook vast dat de respondenten van OVSG meer eensgezindheid vertonen en de doorlichtingsresultaten eerder gebruiken om hun manier van werken te verantwoorden naar het schoolbestuur toe (gem = 3.4, SD = 0.8) dan de respondenten van GO! (gem = 2.9, SD = 1.2). op basis van het doorlichtingsadvies stellen we vast dat, hoewel beide gemiddeldes zich situeren tussen 'eerder niet' en 'neutraal', respondenten met een gunstig advies 1A (gem = 2.6, SD = 1.1) net iets meer strategische effecten erkennen dan de respondenten met een ongunstig advies 2A (gem = 2.1, SD = 0.7).

**Tabel 35***Strategische effecten van een doorlichting*

| Strategische effecten van een doorlichting   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              | Anova<br>(Gem)         |
|--|----------------------|--------------|--------------------|----------------|--------------|--------------|------------------------|
|  |                      |              | SL                 | LK             | BaO          | SO           |                        |
| <b>Wij gebruikten de resultaten van de doorlichting om...</b>                          |                      |              |                    |                |              |              |                        |
| nieuwe leerlingen aan te trekken.  | 239<br>14.7          | 2.1<br>(1.2) | 1.9<br>(1.1)       | 2.2<br>(1.2)   | 2.0<br>(1.1) | 2.2<br>(1.2) |                        |
| nieuwe leerkrachten aan te trekken.  | 232<br>15.8          | 2.0<br>(1.0) | 1.9<br>(1.0)       | 2.0<br>(1.0)   | 1.9<br>(1.0) | 2.0<br>(1.0) |                        |
| een positief imago van deze school te creëren.   | 252<br>12.6          | 2.5<br>(1.3) | 2.2<br>(1.3)       | 2.7<br>(1.3) ◀ | 2.5<br>(1.3) | 2.5<br>(1.3) |                        |
| onze manier van werken naar het schoolbestuur toe te verantwoorden.                    | 221<br>17.6          | 3.0<br>(1.1) | 3.0<br>(1.2)       | 3.0<br>(1.1)   | 2.9<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) | GO! (2.9) ◀ OVSG (3.4) |
| onze manier van werken naar de buitenwereld toe te verantwoorden.                      | 236<br>15.2          | 2.7<br>(1.2) | 2.4<br>(1.3)       | 2.9<br>(1.1) ◀ | 2.8<br>(1.2) | 2.7<br>(1.2) |                        |
| <b>Schaal: Strategische effecten van een doorlichting (<math>\alpha = 0.88</math>)</b> | 270                  | 2.5<br>(1.0) | 2.3<br>(1.0)       | 2.6<br>(1.0)   | 2.4<br>(1.0) | 2.5<br>(1.0) | 2A (2.1) ◀ 1A (2.6)    |

### 3.2.5 Neveneffecten

Afgaande op de resultaten uit Tabel 36 werkt een doorlichting slechts weinig misleidende praktijken in de hand (gem = 2.0, SD = 0.7). Volgens 87% van de respondenten zag hun school er tijdens de doorlichting net zo uit als op andere dagen (gem = 4.3, SD = 0.9) en maar liefst 93% is het eerder niet of helemaal niet eens wanneer we hen vragen of de inspecteurs in hun school bewust op het verkeerde been werden gezet (gem = 1.4, SD = 0.7). Hoewel beperkt, geeft 13% van de respondenten toch aan dat speciaal voor de doorlichting de klassen eerder wel extra aangekleed werden (gem = 2.0, SD = 1.1) en 14% van hen erkent dat in de school eerder wel documenten speciaal aangemaakt werden om hen beter voor te doen tijdens de doorlichting (gem = 2.1, SD = 1.1). De meerderheid van de respondenten (67%) is het eerder niet of helemaal niet eens met de stelling dat in de school beleidsplannen opgesteld of aangepast werden in de periode net voor de doorlichting, voor 19% van hen is dat eerder wel het geval (gem = 2.1, SD = 1.2). De respondenten zijn eerder niet van mening dat leden van het schoolteam zich bewust anders voordeden tijdens de doorlichting (gem = 2.1, SD = 1.1) en dat er bijgevolg eerder wel een realistisch beeld van de school geschetst werd (gem = 4.1, SD = 0.9). Vooral de schoolleiders zijn er nog sterker dan leerkrachten van overtuigd dat er tijdens de doorlichting een realistisch beeld van de school werd geschetst (gem SL = 4.4, SD = 0.7; gem LK = 4.1, SD = 1.0). Datzelfde geldt ook voor de respondenten uit het basisonderwijs (gem BaO = 4.2, SD = 0.8; gem SO = 4.0, SD = 0.9). Naast functie en onderwijsniveau stellen we vast dat wat 'window dressing' en 'decor fabriceren' ook de onderwijskoepel ertoe doet. Zo geven de bevroegde respondenten van OVSG (gem = 3.0, SD = 1.1) aan dat er net iets vaker afspraken gemaakt werden over wat al dan niet gezegd kon worden tijdens de doorlichting, dan hun collega's van KOV (gem = 2.4, SD = 1.3) en GO! (gem = 2.4, SD = 1.3), hoewel ook de respondenten van OVSG gemiddeld neutraal antwoorden. Ook wanneer we vragen of de klassen naar aanleiding van de doorlichting extra aangekleed werden zijn de respondenten van KOV (gem = 1.9, SD = 1.0) en GO! (gem = 1.9, SD = 1.1) het eerder oneens dan de respondenten van OVSG (gem = 2.3, SD = 1.2), waarbij het deze keer de respondenten van OVSG zijn die iets minder eensgezindheid vertonen. Op schaalniveau stellen we vast dat respondenten met een ongunstig doorlichtingsadvies 2A (gem = 2.5, SD = 0.7) de neveneffecten van een doorlichting gemiddeld hoger inschatten dan de respondenten met een gunstig advies (gem 1A = 1.8, SD = 0.6; gem 1B = 2.1, SD = 0.7).

**Tabel 36***Neveneffecten van een doorlichting*

| Neveneffecten van een doorlichting  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |                |                |              | Anova<br>(Gem)  |
|---|----------------------|--------------|--------------------|----------------|----------------|--------------|---|
|   |                      |              | SL                 | LK             | BaO            | SO           |   |
| Er werden afspraken gemaakt binnen het team over wat al dan niet gezegd kon worden tijdens de doorlichting. | 292<br>9.6           | 2.5<br>(1.2) | 2.3<br>(1.2)       | 2.6<br>(1.2) ◀ | 2.6<br>(1.3)   | 2.4<br>(1.2) | GO! (2.3) ◀ OVSG (3.0)<br>KOV (2.4) ◀ OVSG (3.0)                  |
| De klassen werden speciaal voor de doorlichting extra aangekleed (met posters, didactische materialen,...). | 301<br>8.2           | 2.0<br>(1.1) | 1.8<br>(1.0)       | 2.0<br>(1.1) ◀ | 2.1<br>(1.1)   | 1.9<br>(1.0) | GO! (1.9,) ◀ OVSG (2.3)<br>KOV (1.9) ◀ OVSG (2.3)                 |
| In onze school werden documenten speciaal aangemaakt om ons beter voor te doen tijdens de doorlichting.     | 292<br>9.6           | 2.1<br>(1.1) | 1.8<br>(1.0)       | 2.2<br>(1.1) ◀ | 2.1<br>(1.2)   | 2.0<br>(1.1) |   |
| In onze school werden beleidsplannen opgesteld of aangepast in de periode net voor doorlichting.            | 281<br>11.4          | 2.1<br>(1.2) | 1.9<br>(1.2)       | 2.2<br>(1.2) ◀ | 2.1<br>(1.2)   | 2.2<br>(1.2) |   |
| Leden van het schoolteam hebben zich bewust anders voorgedaan tijdens de doorlichting.                      | 281<br>11.1          | 2.1<br>(1.1) | 2.0<br>(1.0)       | 2.1<br>(1.1)   | 2.1<br>(1.1)   | 2.1<br>(1.0) |   |
| Er werd door ons tijdens de doorlichting een realistisch beeld geschetst van onze school. (s)               | 294<br>9.0           | 4.1<br>(0.9) | 4.4<br>(0.7) ▶     | 4.1<br>(1.0)   | 4.2<br>(0.8) ▶ | 4.0<br>(0.9) |   |
| Onze school zag er tijdens de doorlichting net zo uit als op andere dagen. (s)                              | 307<br>6.9           | 4.3<br>(0.9) | 4.4<br>(0.8)       | 4.2<br>(0.9)   | 4.2<br>(0.9)   | 4.3<br>(0.8) |   |
| De inspecteurs werden in onze school bewust op een verkeerd been gezet.                                     | 295<br>8.8           | 1.4<br>(0.7) | 1.2<br>(0.5)       | 1.4<br>(0.7)   | 1.3<br>(0.7)   | 1.4<br>(0.7) |   |
| <b>Schaal: Neveneffecten van een doorlichting<br/>(<math>\alpha = 0.84</math>)</b>                          | 312                  | 2.0<br>(0.7) | 1.8<br>(0.7)       | 2.1<br>(0.7) ◀ | 2.0<br>(0.7)   | 2.0<br>(0.7) | 2A (2.5) ◀ 1B (2.1)<br>1B (2.1) ◀ 1A (1.8)<br>2A (2.5) ◀ 1A (1.8) |

### 3.3 Ondersteuning bij Inspectie 2.0

Gelet op de verschillende standaardafwijkingen (zie Tabel 37) is er opnieuw enige verdeeldheid bij de respondenten wanneer we hen vragen naar de ervaren ondersteuning tijdens en na afloop van de doorlichting. Respondenten voelen zich gemiddeld matig ondersteund (gem = 3.4, SD = 0.7) bij een doorlichting. Er wordt vooral steun ervaren door het team (gem = 4.0, SD = 1.0). Vragen we de respondenten naar ondersteuning door de pedagogische begeleidingsdienst (gem = 3.0, SD = 1.2) of de betrokken inspecteurs (gem = 3.0, SD = 1.1), antwoorden ze gemiddeld neutraal. Naast ondersteuning door het team wordt ook de schoolleider door 77% van de respondenten eerder wel ervaren als bron van ondersteuning (gem = 3.7, SD = 1.0). Toch geeft ook 17% van de bevroegde respondenten aan eerder wel onder druk gezet te zijn geweest door de schoolleiding (gem = 2.2, SD = 1.2). De minderheid van de respondenten erkent naar aanleiding van de doorlichting nog extern advies te hebben ingewonnen buiten de pedagogische begeleidingsdienst om (gem = 2.3, SD = 1.3) en voor 27% van de bevroegde respondenten was het schoolbestuur tijdens de doorlichting eerder wel een sterke houvast (gem = 2.9, SD = 1.1). Bekijken we de verschillende groepen, voelen de schoolleiders (gem = 3.7, SD = 0.6) zich op schaalniveau gemiddeld iets meer ondersteund dan de leerkrachten (gem = 3.3, SD = 0.8). Steun werd vooral ervaren door het team (gem = 4.0, SD = 1.0) en de schoolleiding (gem = 3.7, SD = 1.0) en in mindere mate door de pedagogische begeleidingsdienst (gem = 3.0, SD = 1.2), inspecteurs (gem = 3.0, SD = 1.1) of schoolbestuur (gem = 2.9, SD = 1.1). Werpen we een blik op de gemiddelde antwoorden van de verschillende groepen respondenten stellen we vast dat vooral de schoolleiders zich ondersteund voelen door de PBD (gem SL = 3.3, SD = 1.3; gem LK = 2.9, SD = 1.2) en de betrokken inspecteur(s) (gem SL = 3.6, SD = 0.9; gem LK = 2.8, SD = 1.1) eerder dan de leerkrachten. Daarnaast schatten de



schoolleiders zichzelf ook hoger in als bron van ondersteuning voor de rest van het schoolteam (gem = 4.0, SD = 0.7) dan de leerkrachten (gem = 3.7, SD = 1.1). Slechts sporadisch wordt naar aanleiding van de doorlichting nog extern advies ingewonnen buiten de PBD om (gem = 2.3, SD = 1.3) en ook voor het schoolbestuur blijkt slechts in een minderheid van de scholen nog een ondersteunende rol weggelegd te zijn in het doorlichtingsverhaal (gem = 2.9, SD = 1.2). Het zijn met name de respondenten uit de secundaire scholen (gem = 3.1, SD = 1.2) en de respondenten van GO! (gem = 3.1, SD = 1.3) die gemiddeld meer ondersteuning ervaren vanuit hun schoolbestuur dan de groep respondenten uit de basisscholen (gem = 2.6, SD = 1.0) en de respondenten van KOV (gem = 2.7, SD = 1.0). Wat het doorlichtingsadvies betreft stellen we vast dat respondenten met een gunstig advies 1A (gem = 3.6, SD = 0.7) zich gemiddeld genomen iets meer ondersteund voelen dan respondenten met een gunstig advies 1B (gem = 3.3, SD = 0.6) en ongunstig advies 2A (gem = 3.1, SD = 0.7).

**Tabel 37**

*Ondersteuning bij een doorlichting*

| Ondersteuning bij een doorlichting   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                | Anova<br>(Gem)  |
|--|----------------------|--------------|--------------------|----------------|--------------|----------------|---|
|  |                      |              | SL                 | LK             | BaO          | SO             |   |
| Ik werd goed ondersteund door de pedagogische begeleidingsdienst na afloop van de doorlichting.                            | 236<br>14.7          | 3.0<br>(1.2) | 3.3<br>(1.3)       | ▶ 2.9<br>(1.2) | 3.0<br>(1.2) | 3.0<br>(1.2)   |   |
| Ik heb tijdens het doorlichtingsproces in ons team veel steun ervaren.   | 268<br>9.5           | 4.0<br>(1.0) | 4.1<br>(0.9)       | ▶ 4.0<br>(1.0) | 4.0<br>(1.0) | 4.1<br>(1.0)   |   |
| Ik heb in dit doorlichtingsproces veel ondersteuning ervaren door de inspecteurs.  | 255<br>11.6          | 3.0<br>(1.1) | 3.6<br>(0.9)       | ▶ 2.8<br>(1.1) | 2.9<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1)   |   |
| De schoolleiding werd in deze school tijdens het doorlichtingsproces door het team als ondersteunend ervaren.              | 261<br>10.6          | 3.7<br>(1.0) | 4.0<br>(0.7)       | ▶ 3.7<br>(1.1) | 3.7<br>(1.0) | 3.8<br>(1.1)   |   |
| De schoolleiding heeft het schoolteam onder druk gezet tijdens het doorlichtingsproces. (s)                                | 273<br>8.7           | 2.2<br>(1.2) | 1.9<br>(1.0)       | ◀ 2.3<br>(1.2) | 2.1<br>(1.2) | 2.3<br>(1.2)   |   |
| Wij hebben naar aanleiding van de doorlichting extern advies ingewonnen, buiten de pedagogische begeleidingsdienst om. (s) | 211<br>18.8          | 2.3<br>(1.3) | 2.1<br>(1.3)       | 2.4<br>(1.3)   | 2.2<br>(1.3) | 2.4<br>(1.3)   |   |
| Het schoolbestuur was voor onze school een sterke houvast tijdens de doorlichting.   | 255<br>11.6          | 2.9<br>(1.2) | 2.8<br>(1.2)       | 2.9<br>(1.2)   | 2.6<br>(1.0) | ◀ 3.1<br>(1.2) | GO! (3.1) ▶ KOV (2.7)   |
| <b>Schaal: Ondersteuning bij een doorlichting<br/>(α = 0.69)</b>   | 286                  | 3.4<br>(0.7) | 3.7<br>(0.6)       | ▶ 3.3<br>(0.8) | 3.4<br>(0.7) | 3.5<br>(0.8)   | 2A (3.1) ◀ 1B (3.3)<br>1B (3.3) ◀ 1A (3.6)<br>2A (3.1) ◀ 1A (3.6) |

### 3.4 Algemene principes en effecten van een doorlichting

Tabel 38 en 39 tonen de resultaten van enkele stellingen die peilen naar algemene principes en effecten van doorgelicht worden. Deze stellingen werden bevraagd bij alle respondenten, zowel van de doorgelichte als de niet doorgelichte scholen. Respondenten zijn over het algemeen eerder niet van mening dat doorgelicht worden voor scholen tijdverlies is (gem = 2.5, SD = 1.0). Wanneer we hen vragen of de leerlingen er op het einde van de rit beter van worden en of een doorlichting het teamgevoel versterkt antwoorden ze gemiddeld neutraal (gem = 3.0, SD = 1.1). Voor 71% van de respondenten blijft een doorlichtingsperiode een periode die eerder wel veel energie vreet (gem = 3.9, SD = 1.0) en maar liefst 91% van de respondenten is het eerder of helemaal eens met de stelling dat doorgelicht worden voor veel stress zorgt binnen het team (gem = 4.4, SD = 0.7). Het merendeel van de respondenten (76%) is ook van mening dat een doorlichting eerder wel voor bijkomende planlast zorgt (gem = 4.1, SD = 1.0) en slechts in mindere mate het schoolteam vertrouwen geeft (gem = 2.9, SD = 1.0). Toch geeft ook 63% van de respondenten aan een doorlichting eerder wel te zien als een leerkans (gem = 3.7, SD = 0.9).



Bekijken we de verschillen tussen de bevroegde groepen stellen we vast dat hoewel beide groepen (doorgelicht en niet doorgelicht) eerder neutraal antwoorden, de respondenten die reeds mochten kennismaken met de principes van Inspectie 2.0 er net iets meer van overtuigd zijn dat doorlichten het teamgevoel versterkt (gem DL = 3.1, SD = 1.1; gem NDL = 2.9, SD = 1.0) en het schoolteam vertrouwen geeft (gem DL = 3.0, SD = 1.0; gem NDL = 2.8, SD = 1.0) dan de respondenten uit de niet doorgelichte scholen (zie Tabel 33). Dit teamgevoel wordt ook meer erkend door de respondenten van KOV (gem = 3.2, SD = 1.1) dan door de respondenten van GO! (gem = 2.9, SD = 1.1). Zoals hierboven aangehaald, creëert een doorlichting volgens alle respondenten eerder wel bijkomende planlast. We merken hierbij wel op dat het gemiddelde van de doorgelichte scholen (gem = 4.0, SD = 1.0) statistisch significant lager ligt dan dat van de niet doorgelichte scholen (gem = 4.2, SD = 0.8). Leerkrachten zijn meer van mening dat een doorlichting veel energie vreet, in vergelijking met de schoolleiders (gem LK = 4.0, SD = 1.0; gem SL = 3.7, SD = 0.9) en dat hun school zonder doorlichting nu even ver zou staan (gem LK = 3.3, SD = 1.1; gem SL = 3.0, SD = 1.2). Wat verschillen tussen onderwijsniveaus betreft zien we dat vooral de respondenten uit het secundair onderwijs van mening zijn dat een doorlichting voor bijkomende planlast zorgt (gem SO = 4.3, SD = 0.8; gem BaO = 3.9, SD = 1.0) en dat het na afloop van een doorlichting weer even duurt voor een team weer ten volle functioneert (gem SO = 3.2, SD = 1.2; gem BaO = 3.0, SD = 1.1).

**Tabel 38**

*Algemene effecten van een doorlichting*

| Algemene effecten van een doorlichting  | N<br>WN/NV<br>T% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |              |                |              |                |              | Anova<br>(Gem)        |
|---|------------------|--------------|--------------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|-----------------------|
|   |                  |              | SL                 | LK           | BaO            | SO           | DL             | NDL          |                       |
| Doorgelicht worden is voor scholen vooral tijdverlies.                        | 513<br>3.3       | 2.5<br>(1.0) | 2.1<br>(0.9) ◀     | 2.7<br>(1.0) | 2.5<br>(0.9)   | 2.6<br>(1.1) | 2.6<br>(1.0)   | 2.5<br>(0.9) |                       |
| Op het eind van de rit worden de leerlingen beter van een doorlichting.       | 506<br>4.4       | 3.0<br>(1.1) | 3.4<br>(1.0) ▶     | 2.9<br>(1.1) | 3.0<br>(1.0)   | 3.1<br>(1.2) | 3.0<br>(1.1)   | 3.1<br>(1.1) |                       |
| Doorgelicht worden vreet te veel energie.                                     | 512<br>3.4       | 3.9<br>(1.0) | 3.7<br>(0.9) ◀     | 4.0<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9)   | 3.9<br>(1.0) | 3.9<br>(1.0)   | 4.0<br>(1.1) |                       |
| Zonder doorlichting zou onze school nu even ver staan.                        | 486<br>7.7       | 3.2<br>(1.1) | 3.0<br>(1.2) ◀     | 3.3<br>(1.1) | 3.3<br>(1.1)   | 3.2<br>(1.2) | 3.3<br>(1.2)   | 3.2<br>(1.1) |                       |
| Doorgelicht worden versterkt het teamgevoel.                                  | 500<br>5.4       | 3.0<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1)       | 3.0<br>(1.1) | 3.0<br>(1.1)   | 3.0<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) ▶ | 2.9<br>(1.0) | GO! (2.9) ◀ KOV (3.2) |
| Na een doorlichting duurt het even voor een team weer ten volle functioneert. | 476<br>9.3       | 3.1<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1)       | 3.0<br>(1.0) | 3.0<br>(1.1) ◀ | 3.2<br>(1.2) | 3.0<br>(1.2) ◀ | 3.2<br>(1.1) |                       |
| Doorgelicht worden zorgt voor veel stress binnen een team.                    | 511<br>3.6       | 4.4<br>(0.7) | 4.5<br>(0.6)       | 4.4<br>(0.7) | 4.5<br>(0.6)   | 4.4<br>(0.7) | 4.4<br>(0.7) ◀ | 4.6<br>(0.7) |                       |
| Doorgelicht worden zorgt voor veel bijkomende planlast.                       | 510<br>3.8       | 4.1<br>(1.0) | 3.7<br>(1.0) ◀     | 4.2<br>(0.9) | 3.9<br>(1.0) ◀ | 4.3<br>(0.8) | 4.0<br>(1.0) ◀ | 4.2<br>(0.8) |                       |
| Doorgelicht worden geeft een schoolteam vertrouwen.                           | 491<br>6.9       | 2.9<br>(1.0) | 3.1<br>(1.0) ▶     | 2.8<br>(1.0) | 2.9<br>(1.0)   | 2.9<br>(1.0) | 3.0<br>(1.0) ▶ | 2.8<br>(1.0) |                       |
| Doorgelicht worden is voor scholen een leerkans.                              | 510<br>3.8       | 3.7<br>(0.9) | 4.0<br>(0.9) ▶     | 3.5<br>(0.9) | 3.6<br>(0.9)   | 3.7<br>(1.0) | 3.7<br>(0.9)   | 3.6<br>(1.0) |                       |

Bevragen we enkele algemene principes van doorlichten (zie Tabel 39), dan stellen we vast dat de respondenten het er grotendeels over eens zijn dat een doorlichting vooral moet stimuleren (gem = 4.5, SD = 0.6) en waarderen (gem = 3.8, SD = 0.9) eerder dan controleren (gem = 2.1, SD = 1.0) en pijnpunten blootleggen (gem = 2.3, SD = 1.0). Ondanks enige verdeeldheid (SD = 1.2) zijn de respondenten daarnaast ook van mening dat de (Vlaamse) centrale toetsen en de werkzaamheden van de onderwijsinspectie elkaar niet zouden mogen beïnvloeden. De frequentie (gem = 2.5, SD = 1.2) en intensiteit (gem = 2.5, SD = 1.2) van doorlichten mag volgens de respondenten niet afhangen van de score die scholen behalen op de (Vlaamse) centrale toetsen. Daarnaast geeft 44% van de respondenten ook aan het eerder niet of helemaal niet eens te zijn met de stelling dat de onderwijsinspectie rekening zou moeten kunnen houden met de resultaten van de (Vlaamse) centrale toetsen bij het uitspreken van een

kwaliteitsoordeel (gem = 2.5, SD = 1.2). We nuanceren hierbij wel dat de survey afgenomen werd in mei en juni 2022, waarbij een gebrek aan kennis bij de respondenten over de (kenmerken en gevolgen van de) Vlaamse toetsen deze resultaten mogelijks beïnvloedt. Het merendeel van de respondenten (77%) is eerder wel van mening dat de onderwijsinspectie voorrang zou moeten geven aan die scholen waar er indicaties zijn van kwaliteitsproblemen (gem = 4.0, SD = 0.9). Een vijfde van de respondenten is voorstander van een doorlichting die vaker dan eens om de zes jaar plaatsvindt (gem = 2.6, SD = 1.2) en net iets meer dan een vijfde (22%) is eerder wel van mening dat een doorlichting onaangekondigd plaats zou moeten vinden (gem = 2.4, SD = 1.3). Iets meer dan de helft van alle bevroegde respondenten (56%) geeft aan dat hoogkwalitatief onderwijs eerder wel bekomen kan worden zonder een systeem van doorlichten (gem = 3.5, SD = 1.2), toch is ook iets meer dan de helft van de respondenten (53%) vragende partij om de onderwijsinspectie een actieve rol te laten spelen bij de opvolging van het doorlichtingsverslag (gem = 3.5, SD = 1.0). Wanneer we de respondenten vragen of de onderwijsinspectie ook over individuele leerkrachten uitspraken zou moeten kunnen doen zijn de meningen verdeeld (SD = 1.3) en is 34% het eerder wel of helemaal wel eens met de stelling, in tegenstelling tot 42% die eerder niet of helemaal niet akkoord gaan.

Wat gedifferentieerd doorlichten betreft zijn de respondenten het eerder eens met de stelling dat thema's en procedures van een doorlichting in alle doorgelichte scholen exact dezelfde zouden moeten zijn, hoewel ook hier een zekere verdeeldheid heerst (gem = 3.5, SD = 1.2). Bekijken we de verschillen tussen de bevroegde groepen zijn het vooral de leerkrachten die het eerder eens zijn met deze stelling (gem LK = 3.6, SD = 1.2; gem SL = 3.2, SD = 1.2). Ook tussen de doorgelichte en niet doorgelichte scholen leidt deze stelling tot gemiddeldes die statistisch significant verschillen van elkaar, waarbij de respondenten uit de doorgelichte scholen (gem = 3.5, SD = 1.2) het net iets meer eens zijn dan de respondenten uit de niet doorgelichte scholen (gem = 3.3, SD = 1.2). Hoewel beide groepen het eerder eens zijn, zijn het vooral respondenten van KOV (gem = 4.1, SD = 0.8) die vinden dat de onderwijsinspectie voorrang zou moeten geven aan die scholen waar er indicaties van kwaliteitsproblemen zijn, eerder dan de respondenten van GO! (gem = 3.9, SD = 0.9). De respondenten van GO! (gem = 2.8, SD = 1.3) zijn dan weer iets vaker van mening dat scholen vaker dan eens om de zes jaar doorgelicht zouden moeten worden vergeleken met de groep respondenten van KOV (gem = 2.4, SD = 1.1). De respondenten van GO! antwoorden ook gemiddeld neutraal (gem = 3.0) wanneer we hen vragen of de onderwijsinspectie ook uitspraken zou moeten kunnen doen over individuele leerkrachten ten opzichte van een statistisch significant lager gemiddelde van de respondenten van OVSG (gem = 2.6), hoewel beide groepen respondenten een zekere verdeeldheid tonen (SD = 1.3). Die verdeeldheid zien we ook terug bij de groep respondenten uit het secundair onderwijs (SD = 1.4) die gemiddeld neutraal antwoordt (gem = 3.0) ten opzichte van hun collega's uit het basisonderwijs (gem = 2.7, SD = 1.3) bij de stelling of de onderwijsinspectie uitspraken zou moeten kunnen doen over individuele leerkrachten.

**Tabel 39**

*Algemene principes van een doorlichting*

| Algemene principes van een doorlichting   | N<br>WN/NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              |              |              | Anova<br>(Gem)         |
|---|------------------|--------------|--------------------|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------------------|
|   |                  |              | SL                 | LK             | BaO          | SO           | DL           | NDL          |                        |
| De onderwijsinspectie zou voorrang moeten geven aan die scholen waar er indicaties zijn van kwaliteitsproblemen.                                      | 519<br>2.3       | 4.0<br>(0.9) | 3.9<br>(0.9)       | 4.0<br>(0.9)   | 4.0<br>(0.8) | 4.0<br>(0.9) | 4.0<br>(0.9) | 4.0<br>(0.9) | GO! (3.9) ◀ KOV (4.1)  |
| Scholen zouden vaker dan eens om de 6 jaar moeten worden doorgelicht.   | 512<br>3.4       | 2.6<br>(1.2) | 2.8<br>(1.2)       | 2.5<br>(1.2) ▶ | 2.5<br>(1.2) | 2.7<br>(1.2) | 2.5<br>(1.2) | 2.7<br>(1.1) | GO! (2.8) ▶ KOV (2.4)  |
| Hoogkwalitatief onderwijs kan ook bekomen worden zonder een systeem van doorlichten.  | 513<br>3.3       | 3.5<br>(1.2) | 3.4<br>(1.2)       | 3.6<br>(1.2) ▶ | 3.5<br>(1.2) | 3.5<br>(1.2) | 3.5<br>(1.2) | 3.6<br>(1.1) |                        |
| Thema's en procedures van een doorlichting zouden in alle doorgelichte scholen exact dezelfde moeten zijn.  | 514<br>3.1       | 3.5<br>(1.2) | 3.2<br>(1.2)       | 3.6<br>(1.2) ▶ | 3.5<br>(1.2) | 3.4<br>(1.2) | 3.5<br>(1.2) | 3.3<br>(1.2) |                        |
| Een doorlichting moet vooral controlerend zijn.   | 524<br>1.5       | 2.1<br>(1.0) | 2.0<br>(0.9)       | 2.2<br>(1.0) ▶ | 2.1<br>(0.9) | 2.1<br>(1.1) | 2.1<br>(1.0) | 2.2<br>(1.0) |                        |
| Een doorlichting moet vooral stimulerend zijn.  | 525<br>1.3       | 4.5<br>(0.6) | 4.5<br>(0.6)       | 4.5<br>(0.7)   | 4.5<br>(0.6) | 4.5<br>(0.6) | 4.5<br>(0.6) | 4.5<br>(0.7) |                        |
| Een doorlichting moet vooral pijnpunten blootleggen, eerder dan waarden.  | 522<br>1.8       | 2.3<br>(1.0) | 2.2<br>(1.0)       | 2.3<br>(1.0)   | 2.2<br>(0.9) | 2.4<br>(1.0) | 2.3<br>(1.0) | 2.4<br>(1.0) |                        |
| Een doorlichting moet vooral waarden, eerder dan pijnpunten blootleggen.  | 522<br>1.8       | 3.8<br>(0.9) | 3.7<br>(1.0)       | 3.8<br>(0.9)   | 3.9<br>(0.8) | 3.7<br>(1.0) | 3.8<br>(0.9) | 3.7<br>(1.0) |                        |
| De onderwijsinspectie zou ook over individuele leerkrachten uitspraken moeten kunnen doen.  | 517<br>2.6       | 2.8<br>(1.3) | 3.0<br>(1.3)       | 2.7<br>(1.3) ▶ | 2.7<br>(1.3) | 3.0<br>(1.4) | 2.8<br>(1.4) | 2.8<br>(1.3) | GO! (3.0) ▶ OVSG (2.6) |
| De onderwijsinspectie zou een actieve rol moeten spelen in de opvolging van het doorlichtingsverslag.   | 504<br>4.7       | 3.5<br>(1.0) | 3.5<br>(1.0)       | 3.5<br>(1.0)   | 3.5<br>(0.9) | 3.5<br>(1.0) | 3.4<br>(1.0) | 3.6<br>(0.9) |                        |
| Een doorlichting zou onaangekondigd moeten plaatsvinden.  | 520<br>2.1       | 2.4<br>(1.3) | 2.3<br>(1.3)       | 2.4<br>(1.3)   | 2.3<br>(1.3) | 2.5<br>(1.3) | 2.5<br>(1.3) | 2.3<br>(1.3) |                        |
| Het zou in de toekomst zinvol zijn moesten scholen die goed scoren op (Vlaamse) centrale toetsen minder vaak doorgelicht worden.                      | 511<br>3.6       | 2.5<br>(1.2) | 2.0<br>(1.1)       | 2.7<br>(1.2)   | 2.4<br>(1.2) | 2.7<br>(1.2) | 2.5<br>(1.2) | 2.6<br>(1.2) |                        |
| Het zou in de toekomst zinvol zijn moesten scholen die goed scoren op (Vlaamse) centrale toetsen minder intensief doorgelicht worden.                 | 512<br>3.4       | 2.5<br>(1.2) | 2.1<br>(1.1)       | 2.7<br>(1.2) ▶ | 2.4<br>(1.2) | 2.7<br>(1.2) | 2.5<br>(1.2) | 2.6<br>(1.2) |                        |
| De onderwijsinspectie zou in haar kwaliteitsoordeel rekening moeten kunnen houden met de resultaten van Vlaamse toetsen/centrale examens van scholen. | 492<br>6.7       | 2.6<br>(1.2) | 2.3<br>(1.2)       | 2.7<br>(1.2) ▶ | 2.6<br>(1.2) | 2.7<br>(1.2) | 2.6<br>(1.2) | 2.7<br>(1.2) |                        |

## 4. Conclusie

Deze conclusie biedt een overzicht van de centrale bevindingen uit de vierde module van het deelrapport 'De doorlichting en het OK-kader als hefboomen voor onderwijskwaliteit'. In wat volgt lichten we eerst de belangrijkste bevindingen toe met betrekking tot het OK-kader op basis van de resultaten van de survey van zowel doorgelichte als niet-doorgelichte scholen. Vervolgens werpen we een licht op de voornaamste signalen die weerklinken bij de bevraagde respondenten van de doorgelichte scholen omtrent Inspectie 2.0. Eindigen doen we met enkele bevindingen omtrent algemene effecten van doorlichten, bevraagd bij alle respondenten.

### 4.1 Het Referentiekader Onderwijskwaliteit

Respondenten zijn matig vertrouwd met het kader en beschikken gemiddeld genomen meer over feitenkennis dan over conceptuele- en procedurele kennis en vaardigheden om met het kader aan de slag te gaan. Het merendeel van hen is zich wel bewust van het bestaan van het Referentiekader Onderwijskwaliteit. Wat feitenkennis betreft stellen we statistisch significante verschillen vast tussen de onderwijsniveaus, waarbij respondenten uit het basisonderwijs gemiddeld over meer feitenkennis beschikken. Uitgezonderd feitenkennis blijken voor de overige vormen van kennis en vaardigheden ook de functie en onderwijskoepel een rol te spelen. Schoolleiders zijn meer vertrouwd met het kader dan leerkrachten, respondenten van KOV beschikken gemiddeld over minder kennis en vaardigheden om met het OK-kader aan de slag te gaan, dan respondenten van OVSG.

Slechts een minderheid van de respondenten ervaart druk om het OK-kader te gebruiken of geeft aan door het OK-kader angst te ervaren of te beginnen twijfelen aan het eigen kunnen. Ook wanneer we hen vragen naar cognitieve attitudes omtrent het OK-kader antwoorden respondenten niet uitgesproken eens of oneens. Het kader creëert volgens de meerderheid wel een gemeenschappelijke taal om over onderwijskwaliteit te spreken en slechts een minderheid ervaart werken met het OK-kader als tijdverlies of een beperking van de onderwijsvrijheid. Opnieuw stellen we statistisch significante verschillen vast tussen schoolleiders en leerkrachten en tussen de verschillende onderwijsniveaus. Schoolleiders en respondenten uit het basisonderwijs zijn daarbij meer overtuigd van het belang van het kader. Diezelfde lijn kunnen we doortrekken bij de resultaten die de gebruiksvriendelijkheid van het OK-kader in kaart brengen. Leerkrachten vinden het kader eerder 'vaag' en 'moeilijk in gebruik' in tegenstelling tot de schoolleiders. Respondenten uit het basisonderwijs percipiëren het kader dan weer als een 'zinvoller' en 'relevanter' instrument dan hun collega's uit het secundair onderwijs dat daarbij ook eerder 'toepasbaar' is. Mogelijke verklaring voor de verschillen naargelang functie van de respondent is dat het meestal de schoolleiders zijn die als eersten in aanraking komen met het OK-kader. Vervolgens zijn zij de bepalende factor die maakt dat het OK-kader ook een weg vindt tot bij de rest van het schoolteam.

Werken met het OK-kader brengt volgens de respondenten eerder instrumentele- dan conceptuele effecten met zich mee. Daar waar er toch sprake is van conceptuele effecten zijn het vooral de schoolleiders die aangeven dat het OK-kader hen aan het denken heeft gezet, met name over het eigen functioneren en het schoolbeleid. Daarnaast helpt het kader hen ook om te borgen wat goed loopt en versterkt het hun visie op onderwijskwaliteit, beide effecten blijken minder van toepassing bij de leerkrachten. Ook wanneer we hen vragen naar instrumentele effecten zijn het opnieuw vooral de schoolleiders die aangeven dat het OK-kader tot concrete actiepunten heeft geleid. Met betrekking tot de vooropgestelde thema's zien we dat zowel wat conceptuele als instrumentele effecten betreft, werken met het kader vooral een invloed uitoefent op aspecten van kwaliteitsontwikkeling, eerder dan

op gebied van leerlingenbegeleiding of leerlingevaluatie. We stellen vast dat zowel voor conceptuele als instrumentele effecten de procedurele kennis en vaardigheden alsook de percepties op de gebruiksvriendelijkheid van het kader belangrijke voorspellers zijn. Voor de instrumentele effecten van het OK-kader komen daar nog de aangeboden ondersteuning bij en kenmerken van onderwijskundig leiderschap. Bovendien stellen we op basis van de resultaten van dit onderzoek ook kleine verschillen vast tussen de onderwijsniveaus, waarbij het effect van de secundaire scholen iets groter is dan dat van de basisscholen bij het voorspellen van instrumentele effecten van het OK-kader. Wat symbolisch gebruik van het OK-kader betreft, besluiten we dat het vooral de schoolleiders zijn die een zeker (beperkt) symbolisch effect toeschrijven aan het gebruik van het OK-kader.

Zowel wanneer we respondenten vragen naar aangeboden ondersteuning als naar ondersteuningsnoden, antwoorden ze noch uitgesproken eens of oneens. We merken daarbij op dat leerkrachten zich minder ondersteund voelen om vertrouwd te geraken met het OK-kader dan schoolleiders. Naast schoolleiders zijn het ook de respondenten uit de doorgelichte scholen die zich gemiddeld genomen iets meer ondersteund voelen bij het werken met het OK-kader. Respondenten uit niet doorgelichte scholen geven aan gemiddeld iets meer behoefte te hebben aan bijkomende ondersteuning. We stellen ook vast dat de onderwijskoepel waartoe de respondent behoort een rol speelt bij het ervaren van ondersteuning om met het OK-kader aan de slag te gaan. Respondenten uit GO! en KOV voelen zich gemiddeld minder ondersteund dan respondenten uit OVSG.

## 4.2 Inspectie 2.0

Respondenten stonden over het algemeen positief tegenover hun aankomend inspectiebezoek, vooral de schoolleiders zagen dit met veel vertrouwen tegemoet. Ook de overige onderzochte kenmerken van een doorlichting blijken vooral samen te hangen met de functie van de respondent en het gepercipieerde doorlichtingsadvies. Slechts per uitzondering leidt ook het onderwijsniveau en de koepel waartoe de respondent behoort tot statistisch significante verschillen. Ondanks verschillende ontwikkelingen in inspectieaanpak sinds Inspectie 2.0 in voege is, is ook het schooljaar waarin de doorlichting plaatsvond niet bepalend voor de beleving van de doorlichting. De betrouwbaarheid en validiteit van het inspectieproces wordt gemiddeld genomen door alle respondenten hoog ingeschat. Het merendeel van de respondenten is van mening dat het inspectieproces op een eerlijke en transparante wijze verlopen is. Wat de procedurele rechtvaardigheid betreft stellen we vast dat de groep schoolleiders en de respondenten uit het basisonderwijs deze hoger inschat dan de groep leerkrachten en de respondenten uit het secundair onderwijs. Hoewel beide groepen respondenten de procedurele rechtvaardigheid gemiddeld genomen hoog inschatten, zijn de respondenten van OVSG meer van mening dat de inspectieprocedure betrouwbaar verloopt dan de respondenten van GO!. Naast procedurele rechtvaardigheid, zijn de respondenten ook overwegend positief over de distributieve rechtvaardigheid van een inspectieproces. Het merendeel van de respondenten is van mening dat het eindoordeel van de doorlichting representatief is voor de kwaliteit van hun school en dat de betrokken inspecteurs de sterktes en zwaktes van de school daarbij correct hebben ingeschat. Hoewel alle verschillende groepen respondenten gemiddeld genomen akkoord zijn met het eindoordeel van hun doorlichting, schatten de schoolleiders en de respondenten uit het basisonderwijs de distributieve rechtvaardigheid gemiddeld toch net iets hoger in. We voegen hier nog aan toe dat een gunstig doorlichtingsadvies tot een hogere inschatting leidt voor alle vormen van rechtvaardigheid, maar dat de verschillen tussen respondenten met een gunstig en ongunstig advies het grootst zijn wat betreft procedurele en distributieve rechtvaardigheid.

Het merendeel van de respondenten erkent dat er naar aanloop van en tijdens de doorlichting een realistisch beeld geschetst werd van de school. Inspectie 2.0 werkt volgens de resultaten van dit onderzoek weinig misleidende praktijken in de hand. Neveneffecten zoals windowdressing, decor- of documenten fabriceren worden door een minderheid van de respondenten erkend. Vooral de groep leerkrachten geeft net iets vaker aan door de komst van de doorlichting nog extra documenten aan te maken of beleidsplannen op te stellen, hoewel ook deze groep respondenten de neveneffecten gemiddeld genomen laag inschat. Wat de onderwijskoepel betreft stellen we vast dat respondenten van GO! en KOV activiteiten als window dressing en decor fabriceren gemiddeld genomen lager inschatten dan hun collega's behorend tot OVSG.

De interactie met de inspecteurs verliep volgens de respondenten op een zorgzame, respectvolle en vriendelijke manier. De bevroegde leerkrachten percipiëren deze omgang eerder controlerend dan stimulerend, in tegenstelling tot de schoolleiders. Ook wat onderwijsniveau betreft leidt dit kenmerk tot statistisch significante verschillen, waarbij respondenten uit het basisonderwijs van een eerder controlerende omgang spreken, terwijl respondenten uit het secundair onderwijs deze omgang eerder percipiëren als stimulerend. Gemiddeld genomen omschrijft het merendeel van de respondenten de betrokken inspecteur(s) wel als betrouwbaar, passend opgeleid, professioneel en vakinhoudelijk bekwaam. Ook hier schatten de schoolleiders de kenmerken van de betrokken inspecteur(s) over de hele lijn hoger in dan de leerkrachten. Datzelfde geldt ook voor de kenmerken van zowel de mondelinge als schriftelijke feedback. Het merendeel van de respondenten omschrijft de mondelinge feedback als accuraat, relevant, constructief en helder. Wat de schriftelijke feedback betreft in het doorlichtingsverslag worden ook hier kenmerken aan toegekend als constructief, relevant en accuraat. Kijken we naar de verschillen tussen de bevroegde groepen stellen we vast dat een doorlichtingsverslag toch eerder als meer complex beschouwd wordt door leerkrachten dan door de schoolleiders en dat respondenten met een gunstig advies de mondelinge, maar vooral de schriftelijke feedback over de hele lijn hoger inschatten dan de respondenten met een ongunstig advies.

Als we zien waartoe Inspectie 2.0 leidt, stellen we vast dat de conceptuele effecten eerder beperkt blijven. Daar waar toch sprake is van conceptuele effecten betreft het vooral zelfreflectie met inzicht in de eigen sterktes en zwaktes en die van de school. Deze effecten manifesteren zich eerder bij de schoolleiders dan bij de leerkrachten. Het merendeel van alle respondenten geeft aan actie te hebben ondernomen op basis van het doorlichtingsverslag. Wel blijken deze instrumentele effecten zich volgens de respondenten vooral op algemeen vlak te situeren en minder op gebied van de thema's leerlingenbegeleiding, leerlingevaluatie en kwaliteitsontwikkeling. Respondenten antwoorden gemiddeld neutraal wanneer we hen vragen of hun school dankzij de doorlichting nu kwaliteitsvoller onderwijs verschaft. Het zijn opnieuw de schoolleiders die van mening zijn dat er zich op hun school net iets vaker instrumentele effecten manifesteren. We stellen daarnaast ook vast dat instrumentele effecten op klasniveau op basis van deze resultaten zich net iets vaker voordoen in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs.

Bekijken we de samenhang tussen bepaalde kenmerken van een doorlichtingsproces en de conceptuele en instrumentele effecten van een doorlichting, merken we op dat vooral de kenmerken van de betrokken inspecteur en de mate van onderwijskundig leiderschap de voornaamste voorspellers zijn. Daarnaast blijkt ook het persoonskenmerk feedbacknut een rol te spelen bij het voorspellen van conceptuele effecten van een doorlichting.

Wat strategische en symbolische effecten betreft, blijven deze gemiddeld genomen beperkt. Symbolisch gebruik van de doorlichtingsresultaten, om bijvoorbeeld leden van het schoolteam aan te zetten tot actie, blijkt zich vooral te manifesteren bij de schoolleiders. Ook respondenten uit het secundair onderwijs schatten het symbolisch gebruik van doorlichtingsresultaten gemiddeld iets hoger in dan hun collega's uit het basisonderwijs.

Strategisch gebruik van doorlichtingsresultaten daarentegen, wordt vooral door de leerkrachten erkend. Waarbij het de leerkrachten zijn die net iets vaker aangeven dat resultaten uit een doorlichtingsverslag gebruikt worden om een positief imago van de school te creëren of de manier van werken te verantwoorden naar de buitenwereld toe. Respondenten van OVSG zijn ook gemiddeld genomen net iets vaker van mening dat de resultaten uit het doorlichtingsverslag gebruikt worden om de manier van werken te verantwoorden naar hun schoolbestuur toe, dan de respondenten van GO!.

Ondersteuning wordt vooral gevonden binnen het team en vanwege de schoolleiders. De schoolleiders zelf erkennen ook ondersteuning vanwege de inspecteurs en pedagogische begeleidingsdienst. Slechts een minderheid van de respondenten geeft aan buiten de pedagogische begeleidingsdienst om nog extern advies ingewonnen te hebben en slechts in mindere mate is er sprake van ondersteuning door het schoolbestuur. Daar waar het schoolbestuur er toch toe doet blijken vooral respondenten uit het secundair onderwijs deze vorm van ondersteuning te erkennen. Daarnaast voelen ook respondenten van GO! zich gemiddeld genomen iets meer ondersteund door het schoolbestuur dan respondenten van KOV.

Tot slot bevroegen we nog enkele algemene principes en effecten van doorlichting bij de respondenten, wat leidde tot de conclusie dat doorlichten voor alle respondenten nog steeds veel energie vreet, voor veel bijkomende planlast zorgt en leidt tot stress binnen het team. Daarnaast antwoorden respondenten eerder neutraal als we hen vragen of leerlingen op het einde van de rit beter worden van een doorlichting en of een doorlichting een team vertrouwen geeft. Desondanks zijn ze van mening dat een doorlichting geen tijdverlies is. Wat gedifferentieerd doorlichten betreft zou de onderwijsinspectie volgens de respondenten voorrang moeten geven aan scholen waar er indicaties zijn van kwaliteitsproblemen. Toch zouden thema's en procedures, vooral volgens de leerkrachten, in alle doorgelichte scholen exact dezelfde moeten zijn. De bevroegde schoolleiders zijn hiervan minder overtuigd. Tenslotte geven alle respondenten aan dat de Vlaamse Onderwijsinspectie en de (Vlaamse) centrale toetsen eerder zouden moeten fungeren als los van elkaar staande kwaliteitsindicatoren. Slechts een minderheid van de respondenten is er immers mee akkoord dat de onderwijsinspectie de resultaten van centrale toetsen zou gebruiken om tot een kwaliteitsoordeel te komen of is van mening dat de onderwijsinspectie de frequentie en intensiteit van doorlichten zou moeten afstemmen op basis van deze resultaten. Enige voorzichtigheid is hier wel geboden, aangezien de respondenten mogelijks nog niet over alle nodige informatie beschikten om hierover een oordeel te vellen op het moment van afname van de survey.

## Referentielijst

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Converse, J. M., & Presser, S. (1986). *Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire*. Sage Publications, Inc.
- Kim, JH. (2019). Multicollinearity and misleading statistical results. *Korean J Anesthesiol*, 72(6), 558-569. doi: 10.4097/kja.19087.
- Taber, K.S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Res Sci Educ*, 48, 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Von Thurn, D.R., & Moore, J.C. (1993). *The use of anthropological interviewing methods in survey research pretesting*. Washington: Bureau of the Census.



## Bijlage A. Overzicht beschrijvende statistieken

**Tabel 1**

*Feitenkennis en conceptuele kennis aangaande het OK-kader*

| Vertrouwdheid met het OK-kader   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                |              |              | Anova<br>(Gem)                                   |
|--|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|--------------|--------------|--|
|  |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             | DL           | NDL          |  |
| <b>Feitenkennis</b>  |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |                |              |              |  |
| Ik ben me bewust van het bestaan van het OK-kader.                     | 552<br>3.3           | 4.1<br>(1.2) | 7                        | 6  | 11 | 26 | 50 | 4.7<br>(0.9)       | ▶ 3.9<br>(1.2) | 4.2<br>(1.1) | ▶ 3.9<br>(1.3) | 4.0<br>(1.2) | 4.1<br>(1.2) | KOV (3.9) ◀ OVSG (4.4)                           |
| Ik ben goed vertrouwd met het OK-kader.                                | 548<br>3.9           | 3.1<br>(1.2) | 10                       | 21 | 27 | 30 | 12 | 3.8<br>(1.1)       | ▶ 2.9<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1) | 3.0<br>(1.2)   | 3.1<br>(1.2) | 3.1<br>(1.2) | KOV (2.9) ◀ OVSG (3.5)<br>GO! (3.1) ◀ OVSG (3.5) |
| Ik weet waar ik het OK-kader kan raadplegen.                           | 550<br>3.6           | 3.7<br>(1.3) | 10                       | 11 | 12 | 35 | 32 | 4.5<br>(1.0)       | ▶ 3.4<br>(1.3) | 3.9<br>(1.2) | ▶ 3.5<br>(1.4) | 3.7<br>(1.3) | 3.7<br>(1.3) | KOV (3.5) ◀ OVSG (4.0)                           |
| Ik weet hoe het OK-kader tot stand gekomen is.                         | 544<br>4.6           | 2.8<br>(1.3) | 19                       | 22 | 27 | 22 | 10 | 3.6<br>(1.2)       | ▶ 2.5<br>(1.1) | 2.9<br>(1.2) | 2.8<br>(1.3)   | 2.7<br>(1.3) | 2.9<br>(1.2) | KOV (2.7) ◀ OVSG (3.1)                           |
| Ik ken de begrippen uit het OK-kader                                   | 544<br>4.6           | 3.2<br>(1.2) | 12                       | 15 | 26 | 25 | 12 | 3.9<br>(1.1)       | ▶ 3.0<br>(1.1) | 3.3<br>(1.1) | 3.1<br>(1.2)   | 3.2<br>(1.2) | 3.2<br>(1.2) | KOV (3.0) ◀ OVSG (3.4)                           |
| <b>Schaal: Feitenkennis aangaande het OK-kader (α = 0.92)</b>          | 559                  | 3.4<br>(1.1) |                          |    |    |    |    | 4.1<br>(0.9)       | ▶ 3.1<br>(1.0) | 3.5<br>(1.0) | ▶ 3.3<br>(1.1) | 3.4<br>(1.1) | 3.4<br>(1.1) | KOV (3.2) ◀ OVSG (3.7)                           |
| <b>Conceptuele kennis</b>  |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |                |              |              |  |
| Ik kan in eigen woorden toelichten wat een 'kwaliteitsverwachting' is. | 548<br>3.9           | 3.3<br>(1.1) | 9                        | 13 | 23 | 45 | 10 | 3.8<br>(1.0)       | ▶ 3.2<br>(1.1) | 3.3<br>(1.1) | 3.3<br>(1.2)   | 3.3<br>(1.2) | 3.4<br>(1.0) |  |
| Ik kan voorbeelden geven van een kwaliteitsverwachting.                | 546<br>4.2           | 3.3<br>(1.1) | 11                       | 14 | 25 | 40 | 10 | 3.8<br>(1.0)       | ▶ 3.1<br>(1.1) | 3.3<br>(1.1) | 3.2<br>(1.2)   | 3.2<br>(1.2) | 3.3<br>(1.1) | KOV (3.1) ◀ OVSG (3.5)                           |
| Ik kan in eigen woorden toelichten wat een 'kwaliteitsbeeld' is.       | 545<br>4.4           | 3.1<br>(1.1) | 11                       | 18 | 30 | 33 | 8  | 3.6<br>(1.1)       | ▶ 3.0<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) | 3.0<br>(1.2)   | 3.1<br>(1.2) | 3.1<br>(1.1) | KOV (2.9) ◀ OVSG (3.4)                           |
| <b>Schaal: Conceptuele kennis aangaande het OK-kader (α = 0.94)</b>    | 550                  | 3.2<br>(1.1) |                          |    |    |    |    | 3.7<br>(1.0)       | ▶ 3.1<br>(1.1) | 3.2<br>(1.0) | 3.2<br>(1.1)   | 3.2<br>(1.1) | 3.3<br>(1.0) | KOV (3.1) ◀ OVSG (3.4)                           |

**Tabel 2***Procedurele kennis en vaardigheden aangaande het OK-kader*

| Vertrouwdheid met het OK-kader  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              |              |              | Anova<br>(Gem)         |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO           | DL           | NDL          |                        |
| <b>Procedurele kennis</b>   |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |              |              |              |                        |
| Ik kan aan een collega-leerkracht uitleggen hoe je het OK-kader kan gebruiken.  | 539<br>5.4           | 3.0<br>(1.2) | 16                       | 19 | 26 | 29 | 10 | 3.7<br>(1.1)       | ▶ 2.7<br>(1.2) | 3.1<br>(1.2) | 2.9<br>(1.3) | 3.0<br>(1.3) | 2.9<br>(1.2) | KOV (2.9) ◀ OVSG (3.2) |
| <b>Vaardigheden</b>   |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |              |              |              |                        |
| Ik kan de vertaling maken van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader naar mijn eigen praktijk.                     | 532<br>6.5           | 3.2<br>(1.2) | 13                       | 15 | 23 | 39 | 10 | 3.7<br>(1.1)       | ▶ 3.0<br>(1.2) | 3.2<br>(1.1) | 3.1<br>(1.3) | 3.2<br>(1.2) | 3.2<br>(1.2) | KOV (3.0) ◀ OVSG (3.4) |
| Ik kan de kwaliteit van mijn eigen functioneren inschatten aan de hand van de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader. | 531<br>6.7           | 3.1<br>(1.2) | 13                       | 15 | 25 | 39 | 8  | 3.7<br>(1.0)       | ▶ 3.0<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1) | 3.1<br>(1.3) | 3.2<br>(1.2) | 3.1<br>(1.1) | KOV (3.0) ◀ OVSG (3.3) |
| <b>Schaal: Procedurele kennis en vaardigheden aangaande het OK-kader (<math>\alpha = 0.95</math>)</b>                   | 546                  | 3.1<br>(1.2) |                          |    |    |    |    | 3.7<br>(1.0)       | ▶ 2.9<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1) | 3.0<br>(1.2) | 3.1<br>(1.2) | 3.1<br>(1.1) | KOV (2.9) ◀ OVSG (3.3) |

**Tabel 3***Affectieve attitudes bij (gebruik van) het OK-kader*

| Affectieve attitudes bij het OK-kader   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |   | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                |              |                | Anova<br>(Gem) |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|---|--------------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|----------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5 | SL                 | LK             | BaO          | SO             | DL           | NDL            |                |
| Door het OK-kader ben ik beginnen twijfelen aan mijn eigen kunnen. (s)            | 435<br>18.6          | 2.4<br>(1.1) | 25                       | 31 | 29 | 13 | 2 | 2.3<br>(1.0)       | 2.4<br>(1.0)   | 2.3<br>(1.0) | ◀ 2.5<br>(1.1) | 2.3<br>(1.1) | 2.4<br>(1.0)   |                |
| Ik ervaar druk om het OK-kader te gebruiken. (s)                                  | 456<br>15.2          | 2.9<br>(1.2) | 16                       | 21 | 29 | 27 | 7 | 2.7<br>(1.1)       | 2.9<br>(1.2)   | 2.9<br>(1.1) | 2.8<br>(1.2)   | 2.8<br>(1.2) | 3.0<br>(1.2)   |                |
| Het Ok-kader boezemt me angst in. (s)   | 454<br>15.5          | 2.8<br>(1.1) | 15                       | 24 | 36 | 20 | 5 | 2.5<br>(0.9)       | ◀ 2.9<br>(1.0) | 2.7<br>(1.1) | 2.8<br>(1.1)   | 2.6<br>(1.1) | 3.0<br>(1.0)   |                |
| <b>Schaal: Affectieve attitudes bij het OK-kader (<math>\alpha = 0.76</math>)</b> | 463                  | 3.3<br>(0.9) |                          |    |    |    |   | 3.5<br>(0.9)       | ▶ 3.3<br>(0.9) | 3.4<br>(0.9) | 3.3<br>(1.0)   | 3.4<br>(1.0) | ▶ 3.2<br>(0.9) |                |

**Tabel 4**
*Cognitieve attitudes bij (gebruik van) het OK-kader*

| Cognitieve attitudes bij het OK-kader   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |   |              |                | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              | Anova<br>(Gem)         |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|---|--------------|----------------|--------------------|----------------|--------------|--------------|------------------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5 | SL           | LK             | BaO                | SO             | DL           | NDL          |                        |
| Het OK-kader helpt ons om onze eigen richting te bepalen.                                       | 426<br>20.1          | 2.9<br>(1.2) | 6                        | 11 | 52 | 29 | 2 | 3.4<br>(0.8) | ▶ 3.0<br>(0.8) | 3.2<br>(0.8)       | ▶ 2.9<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9) | 3.2<br>(0.8) |                        |
| Het OK-kader stimuleert me bij het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs.                      | 433<br>19            | 3.2<br>(0.9) | 6                        | 9  | 44 | 38 | 3 | 3.6<br>(0.8) | ▶ 3.1<br>(0.9) | 3.3<br>(0.8)       | ▶ 3.1<br>(1.0) | 3.2<br>(0.9) | 3.3<br>(0.8) | KOV (3.1) ◀ OVSG (3.4) |
| Het OK-kader creëert een gemeenschappelijke taal om over onderwijskwaliteit te spreken.         | 431<br>19.3          | 3.4<br>(0.9) | 6                        | 7  | 40 | 41 | 6 | 3.7<br>(0.9) | ▶ 3.2<br>(0.9) | 3.4<br>(0.8)       | 3.3<br>(1.0)   | 3.3<br>(1.0) | 3.4<br>(0.8) |                        |
| Het OK-kader beperkt mijn onderwijsvrijheid. (s)  | 420<br>21.1          | 2.7<br>(1.0) | 12                       | 27 | 42 | 10 | 4 | 2.3<br>(0.9) | ◀ 2.9<br>(1.0) | 2.6<br>(0.9)       | ◀ 2.8<br>(1.1) | 2.7<br>(1.0) | 2.6<br>(0.9) |                        |
| Werken met het OK-kader is tijdverlies. (s)   | 425<br>20.3          | 2.6<br>(1.0) | 15                       | 27 | 44 | 8  | 6 | 2.1<br>(0.9) | ◀ 2.9<br>(1.0) | 2.5<br>(0.9)       | ◀ 2.8<br>(1.1) | 2.7<br>(1.0) | 2.6<br>(1.0) |                        |
| Door te werken met het OK-kader heb ik het gevoel beter voorbereid te zijn op een doorlichting. | 434<br>18.8          | 3.1<br>(1.0) | 8                        | 15 | 41 | 31 | 5 | 3.5<br>(0.9) | ▶ 2.9<br>(1.0) | 3.1<br>(0.9)       | 3.1<br>(1.1)   | 3.2<br>(1.0) | 3.0<br>(1.0) |                        |
| <b>Schaal: Cognitieve attitudes bij het OK-kader (α = 0.85)</b>                                 | 450                  | 3.2<br>(0.7) |                          |    |    |    |   | 3.6<br>(0.6) | ▶ 3.1<br>(0.7) | 3.3<br>(0.6)       | ▶ 3.1<br>(0.8) | 3.2<br>(0.8) | 3.3<br>(0.7) |                        |

**Tabel 5**
*Percepties op de gebruiksvriendelijkheid en relevantie van het OK-kader*

| Percepties op het OK-kader                           | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    |              |                | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              | Anova<br>(Gem) |
|--|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------|----------------|--------------------|----------------|--------------|--------------|----------------|
|  |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL           | LK             | BaO                | SO             | DL           | NDL          |                |
| <b>Ik vind het OK-kader...</b>                       |                      |              |                          |    |    |    |    |              |                |                    |                |              |              |                |
| Zinloos - zinvol                                     | 508                  | 3.5<br>(1.0) | 7                        | 8  | 33 | 34 | 18 | 4.0<br>(1.0) | ▶ 3.3<br>(1.1) | 3.6<br>(1.0)       | ▶ 3.3<br>(1.1) | 3.5<br>(1.1) | 3.5<br>(1.1) |                |
| Irrelevant voor mezelf – relevant voor mezelf        | 509                  | 3.4<br>(1.0) | 7                        | 11 | 34 | 34 | 14 | 3.9<br>(1.0) | ▶ 3.2<br>(1.0) | 3.5<br>(1.1)       | ▶ 3.2<br>(1.1) | 3.3<br>(1.1) | 3.4<br>(1.1) |                |
| Niet toepasbaar - toepasbaar                         | 508                  | 3.4<br>(1.0) | 6                        | 11 | 34 | 36 | 13 | 3.8<br>(1.0) | ▶ 3.2<br>(1.0) | 3.6<br>(1.0)       | ▶ 3.2<br>(1.1) | 3.4<br>(1.0) | 3.4<br>(1.1) |                |
| Moeilijk in gebruik – gemakkelijk in gebruik         | 506                  | 2.8<br>(1.1) | 15                       | 20 | 38 | 19 | 8  | 3.2<br>(1.2) | ▶ 2.7<br>(1.1) | 3.0<br>(1.1)       | ▶ 2.6<br>(1.2) | 2.8<br>(1.2) | 2.8<br>(1.2) |                |
| Vaag - helder  | 508                  | 2.9<br>(1.1) | 13                       | 21 | 34 | 24 | 8  | 3.4<br>(1.2) | ▶ 2.8<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1)       | ▶ 2.8<br>(1.2) | 2.9<br>(1.1) | 3.0<br>(1.2) |                |
| Moeilijk te begrijpen – gemakkelijk te begrijpen     | 511                  | 3.0<br>(1.1) | 14                       | 17 | 35 | 27 | 7  | 3.3<br>(1.1) | ▶ 2.8<br>(1.1) | 3.0<br>(1.1)       | 2.9<br>(1.1)   | 2.9<br>(1.1) | 3.0<br>(1.2) |                |
| <b>Schaal: Kenmerken van het OK-kader (α = 0.92)</b> | 514                  | 3.2<br>(0.9) |                          |    |    |    |    | 3.6<br>(0.9) | ▶ 3.0<br>(0.9) | 3.3<br>(0.9)       | ▶ 3.0<br>(1.0) | 3.1<br>(0.9) | 3.2<br>(1.0) |                |

**Tabel 6**

*Percepties op de gebruiksvriendelijkheid en relevantie van een kwaliteitsverwachting*

| Percepties op een kwaliteitsverwachting   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |    |              |              |    |              | Anova<br>(Gem) |              |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----|--------------|--------------|----|--------------|----------------|--------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK | BaO          | SO           | DL | NDL          |                |              |
| <b>Ik vind een kwaliteitsverwachting uit het OK-kader...</b>                        |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |    |              |              |    |              |                |              |
| Zinloos - zinvol  | 499                  | 3.5<br>(1.1) | 6                        | 9  | 36 | 32 | 17 | 3.9<br>(1.0)       | ▶  | 3.3<br>(1.0) | 3.6<br>(1.1) | ▶  | 3.3<br>(1.1) | 3.5<br>(1.0)   | 3.5<br>(1.2) |
| Irrelevant voor mezelf – relevant voor mezelf                                       | 500                  | 3.3<br>(1.1) | 7                        | 11 | 37 | 32 | 13 | 3.9<br>(1.0)       | ▶  | 3.1<br>(1.0) | 3.5<br>(1.1) | ▶  | 3.2<br>(1.0) | 3.3<br>(1.0)   | 3.4<br>(1.1) |
| Niet toepasbaar - toepasbaar  | 497                  | 3.3<br>(1.0) | 6                        | 10 | 39 | 33 | 12 | 3.7<br>(1.0)       | ▶  | 3.2<br>(1.0) | 3.5<br>(0.9) | ▶  | 3.1<br>(1.1) | 3.4<br>(0.9)   | 3.3<br>(1.0) |
| Moeilijk in gebruik – gemakkelijk in gebruik  | 495                  | 2.8<br>(1.1) | 14                       | 22 | 37 | 21 | 6  | 3.2<br>(1.1)       | ▶  | 2.7<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) | ▶  | 2.6<br>(1.1) | 2.8<br>(1.0)   | 2.9<br>(1.0) |
| Vaag - helder   | 498                  | 2.8<br>(1.1) | 14                       | 22 | 36 | 21 | 7  | 3.2<br>(1.1)       | ▶  | 2.7<br>(1.1) | 3.0<br>(1.1) | ▶  | 2.6<br>(1.1) | 2.8<br>(1.0)   | 2.9<br>(1.0) |
| Moeilijk te begrijpen – gemakkelijk te begrijpen                                    | 501                  | 2.8<br>(1.1) | 15                       | 20 | 37 | 22 | 6  | 3.2<br>(1.1)       | ▶  | 2.7<br>(1.1) | 2.9<br>(1.1) | ▶  | 2.7<br>(1.1) | 2.8<br>(1.0)   | 2.9<br>(1.0) |
| <b>Schaal: Kenmerken van een kwaliteitsverwachting (<math>\alpha = 0.93</math>)</b> | 504                  | 3.1<br>(0.9) |                          |    |    |    |    | 3.5<br>(0.9)       | ▶  | 2.9<br>(0.9) | 3.3<br>(0.9) | ▶  | 2.9<br>(0.9) | 3.1<br>(0.9)   | 3.1<br>(1.0) |

**Tabel 7**

*Conceptuele effecten van het OK-kader*

| Conceptuele effecten van het OK-kader   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              |              |              | Anova<br>(Gem) |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO           | DL           | NDL          |                |
| <b>Het OK-kader heeft me...</b>   |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |              |              |              |                |
| aan het denken gezet over mijn functioneren.  | 456<br>16.3          | 3.1<br>(1.1) | 11                       | 15 | 33 | 35 | 6  | 3.5<br>(1.0)       | ▶ 2.9<br>(1.1) | 3.1<br>(1.0) | 3.1<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) |                |
| aangezet tot reflectie over ons schoolbeleid.   | 465<br>14.9          | 3.2<br>(1.1) | 10                       | 14 | 34 | 31 | 11 | 3.7<br>(1.1)       | ▶ 2.9<br>(1.0) | 3.0<br>(1.0) | 3.0<br>(1.2) | 3.2<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1) |                |
| mijn visie op onderwijskwaliteit versterkt.   | 459<br>15.8          | 3.1<br>(1.1) | 12                       | 14 | 39 | 28 | 7  | 3.5<br>(1.0)       | ▶ 2.8<br>(1.0) | 3.1<br>(1.0) | 3.0<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) | 3.0<br>(1.0) |                |
| geholpen om te borgen wat goed loopt.   | 460<br>15.7          | 3.1<br>(1.1) | 11                       | 12 | 40 | 31 | 6  | 3.5<br>(1.0)       | ▶ 2.9<br>(1.0) | 3.1<br>(1.0) | 3.1<br>(1.1) | 3.1<br>(1.0) | 3.1<br>(1.1) |                |
| <b>Dankzij het OK-kader...</b>  |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |              |              |              |                |
| ben ik me nu meer bewust van de keuzes die ik maak.                                   | 461<br>15.5          | 3.0<br>(1.0) | 11                       | 18 | 38 | 29 | 4  | 3.3<br>(1.0)       | ▶ 2.8<br>(1.0) | 3.0<br>(1.0) | 3.0<br>(1.1) | 3.0<br>(1.1) | 2.9<br>(1.0) |                |
| denk ik nu anders over onze leerlingevaluatie.  | 458<br>16            | 2.9<br>(1.0) | 11                       | 20 | 44 | 20 | 4  | 3.1<br>(1.0)       | ▶ 2.8<br>(1.0) | 2.9<br>(1.0) | 2.8<br>(1.1) | 2.9<br>(1.)  | 2.8<br>(1.0) |                |
| denk ik nu anders over onze leerlingbegeleiding.                                      | 455<br>16.5          | 2.8<br>(1.0) | 12                       | 22 | 44 | 18 | 4  | 3.0<br>(1.1)       | ▶ 2.7<br>(0.9) | 2.9<br>(1.0) | 2.7<br>(1.0) | 2.8<br>(1.0) | 2.8<br>(1.0) |                |
| denk ik nu anders over onze kwaliteitsontwikkeling.                                   | 459<br>15.8          | 3.0<br>(1.0) | 11                       | 16 | 43 | 25 | 5  | 3.3<br>(1.0)       | ▶ 2.8<br>(1.0) | 3.0<br>(1.0) | 2.9<br>(1.1) | 3.0<br>(1.1) | 3.0<br>(1.0) |                |
| ben ik meer vertrouwd geworden met de terminologie die in onderwijs gehanteerd wordt. | 463<br>15.2          | 3.1<br>(1.1) | 11                       | 14 | 39 | 30 | 6  | 3.4<br>(1.0)       | ▶ 2.9<br>(1.0) | 3.1<br>(1.0) | 3.0<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) | 3.1<br>(1.0) |                |
| <b>Schaal: Conceptuele effecten van het OK-kader<br/>(<math>\alpha = 0.97</math>)</b> | 471                  | 3.0<br>(0.9) |                          |    |    |    |    | 3.4<br>(0.8)       | ▶ 2.9<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9) | 3.0<br>(1.0) | 3.0<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9) |                |

**Tabel 8**
*Instrumentele effecten van het OK-kader*

| Instrumentele effecten van het OK-kader   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    |              |                | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              |  | Anova<br>(Gem) |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------|----------------|--------------------|----------------|--------------|--------------|--|----------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL           | LK             | BaO                | SO             | DL           | NDL          |  |                |
| Wij hebben als school actie ondernomen op basis van het OK-kader.                       | 428<br>20.9          | 3.7<br>(0.9) | 3                        | 7  | 25 | 48 | 17 | 3.9<br>(1.0) | ▶ 3.6<br>(0.9) | 3.6<br>(0.9)       | 3.8<br>(0.9)   | 3.8<br>(0.8) | 3.6<br>(1.0) |  |                |
| Het OK-kader heeft tot concrete actiepunten geleid in onze school.                      | 427<br>21.1          | 3.4<br>(1.0) | 4                        | 11 | 33 | 42 | 10 | 3.6<br>(1.0) | ▶ 3.3<br>(0.9) | 3.3<br>(1.0)       | 3.5<br>(0.9)   | 3.5<br>(0.9) | 3.3<br>(1.0) |  |                |
| <b>Dankzij het OK-kader...</b>  |                      |              |                          |    |    |    |    |              |                |                    |                |              |              |  |                |
| pakken wij de zaken nu anders aan.  | 424<br>21.6          | 3.2<br>(0.9) | 5                        | 11 | 44 | 34 | 6  | 3.5<br>(0.9) | ▶ 3.2<br>(0.9) | 3.2<br>(0.9)       | ◀ 3.4<br>(0.9) | 3.3<br>(0.9) | 3.1<br>(0.9) |  |                |
| pakken wij leerlingevaluatie nu beter aan.  | 425<br>21.4          | 3.1<br>(0.9) | 6                        | 15 | 46 | 29 | 4  | 3.2<br>(1.0) | 3.1<br>(0.9)   | 3.1<br>(0.8)       | 3.1<br>(1.0)   | 3.2<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9) |  |                |
| pakken wij leerlingenbegeleiding nu beter aan.  | 412<br>23.5          | 3.1<br>(0.9) | 5                        | 17 | 48 | 26 | 4  | 3.2<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9)   | 3.1<br>(0.9)       | 3.0<br>(0.9)   | 3.0<br>(0.9) | 3.1<br>(0.9) |  |                |
| nemen wij nu meer initiatieven om te werken aan onze onderwijskwaliteit.                | 421<br>22.1          | 3.2<br>(0.9) | 5                        | 13 | 42 | 34 | 6  | 3.5<br>(1.0) | ▶ 3.1<br>(0.9) | 3.2<br>(0.9)       | 3.3<br>(1.0)   | 3.3<br>(0.9) | 3.2<br>(1.0) |  |                |
| wordt er in onze school nu regelmatig stilgestaan bij onze onderwijskwaliteit.          | 425<br>21.4          | 3.4<br>(1.0) | 4                        | 11 | 38 | 38 | 9  | 3.6<br>(0.9) | ▶ 3.3<br>(0.9) | 3.4<br>(0.9)       | 3.4<br>(1.0)   | 3.4<br>(0.9) | 3.3<br>(1.0) |  |                |
| verschafft onze school nu kwaliteitsvoller onderwijs.                                   | 414<br>23.2          | 3.0<br>(0.9) | 7                        | 14 | 52 | 24 | 3  | 3.2<br>(0.9) | ▶ 2.9<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9)       | 3.0<br>(0.9)   | 3.0<br>(0.9) | 3.0<br>(0.9) |  |                |
| <b>Schaal: Instrumentele effecten van het OK-kader<br/>(<math>\alpha = 0.94</math>)</b> | 445                  | 3.3<br>(0.8) |                          |    |    |    |    | 3.5<br>(0.8) | ▶ 3.2<br>(0.8) | 3.2<br>(0.8)       | 3.3<br>(0.8)   | 3.3<br>(0.7) | 3.2<br>(0.8) |  |                |

**Tabel 9**
*Symbolische effecten van het OK-kader*

| Symbolische effecten van het OK-kader   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |   |              |                | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              |  | Anova<br>(Gem) |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|---|--------------|----------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--|----------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5 | SL           | LK             | BaO                | SO           | DL           | NDL          |  |                |
| <b>Ik gebruik het OK-kader om...</b>  |                      |              |                          |    |    |    |   |              |                |                    |              |              |              |  |                |
| collega's aan te zetten tot actie.  | 434<br>19.9          | 2.6<br>(1.1) | 20                       | 23 | 41 | 12 | 4 | 3.1<br>(1.1) | ▶ 2.4<br>(1.0) | 2.6<br>(1.0)       | 2.6<br>(1.1) | 2.6<br>(1.1) | 2.6<br>(1.0) |  |                |
| mijn persoonlijke standpunten sterker te onderbouwen.                                 | 439<br>19.1          | 2.8<br>(1.1) | 15                       | 20 | 42 | 19 | 4 | 3.2<br>(1.0) | ▶ 2.6<br>(1.0) | 2.8<br>(1.0)       | 2.8<br>(1.1) | 2.8<br>(1.1) | 2.8<br>(1.0) |  |                |
| de keuzes die ik maak beter te verantwoorden.   | 435<br>19.8          | 2.8<br>(1.1) | 16                       | 16 | 42 | 21 | 5 | 3.3<br>(1.0) | ▶ 2.7<br>(1.0) | 2.8<br>(1.1)       | 2.9<br>(1.1) | 2.8<br>(1.1) | 2.9<br>(1.1) |  |                |
| <b>Schaal: Symbolische effecten van het OK-kader<br/>(<math>\alpha = 0.93</math>)</b> | 439                  | 2.7<br>(1.0) |                          |    |    |    |   | 3.2<br>(1.0) | ▶ 2.5<br>(0.9) | 2.7<br>(1.0)       | 2.7<br>(1.0) | 2.7<br>(1.0) | 2.8<br>(1.0) |  |                |

**Tabel 10**

*Ondersteuning bij het OK-kader*

| Ondersteuning bij het OK-kader   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                |              |                | Anova<br>(Gem)                                   |
|--|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--|
|  |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             | DL           | NDL            |  |
| Ik voel me voldoende ondersteund om vertrouwd te geraken met het OK-kader.   | 450<br>13.9          | 3.1<br>(1.0) | 7                        | 20 | 39 | 28 | 6  | 3.4<br>(1.0)       | ▶ 2.9<br>(1.0) | 3.1<br>(1.0) | 3.0<br>(1.0)   | 3.1<br>(1.0) | 3.1<br>(1.0)   |  |
| Ik heb in mijn team veel steun gevonden om vertrouwd te geraken met het OK-kader.                                      | 438<br>15.8          | 2.9<br>(1.0) | 10                       | 21 | 43 | 23 | 3  | 3.0<br>(1.0)       | 2.9<br>(1.0)   | 3.0<br>(0.9) | 2.9<br>(1.0)   | 2.9<br>(1.0) | 2.9<br>(0.9)   |  |
| De pedagogische begeleidingsdienst heeft me goed geholpen om vertrouwd te geraken met het OK-kader.                    | 436<br>16.2          | 2.7<br>(1.2) | 20                       | 21 | 34 | 17 | 8  | 3.2<br>(1.3)       | ▶ 2.5<br>(1.1) | 2.7<br>(1.2) | 2.7<br>(1.2)   | 2.8<br>(1.2) | 2.6<br>(1.2)   | GO! (2.5) ◀ OVSG (2.9)                           |
| Ik heb behoefte aan bijkomende ondersteuning om vertrouwd te geraken met het OK-kader. (s)                             | 458<br>12.6          | 3.0<br>(1.2) | 14                       | 17 | 32 | 24 | 13 | 2.9<br>(1.2)       | 3.1<br>(1.2)   | 3.1<br>(1.2) | 3.0<br>(1.2)   | 2.8<br>(1.2) | ◀ 3.3<br>(1.2) |  |
| De schoolleiding werd in deze school door het team als ondersteunend ervaren om vertrouwd te geraken met het OK-kader. | 410<br>20.4          | 3.2<br>(1.0) | 8                        | 12 | 43 | 27 | 10 | 3.3<br>(1.0)       | 3.1<br>(1.0)   | 3.2<br>(1.0) | 3.1<br>(1.1)   | 3.1<br>(1.0) | 3.2<br>(1.0)   | KOV (3.1) ◀ OVSG (3.4)                           |
| <b>Schaal: Ondersteuning bij het OK-kader<br/>(α = 0.73)</b>   | 472                  | 3.0<br>(0.8) |                          |    |    |    |    | 3.2<br>(0.9)       | ▶ 2.8<br>(0.7) | 3.0<br>(0.8) | 2.9<br>(0.8)   | 3.0<br>(0.8) | ▶ 2.8<br>(0.8) | GO! (2.8) ◀ OVSG (3.2)<br>KOV (2.9) ◀ OVSG (3.2) |
| Ik het OK-kader leren kennen via de pedagogische begeleidingsdienst.   | 441<br>15.4          | 2.9<br>(1.4) | 21                       | 18 | 21 | 26 | 14 | 3.4<br>(1.5)       | ▶ 2.8<br>(1.2) | 2.9<br>(1.4) | 3.0<br>(1.3)   | 2.9<br>(1.3) | 2.9<br>(1.5)   |  |
| Ik heb het OK-kader leren kennen via de onderwijsinspectie.  | 441<br>15.4          | 2.4<br>(1.2) | 31                       | 25 | 24 | 15 | 5  | 2.1<br>(1.2)       | ◀ 2.5<br>(1.2) | 2.3<br>(1.1) | 2.5<br>(1.3)   | 2.6<br>(1.2) | ▶ 2.1<br>(1.1) | KOV (2.6) ▶ OVSG (2.1)                           |
| De pedagogische begeleidingsdienst stimuleerde me om met het OK-kader aan de slag te gaan.                             | 438<br>15.8          | 2.9<br>(1.3) | 18                       | 17 | 31 | 23 | 11 | 3.5<br>(1.3)       | ▶ 2.7<br>(1.1) | 3.0<br>(1.3) | 2.9<br>(1.3)   | 3.0<br>(1.2) | 2.8<br>(1.3)   |  |
| De schoolleiding heeft het schoolteam onder druk gezet om met het OK-kader aan de slag te gaan.                        | 428<br>17.5          | 2.5<br>(1.1) | 21                       | 26 | 37 | 12 | 4  | 2.2<br>(0.9)       | ◀ 2.6<br>(1.1) | 2.4<br>(1.0) | ◀ 2.6<br>(1.1) | 2.5<br>(1.1) | 2.5<br>(1.0)   |  |
| Wij hebben buiten de PBD om extern advies ingewonnen om met het OK-kader vertrouwd te geraken.                         | 373<br>26.5          | 2.2<br>(1.1) | 34                       | 23 | 31 | 8  | 4  | 2.0<br>(1.2)       | ◀ 2.4<br>(1.1) | 2.2<br>(1.1) | 2.3<br>(1.1)   | 2.2<br>(1.1) | 2.3<br>(1.1)   |  |

**Tabel 11***Gezamenlijke doelgerichtheid*

| Gezamenlijke doelgerichtheid   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                |              |              | Anova<br>(Gem)                                  |
|--|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|--------------|--------------|---|
|  |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             | DL           | NDL          |   |
| Deze school werkt naar duidelijke doelen toe.                            | 608<br>0.7           | 4.2<br>(0.8) | 1                        | 4  | 8  | 49 | 38 | 4.3<br>(0.7)       | 4.2<br>(0.9)   | 4.3<br>(0.7) | ▶ 4.0<br>(0.9) | 4.2<br>(0.8) | 4.1<br>(0.9) |   |
| Deze school legt de eigen gezamenlijke visie vast in een plan.           | 608<br>0.7           | 4.1<br>(0.9) | 2                        | 4  | 13 | 41 | 40 | 4.2<br>(0.8)       | 4.1<br>(0.9)   | 4.3<br>(0.8) | ▶ 4.0<br>(1.0) | 4.2<br>(0.9) | 4.1<br>(1.0) | GO! (4.1) ◀ OVSG (4.3)                          |
| In deze school blijkt de visie in de dagdagelijkse activiteiten.         | 607<br>0.8           | 3.9<br>(0.9) | 2                        | 6  | 18 | 47 | 27 | 3.9<br>(0.9)       | 3.9<br>(1.0)   | 4.1<br>(0.8) | ▶ 3.7<br>(0.9) | 4.0<br>(0.9) | 3.8<br>(0.9) |   |
| In deze school is men het onderling eens over de te realiseren doelen.   | 609<br>0.5           | 3.7<br>(1.1) | 3                        | 12 | 19 | 45 | 21 | 3.9<br>(0.9)       | ▶ 3.7<br>(1.1) | 4.0<br>(0.8) | ▶ 3.4<br>(1.1) | 3.8<br>(0.9) | 3.7<br>(1.1) | GO! (3.6) ◀ OVSG (3.8)<br>GO! (3.6) ◀ KOV (3.8) |
| <b>Schaal: Gezamenlijke doelgerichtheid (<math>\alpha = 0.86</math>)</b> | 611                  | 4.0<br>(0.8) |                          |    |    |    |    | 4.1<br>(0.6)       | 4.0<br>(0.8)   | 4.2<br>(0.7) | ▶ 3.8<br>(0.9) | 4.0<br>(0.8) | 3.9<br>(0.8) | GO! (3.9) ◀ OVSG (4.1)                          |

**Tabel 12***Authentiek leiderschap*

| Leiderschap   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |   |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                |              |              | Anova<br>(Gem) |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|---|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|--------------|--------------|----------------|
|   |                      |              | 1                        | 2 | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             | DL           | NDL          |                |
| <b>De directeur/het directieteam van deze school...</b>                     |                      |              |                          |   |    |    |    |                    |                |              |                |              |              |                |
| geeft leerkrachten steun bij moeilijke situaties met leerlingen.            | 608<br>0.7           | 3.9<br>(1.1) | 5                        | 8 | 12 | 40 | 35 | 4.3<br>(0.8)       | ▶ 3.8<br>(1.2) | 4.1<br>(0.9) | ▶ 3.7<br>(1.3) | 4.0<br>(1.1) | 3.9<br>(1.2) |                |
| geeft leerkrachten steun bij moeilijke situaties met ouders van leerlingen. | 606<br>1.0           | 4.0<br>(1.1) | 4                        | 6 | 14 | 37 | 39 | 4.3<br>(0.8)       | ▶ 3.9<br>(1.1) | 4.2<br>(0.9) | ▶ 3.8<br>(1.1) | 4.0<br>(1.1) | 4.0<br>(1.1) |                |
| geeft complimenten over het werk van leerkrachten..                         | 606<br>1.0           | 3.7<br>(1.2) | 8                        | 8 | 18 | 36 | 30 | 4.0<br>(1.0)       | ▶ 3.6<br>(1.3) | 3.8<br>(1.1) | ▶ 3.6<br>(1.3) | 3.7<br>(1.2) | 3.8<br>(1.2) |                |
| is oprecht in wat zij/hij zegt en doet.                                     | 601<br>1.8           | 3.9<br>(1.1) | 5                        | 6 | 19 | 33 | 37 | 4.2<br>(0.9)       | ▶ 3.8<br>(1.2) | 4.0<br>(1.0) | ▶ 3.8<br>(1.3) | 3.9<br>(1.2) | 3.9<br>(1.2) |                |
| kan fouten toegeven indien nodig.   | 588<br>3.9           | 3.7<br>(1.2) | 7                        | 9 | 23 | 32 | 29 | 4.1<br>(1.0)       | ▶ 3.5<br>(1.2) | 3.8<br>(1.1) | ▶ 3.5<br>(1.3) | 3.6<br>(1.2) | 3.7<br>(1.2) |                |
| <b>Schaal: Authentiek leiderschap (<math>\alpha = 0.93</math>)</b>          | 609                  | 3.9<br>(1.0) |                          |   |    |    |    | 4.2<br>(0.8)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 4.0<br>(0.9) | ▶ 3.7<br>(1.1) | 3.8<br>(1.0) | 3.9<br>(1.0) |                |



**Tabel 13**

*Onderwijskundig en gedeeld leiderschap*

| Leiderschap   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                |              |                | Anova<br>(Gem) |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|----------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             | DL           | NDL            |                |
| <b>De directeur/het directieteam van deze school...</b>                                       |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |                |              |                |                |
| ontwikkelt concrete verwachtingen en doelen voor het onderwijs.                               | 600<br>2.0           | 4.0<br>(0.9) | 2                        | 4  | 16 | 51 | 27 | 4.0<br>(0.7)       | 3.9<br>(1.0)   | 4.1<br>(0.8) | ▶ 3.9<br>(1.0) | 4.0<br>(0.9) | 4.0<br>(0.9)   |                |
| spoort leerkrachten aan om de onderwijskundige doelen van de school te bereiken.              | 605<br>1.1           | 4.1<br>(0.9) | 2                        | 4  | 11 | 50 | 33 | 4.2<br>(0.7)       | ▶ 4.0<br>(0.9) | 4.2<br>(0.8) | ▶ 4.0<br>(0.9) | 4.1<br>(0.9) | 4.1<br>(0.9)   |                |
| organiseert een dialoog over ons onderwijs en het effect ervan op het leren van de leerlingen | 596<br>2.6           | 3.7<br>(1.0) | 3                        | 10 | 21 | 46 | 20 | 3.9<br>(0.8)       | ▶ 3.7<br>(1.1) | 3.9<br>(0.8) | ▶ 3.5<br>(1.1) | 3.7<br>(1.1) | 3.8<br>(1.0)   |                |
| durft leerkrachten die minder goed functioneren bij te sturen.                                | 585<br>4.4           | 3.5<br>(1.2) | 6                        | 16 | 21 | 37 | 20 | 3.8<br>(1.0)       | ▶ 3.4<br>(1.2) | 3.5<br>(1.1) | 3.5<br>(1.2)   | 3.4<br>(1.2) | 3.6<br>(1.1)   |                |
| geeft specifieke feedback over hoe leerkrachten lesgeven.                                     | 589<br>3.8           | 3.4<br>(1.1) | 6                        | 17 | 26 | 36 | 15 | 3.6<br>(0.9)       | ▶ 3.3<br>(1.2) | 3.4<br>(1.1) | 3.3<br>(1.2)   | 3.3<br>(1.1) | ▶ 3.5<br>(1.1) |                |
| stimuleert leerkrachten om hun werk als leerkracht goed te doen.                              | 604<br>1.3           | 3.9<br>(1.0) | 4                        | 6  | 15 | 44 | 31 | 4.1<br>(0.8)       | ▶ 3.8<br>(1.1) | 4.1<br>(1.0) | ▶ 3.8<br>(1.1) | 3.9<br>(1.0) | 3.9<br>(1.1)   |                |
| stuurt leerkrachten bij als deze de lat voor de leerlingen niet hoog genoeg leggen.           | 555<br>9.3           | 3.3<br>(1.1) | 6                        | 15 | 36 | 29 | 14 | 3.6<br>(0.9)       | ▶ 3.2<br>(1.1) | 3.5<br>(1.0) | ▶ 3.1<br>(1.1) | 3.3<br>(1.0) | 3.4<br>(1.1)   |                |
| observeert in de klas hoe wordt lesgegeven.   | 592<br>3.3           | 3.3<br>(1.2) | 11                       | 15 | 22 | 36 | 16 | 3.6<br>(1.1)       | ▶ 3.2<br>(1.3) | 3.4<br>(1.2) | 3.3<br>(1.3)   | 3.2<br>(1.2) | 3.4<br>(1.2)   |                |
| <b>Schaal: Onderwijskundig leiderschap<br/>(<math>\alpha = 0.93</math>)</b>                   | 609                  | 3.7<br>(0.9) |                          |    |    |    |    | 3.9<br>(0.7)       | ▶ 3.6<br>(0.9) | 3.8<br>(0.8) | ▶ 3.5<br>(0.9) | 3.6<br>(0.8) | 3.7<br>(0.9)   |                |
| <b>De directeur/het directieteam van deze school...</b>                                       |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |                |              |                |                |
| verwacht dat leerkrachten meedenken over het onderwijskundig beleid van de school.            | 603<br>1.5           | 4.0<br>(1.0) | 3                        | 6  | 14 | 45 | 32 | 4.2<br>(0.8)       | ▶ 3.9<br>(1.0) | 4.1<br>(0.8) | ▶ 3.8<br>(1.1) | 4.0<br>(1.0) | 4.0<br>(1.0)   |                |
| betreft alle belanghebbenden bij het nemen van beslissingen.                                  | 598<br>2.3           | 3.6<br>(1.2) | 7                        | 13 | 20 | 36 | 24 | 3.9<br>(1.0)       | ▶ 3.5<br>(1.2) | 3.8<br>(1.0) | ▶ 3.3<br>(1.3) | 3.6<br>(1.2) | 3.5<br>(1.2)   |                |
| betreft leerkrachten bij de evaluatie van het beleid.   | 595<br>2.8           | 3.5<br>(1.2) | 7                        | 12 | 23 | 38 | 20 | 3.8<br>(0.9)       | ▶ 3.4<br>(1.2) | 3.7<br>(1.0) | ▶ 3.3<br>(1.3) | 3.5<br>(1.2) | 3.5<br>(1.1)   |                |
| stimuleert leerkrachten tot het nemen van initiatieven.                                       | 610<br>0.3           | 4.0<br>(1.0) | 3                        | 5  | 15 | 45 | 32 | 4.2<br>(0.7)       | ▶ 3.9<br>(1.0) | 4.2<br>(0.8) | ▶ 3.8<br>(1.1) | 4.0<br>(1.0) | 4.0<br>(1.0)   |                |
| <b>Schaal: Gedeeld leiderschap (<math>\alpha = 0.90</math>)</b>                               | 610                  | 3.8<br>(0.9) |                          |    |    |    |    | 4.0<br>(0.7)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 4.0<br>(0.8) | ▶ 3.5<br>(1.0) | 3.8<br>(1.0) | 3.8<br>(0.9)   |                |

**Tabel 14**  
**Leerlingevaluatie**

| Leerlingevaluatie   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |   |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                |              |              | Anova<br>(Gem)         |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|---|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|--------------|--------------|------------------------|
|   |                      |              | 1                        | 2 | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             | DL           | NDL          |                        |
| De evaluatiegegevens die leerkrachten verzamelen, geven een breed beeld van leerlingen.                       | 603<br>1.5           | 4.2<br>(0.7) | 0                        | 3 | 9  | 56 | 32 | 4.1<br>(0.7)       | 4.2<br>(0.7)   | 4.2<br>(0.7) | ▶ 4.1<br>(0.7) | 4.2<br>(0.7) | 4.1<br>(0.8) |                        |
| De evaluatiegegevens die leerkrachten verzamelen, geven een correct beeld van de competenties van leerlingen. | 599<br>2.1           | 4.0<br>(0.8) | 0                        | 4 | 14 | 57 | 25 | 4.0<br>(0.7)       | 4.1<br>(0.8)   | 4.1<br>(0.7) | ▶ 4.0<br>(0.8) | 4.1<br>(0.8) | 4.0<br>(0.8) |                        |
| De leerkrachten geven geregeld ontwikkelingsgerichte feedback aan de leerlingen.                              | 595<br>2.8           | 4.2<br>(0.8) | 0                        | 2 | 13 | 51 | 34 | 4.1<br>(0.7)       | ◀ 4.2<br>(0.7) | 4.1<br>(0.8) | 4.2<br>(0.7)   | 4.2<br>(0.7) | 4.1<br>(0.8) | KOV (4.2) ▶ OVSG (4.0) |
| De leerkrachten laten de leerlingen systematisch reflecteren over hun eigen prestaties.                       | 595<br>2.8           | 3.8<br>(0.9) | 1                        | 7 | 24 | 49 | 19 | 3.7<br>(0.8)       | ◀ 3.8<br>(0.9) | 3.8<br>(0.8) | 3.8<br>(0.9)   | 3.7<br>(0.9) | 3.8<br>(0.8) |                        |
| De leerkrachten geven constructieve feedback op zowel het product als het proces van de leerlingen.           | 602<br>1.6           | 4.1<br>(0.7) | 1                        | 3 | 12 | 55 | 29 | 4.0<br>(0.8)       | ◀ 4.2<br>(0.7) | 4.2<br>(0.7) | 4.1<br>(0.8)   | 4.1<br>(0.8) | 4.1<br>(0.7) |                        |
| <b>Schaal: Leerlingevaluatie (<math>\alpha = 0.84</math>)</b>   | 607                  | 4.0<br>(0.6) |                          |   |    |    |    | 4.0<br>(0.6)       | ◀ 4.1<br>(0.6) | 4.1<br>(0.6) | 4.0<br>(0.6)   | 4.1<br>(0.6) | 4.0<br>(0.6) |                        |

**Tabel 15**  
**Leerlingenbegeleiding**

| Leerlingenbegeleiding   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                |              |                | Anova<br>(Gem)                                   |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             | DL           | NDL            |  |
| Het is voor de leerkrachten duidelijk waar wij als school naartoe willen op vlak van zorg.                                  | 609<br>0.5           | 4.0<br>(0.9) | 1                        | 7  | 17 | 45 | 30 | 4.0<br>(0.8)       | 3.9<br>(1.0)   | 4.0<br>(0.9) | 3.9<br>(0.9)   | 4.0<br>(0.9) | ▶ 3.8<br>(1.0) |  |
| Leerkrachten en directie delen dezelfde visie op zorg.  | 607<br>0.8           | 3.7<br>(1.0) | 2                        | 11 | 24 | 40 | 23 | 3.8<br>(0.9)       | 3.7<br>(1.1)   | 3.9<br>(0.9) | ▶ 3.5<br>(1.1) | 3.7<br>(1.0) | 3.6<br>(1.1)   |  |
| Alle leerlingen krijgen in deze school de zorg waar ze nood aan hebben  | 606<br>1.0           | 3.7<br>(1.1) | 4                        | 12 | 18 | 40 | 26 | 3.8<br>(1.0)       | 3.7<br>(1.1)   | 3.6<br>(1.1) | ◀ 3.9<br>(1.0) | 3.8<br>(1.0) | ▶ 3.6<br>(1.2) | GO! (3.8) ▶ OVSG (3.5)<br>KOV (3.8) ▶ OVSG (3.5) |
| De verschillende partners (zorgteam, leerkrachten, ouders, CLB) stemmen de geleverde zorg aan leerlingen goed op elkaar af. | 601<br>1.8           | 3.7<br>(1.0) | 2                        | 11 | 21 | 43 | 23 | 4.0<br>(0.9)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.7<br>(1.0) | 3.8<br>(1.0)   | 3.9<br>(0.9) | ▶ 3.6<br>(1.1) |  |
| Leerkrachten hebben voldoende kansen om zich op het vlak van zorg te professionaliseren.                                    | 592<br>3.3           | 3.8<br>(1.0) | 2                        | 9  | 22 | 43 | 24 | 4.0<br>(0.9)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.8<br>(0.9) | 3.8<br>(1.0)   | 3.8<br>(0.9) | 3.7<br>(1.1)   |  |
| <b>Schaal: Leerlingenbegeleiding (<math>\alpha = 0.82</math>)</b>   | 611                  | 3.8<br>(0.8) |                          |    |    |    |    | 3.9<br>(0.7)       | ▶ 3.7<br>(0.8) | 3.8<br>(0.8) | 3.7<br>(0.8)   | 3.9<br>(0.7) | ▶ 3.7<br>(0.9) |  |

Tabel 16

Kwaliteitszorg en -ontwikkeling

| Kwaliteitszorg en -ontwikkeling   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                |              | Anova<br>(Gem) |   |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|---|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             | DL           |                | NDL   |
| <b>Deze school...</b>   |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |                |              |                |   |
| heeft duidelijke prioriteiten om de onderwijsleerpraktijk te verbeteren.                            | 605<br>1.1           | 4.1<br>(0.9) | 1                        | 6  | 12 | 44 | 37 | 4.2<br>(0.7)       | ▶ 4.1<br>(0.9) | 4.3<br>(0.7) | ▶ 3.9<br>(1.0) | 4.1<br>(0.8) | 4.1<br>(0.9)   |   |
| koppelt duidelijke doelstellingen en acties aan de vooropgestelde prioriteiten.                     | 604<br>1.3           | 4.0<br>(0.9) | 1                        | 7  | 15 | 48 | 29 | 4.1<br>(0.8)       | 3.9<br>(0.9)   | 4.2<br>(0.8) | ▶ 3.8<br>(1.0) | 4.0<br>(0.9) | 3.9<br>(0.9)   | GO! (3.9) ◀ OVSG (4.2)                          |
| evalueert op een cyclische manier de relevantie aspecten van de schoolwerking.                      | 585<br>4.4           | 3.7<br>(1.0) | 2                        | 9  | 23 | 45 | 21 | 3.9<br>(0.9)       | 3.7<br>(1.0)   | 3.9<br>(0.8) | ▶ 3.5<br>(1.0) | 3.8<br>(0.9) | 3.7<br>(1.0)   |   |
| <b>Schaal: Cyclische evaluatie van de onderwijskwaliteit (α = 0.84)</b>                             | 607                  | 3.9<br>(0.8) |                          |    |    |    |    | 4.1<br>(0.7)       | ▶ 3.9<br>(0.8) | 4.1<br>(0.7) | ▶ 3.7<br>(0.9) | 4.0<br>(0.8) | 3.9<br>(0.8)   |   |
| <b>Deze school...</b>   |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |                |              |                |   |
| heeft leerkrachten die de eigen onderwijskwaliteit evalueren op basis van relevante outputgegevens. | 573<br>6.4           | 3.7<br>(0.9) | 1                        | 10 | 27 | 45 | 17 | 3.5<br>(1.0)       | ◀ 3.7<br>(0.9) | 3.9<br>(0.9) | ▶ 3.4<br>(0.9) | 3.7<br>(0.9) | 3.6<br>(1.0)   |   |
| organiseert bevestigingen bij ouders om haar onderwijskwaliteit in kaart te brengen                 | 541<br>11.6          | 3.4<br>(1.2) | 7                        | 17 | 25 | 32 | 19 | 3.4<br>(1.2)       | 3.4<br>(1.2)   | 3.6<br>(1.1) | ▶ 3.2<br>(1.2) | 3.4<br>(1.2) | 3.3<br>(1.2)   | GO! (3.1) ◀ OVSG (3.7)<br>GO! (3.1) ◀ KOV (3.6) |
| besteedt bij haar evaluaties nadrukkelijk aandacht aan effecten op leerresultaten bij leerlingen.   | 599<br>2.1           | 3.9<br>(0.9) | 2                        | 4  | 19 | 52 | 23 | 3.8<br>(0.8)       | 4.0<br>(0.9)   | 4.1<br>(0.7) | ▶ 3.7<br>(0.9) | 3.9<br>(0.8) | 3.9<br>(0.9)   |   |
| <b>Schaal: Betrouwbare evaluatie van de onderwijskwaliteit (α = 0.70)</b>                           | 608                  | 3.7<br>(0.8) |                          |    |    |    |    | 3.6<br>(0.7)       | 3.7<br>(0.8)   | 3.8<br>(0.7) | ▶ 3.5<br>(0.8) | 3.7<br>(0.8) | 3.6<br>(0.8)   | GO! (3.5) ◀ OVSG (3.9)<br>GO! (3.5) ◀ KOV (3.7) |
| <b>Deze school...</b>   |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |                |              |                |   |
| heeft zicht op de eigen sterke punten en werkpunten.  | 605<br>1.1           | 4.1<br>(0.9) | 2                        | 5  | 9  | 51 | 33 | 4.2<br>(0.6)       | 4.1<br>(0.9)   | 4.2<br>(0.7) | ▶ 4.0<br>(1.0) | 4.1<br>(0.8) | 4.1<br>(0.9)   |   |
| borgt wat kwaliteitsvol is.   | 607<br>0.8           | 4.1<br>(0.9) | 2                        | 3  | 10 | 49 | 36 | 4.2<br>(0.6)       | 4.1<br>(0.9)   | 4.3<br>(0.7) | ▶ 4.0<br>(1.0) | 4.2<br>(0.8) | ▶ 4.0<br>(0.9) |   |
| stuurt het beleid bij waar nodig.   | 606<br>1.0           | 3.9<br>(1.0) | 3                        | 7  | 15 | 44 | 31 | 4.2<br>(0.7)       | ▶ 3.8<br>(1.1) | 4.1<br>(0.8) | ▶ 3.7<br>(1.1) | 4.0<br>(1.0) | 3.9<br>(1.1)   |   |
| ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.  | 604<br>1.3           | 3.9<br>(0.9) | 3                        | 5  | 17 | 49 | 26 | 4.1<br>(0.8)       | ▶ 3.9<br>(1.0) | 4.1<br>(0.8) | ▶ 3.7<br>(1.1) | 4.0<br>(0.9) | 3.9<br>(1.0)   | GO! (3.8) ◀ KOV (4.0)                           |
| <b>Schaal: Borgen en bijsturen (α = 0.90)</b>   | 611                  | 4.0<br>(0.8) |                          |    |    |    |    | 4.2<br>(0.6)       | ▶ 4.0<br>(0.9) | 4.2<br>(0.9) | ▶ 3.8<br>(0.7) | 4.1<br>(0.8) | 4.0<br>(0.9)   |   |
| <b>Schaal: Kwaliteitszorg (α = 0.92)</b>  | 611                  | 3.9<br>(0.7) |                          |    |    |    |    | 3.9<br>(0.6)       | 3.9<br>(0.8)   | 4.1<br>(0.6) | ▶ 3.7<br>(0.8) | 3.9<br>(0.7) | 3.8<br>(0.7)   | GO! (3.8) ◀ OVSG (4.0)<br>GO! (3.8) ◀ KOV (4.0) |

**Tabel 17**

*Feedbackdoelmatigheid en feedbacknut*

| Feedbackdoelmatigheid  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |   |    |    |    |              |                | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              |  | Anova<br>(Gem) |
|--|----------------------|--------------|--------------------------|---|----|----|----|--------------|----------------|--------------------|----------------|--------------|--------------|--|----------------|
|  |                      |              | 1                        | 2 | 3  | 4  | 5  | SL           | LK             | BaO                | SO             | DL           | NDL          |  |                |
| Ik voel me zelfverzekerd als ik feedback ontvang.                                  | 607<br>0.8           | 4.1<br>(0.8) | 1                        | 6 | 25 | 43 | 25 | 4.0<br>(0.8) | ▶ 3.8<br>(0.9) | 3.8<br>(0.9)       | 3.9<br>(0.9)   | 3.8<br>(0.9) | 3.9<br>(0.9) |  |                |
| Ik geloof dat ik bekwaam ben om doeltreffend met feedback aan de slag te gaan.     | 608<br>0.7           | 1.9<br>(1.1) | 0                        | 1 | 8  | 55 | 36 | 4.3<br>(0.6) | 4.3<br>(0.7)   | 4.3<br>(0.6)       | 4.3<br>(0.7)   | 4.3<br>(0.7) | 4.3<br>(0.6) |  |                |
| Ik voel me zelfverzekerd als ik reageer op zowel positieve als negatieve feedback. | 605<br>1.1           | 2.2<br>(1.2) | 1                        | 5 | 22 | 51 | 21 | 4.0<br>(0.8) | ▶ 3.8<br>(0.8) | 3.8<br>(0.8)       | 3.9<br>(0.8)   | 3.9<br>(0.8) | 3.9<br>(0.8) |  |                |
| Ik weet dat ik kan omgaan met feedback die ik ontvang.                             | 609<br>0.5           | 4.0<br>(0.8) | 0                        | 2 | 14 | 54 | 30 | 4.2<br>(0.7) | ▶ 4.1<br>(0.7) | 4.1<br>(0.7)       | 4.1<br>(0.7)   | 4.1<br>(0.7) | 4.2<br>(0.7) |  |                |
| <b>Schaal: Feedbackdoelmatigheid (<math>\alpha = 0.83</math>)</b>                  | 611<br>(0.7)         | 4.0<br>(0.7) |                          |   |    |    |    | 4.1<br>(0.6) | ▶ 4.0<br>(0.6) | 4.0<br>(0.6)       | 4.0<br>(0.7)   | 4.0<br>(0.7) | 4.0<br>(0.6) |  |                |
| Feedbacknut  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |   |    |    |    |              |                | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              |  | Anova<br>(Gem) |
|  |                      |              | 1                        | 2 | 3  | 4  | 5  | SL           | LK             | BaO                | SO             | DL           | NDL          |  |                |
| Feedback draagt bij aan mijn succes op het werk.                                   | 610<br>0.3           | 4.4<br>(0.7) | 1                        | 1 | 6  | 45 | 47 | 4.5<br>(0.6) | ▶ 4.3<br>(0.7) | 4.4<br>(0.7)       | 4.4<br>(0.7)   | 4.4<br>(0.7) | 4.4<br>(0.7) |  |                |
| Om mijn vaardigheden op het werk te ontwikkelen, vertrouw ik op feedback.          | 611<br>0.2           | 4.0<br>(0.8) | 1                        | 3 | 16 | 53 | 27 | 4.1<br>(0.7) | 4.0<br>(0.8)   | 4.0<br>(0.8)       | 4.0<br>(0.8)   | 4.0<br>(0.8) | 4.0<br>(0.8) |  |                |
| Feedback van een directeur, collega of inspecteur kan me helpen om te groeien.     | 611<br>0.2           | 4.4<br>(0.7) | 0                        | 1 | 7  | 41 | 51 | 4.6<br>(0.6) | ▶ 4.4<br>(0.7) | 4.5<br>(0.6)       | ▶ 4.4<br>(0.7) | 4.4<br>(0.7) | 4.4<br>(0.7) |  |                |
| Ik vind feedback essentieel om mijn doelen te bereiken.                            | 611<br>0.2           | 4.1<br>(0.9) | 1                        | 4 | 16 | 44 | 35 | 4.3<br>(0.7) | ▶ 4.0<br>(0.9) | 4.1<br>(0.8)       | 4.1<br>(0.9)   | 4.1<br>(0.9) | 4.1<br>(0.9) |  |                |
| <b>Schaal: Feedbacknut (<math>\alpha = 0.84</math>)</b>                            | 611                  | 4.2<br>(0.6) |                          |   |    |    |    | 4.4<br>(0.5) | ▶ 4.2<br>(0.6) | 4.2<br>(0.6)       | 4.2<br>(0.7)   | 4.2<br>(0.6) | 4.2<br>(0.6) |  |                |

**Tabel 18**  
*Zelfvertrouwen*

| Zelfvertrouwen  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              |              | Anova<br>(Gem) |  |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|--|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK           | BaO          | SO           | DL           |                | NDL  |
| Over het algemeen ben ik tevreden met mezelf in mijn job.       | 611<br>0.2           | 3.8<br>(0.9) | 1                        | 4  | 10 | 54 | 31 | 4.1<br>(0.8)       | 4.1<br>(0.8) | 4.1<br>(0.8) | 4.1<br>(0.8) | 4.1<br>(0.8) | 4.1<br>(0.8)   |  |
| Ik heb het gevoel dat ik niet veel heb om trots op te zijn. (s) | 609<br>0.5           | 4.3<br>(0.7) | 44                       | 34 | 12 | 7  | 3  | 1.9<br>(1.1)       | 1.9<br>(1.1) | 1.9<br>(1.0) | 1.9<br>(1.1) | 1.9<br>(1.1) | 1.9<br>(1.1)   |  |
| Ik wou dat ik meer respect voor mezelf kon opbrengen. (s)       | 605<br>1.1           | 3.9<br>(0.8) | 37                       | 30 | 17 | 12 | 4  | 2.1<br>(1.1)       | 2.2<br>(1.2) | 2.3<br>(1.2) | 2.0<br>(1.2) | 2.1<br>(1.2) | 2.3<br>(1.2)   | GO! (2.1) ◀ OVSG (2.5)<br>KOV (2.1) ◀ OVSG (2.5) |
| Ik neem een positieve houding aan ten opzichte van mezelf.      | 610<br>0.3           | 4.1<br>(0.7) | 2                        | 3  | 17 | 52 | 26 | 4.0<br>(0.8)       | 4.0<br>(0.8) | 4.0<br>(0.8) | 4.0<br>(0.9) | 4.0<br>(0.8) | 3.9<br>(0.9)   |  |
| <b>Schaal: Zelfvertrouwen (<math>\alpha = 0.75</math>)</b>      | 611                  | 4.0<br>(0.7) |                          |    |    |    |    | 4.0<br>(0.8)       | 4.0<br>(0.7) | 4.0<br>(0.7) | 4.1<br>(0.8) | 4.0<br>(0.7) | 4.0<br>(0.8)   |  |

**Tabel 19**  
*Houding ten aanzien van de doorlichting*

| Houding doorlichting  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              | Anova<br>(Gem) |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK           | BaO          | SO           |                |
| Ik stond positief tegenover het komende inspectiebezoek.          | 311<br>6.5           | 3.3<br>(1.1) | 5                        | 17 | 29 | 37 | 12 | 3.6<br>(0.9)       | 3.2<br>(1.1) | 3.4<br>(1.0) | 3.2<br>(1.1) |                |
| Ik keek het komende inspectiebezoek met veel vertrouwen tegemoet. | 312<br>6.4           | 3.2<br>(1.0) | 6                        | 21 | 32 | 32 | 9  | 3.4<br>(1.0)       | 3.1<br>(1.1) | 3.2<br>(1.0) | 3.1<br>(1.1) |                |
| Het komende inspectiebezoek verontrustte me. (s)                  | 312<br>6.4           | 2.9<br>(1.2) | 12                       | 29 | 23 | 25 | 11 | 2.7<br>(1.2)       | 3.0<br>(1.2) | 2.9<br>(1.2) | 3.0<br>(1.2) |                |
| <b>Schaal: Houding doorlichting (<math>\alpha = 0.81</math>)</b>  | 315                  | 3.2<br>(0.9) |                          |    |    |    |    | 3.4<br>(0.8)       | 3.1<br>(1.0) | 3.3<br>(0.9) | 3.1<br>(1.0) |                |

**Tabel 20**

*Procedurele en interactionele rechtvaardigheid van een doorlichtingsproces*

| Procedurele rechtvaardigheid  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                | Anova<br>(Gem)  |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|---|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             |   |
| Ik ben van mening dat het doorlichtingsproces eerlijk is verlopen.                                  | 294<br>9.0           | 3.9<br>(1.0) | 4                        | 6  | 17 | 47 | 26 | 4.1<br>(0.8)       | ▶ 3.8<br>(1.0) | 4.0<br>(1.0) | 3.8<br>(1.0)   |   |
| Tijdens het doorlichtingsproces hield de inspectie voldoende rekening met de context van de school. | 288<br>10.0          | 3.7<br>(1.1) | 3                        | 11 | 21 | 38 | 27 | 4.0<br>(1.0)       | ▶ 3.6<br>(1.1) | 4.0<br>(1.0) | ▶ 3.5<br>(1.1) | GO! (3.5) ◀ OVSG (4.2)  |
| Het doorlichtingsproces op verliep transparant.   | 289<br>9.8           | 3.8<br>(1.1) | 3                        | 9  | 22 | 39 | 27 | 4.1<br>(0.8)       | ▶ 3.6<br>(1.1) | 3.8<br>(1.0) | 3.7<br>(1.1)   |   |
| Tijdens het doorlichtingsproces heeft de inspectie zich gebaseerd op juiste informatie.             | 287<br>10.1          | 3.8<br>(1.0) | 2                        | 9  | 17 | 49 | 23 | 4.1<br>(0.7)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9) | 3.7<br>(1.0)   |   |
| <b>Schaal: Procedurele rechtvaardigheid<br/>(α = 0.91)</b>  | 302                  | 3.8<br>(0.9) |                          |    |    |    |    | 4.1<br>(0.7)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9) | ▶ 3.7<br>(1.0) | GO! (3.7) ◀ OVSG (4.1)<br>2A (3.0) ◀ 1B (3.7)<br>1B (3.7) ◀ 1A (4.1)<br>2A (3.0) ◀ 1A (4.1) |
| Interactionele rechtvaardigheid   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                | Anova<br>(Gem)  |
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             |   |
| <b>Ik vond de betrokken inspecteur(s)... in de omgang.</b>  |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |                |   |
| Onverschillig-zorgzaam  | 240<br>2.0           | 3.8<br>(1.0) | 2                        | 8  | 22 | 46 | 22 | 4.1<br>(0.7)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9)   | GO! (3.9) ▶ OVSG (3.5)  |
| Minachtend-respectvol   | 240<br>2.0           | 4.0<br>(1.0) | 3                        | 6  | 15 | 38 | 38 | 4.3<br>(0.7)       | ▶ 3.9<br>(1.1) | 4.0<br>(1.0) | 4.1<br>(1.1)   |   |
| Controlerend -stimulerend   | 240<br>2.0           | 3.1<br>(1.3) | 16                       | 18 | 25 | 26 | 15 | 3.4<br>(1.2)       | ▶ 2.9<br>(1.3) | 2.9<br>(1.2) | ◀ 3.3<br>(1.4) |   |
| Onvriendelijk-vriendelijk   | 241<br>1.6           | 4.1<br>(1.0) | 2                        | 5  | 16 | 41 | 36 | 4.3<br>(0.7)       | ▶ 4.0<br>(1.0) | 4.0<br>(0.8) | 4.1<br>(1.0)   |   |
| <b>Schaal: Interactionele rechtvaardigheid<br/>(α = 0.88)</b>                                       | 241                  | 3.7<br>(0.9) |                          |    |    |    |    | 4.0<br>(0.7)       | ▶ 3.6<br>(1.0) | 3.6<br>(0.9) | 3.9<br>(1.0)   | 2A (3.2) ◀ 1B (3.6)<br>1B (3.6) ◀ 1A (3.9)<br>2A (3.2) ◀ 1A (3.9)                           |

**Tabel 21***Distributieve rechtvaardigheid van een doorlichtingsproces*

| Distributieve rechtvaardigheid   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                | Anova<br>(Gem)  |
|--|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|---|
|  |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             |   |
| Ik ga akkoord met het oordeel van de inspecteurs over de kwaliteit van onze school.                      | 301<br>7.2           | 3.8<br>(1.0) | 3                        | 10 | 14 | 47 | 26 | 4.1<br>(0.9)       | ▶ 3.8<br>(1.0) | 4.0<br>(1.0) | ▶ 3.7<br>(1.1) | GO! (3.7) ◀ OVSG (4.2)  |
| De inspecteurs hebben de sterktes en zwaktes van onze school correct ingeschat.                          | 302<br>7.0           | 3.9<br>(0.9) | 1                        | 8  | 17 | 50 | 24 | 4.2<br>(0.8)       | ▶ 3.8<br>(0.9) | 4.0<br>(0.8) | ▶ 3.8<br>(1.0) |   |
| Het eindoordeel van deze doorlichting is correct in vergelijking met de eindoordelen van andere scholen. | 214<br>21.2          | 3.6<br>(1.1) | 5                        | 12 | 26 | 36 | 21 | 3.8<br>(1.1)       | 3.5<br>(1.1)   | 3.7<br>(1.1) | 3.5<br>(1.1)   |   |
| Het eindoordeel van deze doorlichting weerspiegelt de inspanningen die onze school geleverd heeft.       | 292<br>8.7           | 3.7<br>(1.2) | 6                        | 11 | 17 | 39 | 27 | 4.0<br>(1.1)       | ▶ 3.6<br>(1.2) | 3.9<br>(1.1) | ▶ 3.6<br>(1.2) | GO! (3.6) ◀ OVSG (4.0)  |
| Het eindoordeel van deze doorlichting is representatief voor de kwaliteit van onze school.               | 295<br>8.0           | 3.8<br>(1.1) | 4                        | 11 | 16 | 43 | 26 | 4.1<br>(1.0)       | ▶ 3.7<br>(1.1) | 3.9<br>(1.0) | ▶ 3.6<br>(1.1) |   |
| <b>Schaal: Distributieve rechtvaardigheid<br/>(<math>\alpha = 0.95</math>)</b>                           | 305                  | 3.8<br>(1.0) |                          |    |    |    |    | 4.1<br>(0.9)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9) | ▶ 3.6<br>(1.0) | 2A (2.5) ◀ 1B (3.7)<br>1B (3.7) ◀ 1A (4.2)<br>2A (2.5) ◀ 1A (4.2) |

**Tabel 22***Geloofwaardigheid en professionaliteit van de inspecteurs*

| Geloofwaardigheid en professionaliteit van de inspecteur(s)   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |   |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              | Anova<br>(Gem)  |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|---|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|--------------|---|
|   |                      |              | 1                        | 2 | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO           |   |
| Onbetrouwbaar-betrouwbaar   | 240<br>2.0           | 3.9<br>(0.9) | 0                        | 4 | 27 | 40 | 29 | 4.2<br>(0.8)       | ▶ 3.8<br>(0.9) | 3.9<br>(0.8) | 4.0<br>(1.0) |   |
| Niet passend opgeleid- passend opgeleid   | 238<br>2.9           | 4.0<br>(0.9) | 2                        | 3 | 19 | 43 | 33 | 4.2<br>(0.8)       | ▶ 3.9<br>(0.9) | 4.0<br>(0.9) | 4.0<br>(1.0) |   |
| Onprofessioneel- professioneel  | 240<br>2.0           | 4.2<br>(0.8) | 1                        | 2 | 14 | 42 | 41 | 4.5<br>(0.6)       | ▶ 4.1<br>(0.9) | 4.2<br>(0.8) | 4.2<br>(0.9) |   |
| Vakinhoudelijk onbekwaam- vakinhoudelijk bekwaam  | 239<br>2.5           | 4.1<br>(1.0) | 2                        | 4 | 18 | 38 | 38 | 4.4<br>(0.7)       | ▶ 4.0<br>(0.9) | 4.1<br>(0.8) | 4.0<br>(1.0) |   |
| <b>Schaal: geloofwaardigheid en professionaliteit van de inspecteur(s) (<math>\alpha = 0.93</math>)</b> | 240                  | 4.1<br>(0.8) |                          |   |    |    |    | 4.3<br>(0.6)       | ▶ 4.0<br>(0.9) | 4.0<br>(0.8) | 4.1<br>(0.9) | 2A (3.8) ◀ 1B (3.9)<br>1B (3.9) ◀ 1A (4.2)<br>2A (3.8) ◀ 1A (4.2) |

**Tabel 23**

Kenmerken van de mondelinge feedback

| Mondelinge feedback van de inspecteur(s)                         | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              | Anova<br>(Gem)   |
|--|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|--------------|--|
|  |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO           |  |
| <b>Ik vond de mondelinge feedback van de inspecteur(s)</b>       |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |              |  |
| Corrigerend- adviserend  | 177<br>0             | 3.9<br>(1.1) | 3                        | 10 | 13 | 40 | 34 | 4.1<br>(1.0)       | 3.9<br>(1.1)   | 4.0<br>(1.0) | 3.9<br>(1.1) |  |
| Berispnd- opbouwend  | 176<br>0.6           | 3.9<br>(1.0) | 1                        | 11 | 15 | 42 | 31 | 4.1<br>(0.8)       | 3.8<br>(1.1)   | 4.0<br>(0.9) | 3.9<br>(1.1) |  |
| Vaag- helder   | 177<br>0             | 3.8<br>(1.0) | 1                        | 9  | 22 | 40 | 28 | 4.1<br>(0.9)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9) | 3.8<br>(1.1) |  |
| Complex- eenvoudig   | 177<br>0             | 3.5<br>(1.1) | 4                        | 13 | 28 | 38 | 17 | 3.6<br>(1.0)       | 3.5<br>(1.1)   | 3.5<br>(1.0) | 3.5<br>(1.1) |  |
| Irrelevant voor mezelf – relevant voor mezelf                    | 177<br>0             | 3.8<br>(0.9) | 1                        | 6  | 25 | 46 | 22 | 4.1<br>(0.7)       | ▶ 3.7<br>(0.9) | 3.7<br>(0.9) | 3.9<br>(0.9) |  |
| Irrelevant voor de school- relevant voor de school               | 177<br>0             | 4.2<br>(0.8) | 1                        | 2  | 13 | 49 | 35 | 4.4<br>(0.6)       | ▶ 4.0<br>(0.8) | 4.2<br>(0.7) | 4.1<br>(0.9) |  |
| niet in lijn met mijn bevindingen - in lijn met mijn bevindingen | 177<br>0             | 3.8<br>(1.1) | 4                        | 9  | 18 | 41 | 28 | 4.1<br>(0.9)       | ▶ 3.7<br>(1.1) | 3.8<br>(1.0) | 3.8<br>(1.1) |  |
| Inaccuraat- accuraat   | 177<br>0             | 4.0<br>(0.9) | 1                        | 4  | 20 | 47 | 28 | 4.1<br>(0.7)       | 3.9<br>(0.9)   | 4.0<br>(0.8) | 4.0<br>(0.9) |  |
| <b>Schaal: Mondelinge feedback (<math>\alpha = 0.94</math>)</b>  | 177                  | 3.9<br>(0.8) |                          |    |    |    |    | 4.1<br>(0.7)       | ▶ 3.8<br>(0.8) | 3.9<br>(0.8) | 3.9<br>(0.9) | 2A(3.4) ◀ 1B (3.7)<br>1B(3.7) ◀ 1A (4.1)<br>2A(3.4) ◀ 1A (4.1) |



**Tabel 24**

Kenmerken van de schriftelijke feedback

| Schriftelijke feedback in het doorlichtingsverslag  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                | Anova<br>(Gem)  |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|---|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             |   |
| <b>Ik vond de schriftelijke feedback van de inspecteur(s) in het doorlichtingsverslag</b> |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |                |   |
| Corrigerend- adviserend   | 257<br>0.8           | 3.7<br>(1.1) | 4                        | 10 | 17 | 46 | 23 | 3.9<br>(1.0)       | 3.7<br>(1.1)   | 3.9<br>(0.9) | ▶ 3.6<br>(1.2) |   |
| Berispnd- opbouwend   | 257<br>0.8           | 3.8<br>(1.0) | 2                        | 9  | 16 | 51 | 22 | 4.1<br>(0.8)       | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9) | 3.7<br>(1.0)   |   |
| Vaag- helder  | 256<br>1.2           | 3.6<br>(1.0) | 3                        | 9  | 32 | 39 | 17 | 3.8<br>(1.0)       | ▶ 3.5<br>(1.0) | 3.7<br>(0.9) | 3.5<br>(1.0)   |   |
| Complex- eenvoudig  | 256<br>1.2           | 3.1<br>(1.0) | 5                        | 22 | 39 | 24 | 10 | 3.4<br>(1.0)       | ▶ 3.0<br>(1.0) | 3.2<br>(1.0) | 3.1<br>(1.1)   |   |
| Irrelevant voor mezelf – relevant voor mezelf   | 256<br>1.2           | 3.6<br>(0.9) | 2                        | 7  | 33 | 43 | 15 | 4.0<br>(0.7)       | ▶ 3.5<br>(0.9) | 3.6<br>(0.8) | 3.6<br>(1.0)   |   |
| Irrelevant voor de school- relevant voor de school  | 256<br>1.2           | 4.1<br>(0.8) | 1                        | 3  | 14 | 51 | 31 | 4.4<br>(0.6)       | ▶ 4.0<br>(0.9) | 4.1<br>(0.7) | 4.0<br>(0.9)   |   |
| niet in lijn met mijn bevindingen - in lijn met mijn bevindingen                          | 257<br>0.8           | 3.7<br>(1.0) | 3                        | 10 | 23 | 44 | 20 | 4.1<br>(0.9)       | ▶ 3.5<br>(1.0) | 3.7<br>(1.0) | 3.6<br>(1.0)   |   |
| Inaccuraat- accuraat  | 256<br>1.2           | 3.8<br>(0.8) | 1                        | 2  | 33 | 43 | 21 | 4.1<br>(0.8)       | ▶ 3.7<br>(0.9) | 3.8<br>(0.8) | 3.8<br>(0.9)   |   |
| <b>Schaal: Schriftelijke feedback (<math>\alpha = 0.92</math>)</b>                        | 257                  | 3.7<br>(0.8) |                          |    |    |    |    | 4.0<br>(0.6)       | ▶ 3.6<br>(0.8) | 3.7<br>(0.7) | 3.6<br>(0.8)   | 2A (2.8) ◀ 1B (3.6)<br>1B (3.6) ◀ 1A (4.0)<br>2A (2.8) ◀ 1A (4.0) |

**Tabel 25**  
Conceptuele effecten van een doorlichting

| Conceptuele effecten van een doorlichting   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |              | Anova<br>(Gem)        |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|--------------|-----------------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO           |                       |
| <b>De doorlichting heeft...</b>   |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |              |                       |
| me doen stilstaan bij mijn eigen sterktes en zwaktes.                                 | 290<br>7.4           | 3.6<br>(1.0) | 3                        | 12 | 24 | 48 | 13 | 3.8<br>(0.8)       | ▶ 3.5<br>(1.0) | 3.5<br>(0.9) | 3.6<br>(1.0) |                       |
| me aan het denken gezet over mijn functioneren.                                       | 290<br>7.4           | 3.5<br>(1.1) | 5                        | 15 | 24 | 43 | 13 | 3.7<br>(1.0)       | ▶ 3.4<br>(1.1) | 3.4<br>(1.0) | 3.5<br>(1.1) |                       |
| aangezet tot reflectie over ons schoolbeleid.   | 287<br>7.7           | 3.5<br>(1.0) | 5                        | 11 | 26 | 43 | 15 | 4.0<br>(0.9)       | ▶ 3.3<br>(1.0) | 3.5<br>(1.0) | 3.5<br>(1.0) |                       |
| bij mij de wil bevorderd om kritischer tegen de zaken aan te kijken.                  | 289<br>7.2           | 3.4<br>(1.0) | 5                        | 13 | 32 | 39 | 11 | 3.8<br>(0.9)       | ▶ 3.2<br>(1.0) | 3.4<br>(1.0) | 3.4<br>(1.0) |                       |
| mijn visie op onderwijskwaliteit veranderd.   | 287<br>7.7           | 2.7<br>(1.0) | 13                       | 28 | 39 | 17 | 3  | 2.7<br>(1.1)       | 2.7<br>(1.0)   | 2.7<br>(1.0) | 2.7<br>(1.1) |                       |
| Dankzij de doorlichting ben ik me nu meer bewust van de keuzes die ik maak.           | 289<br>7.4           | 3.1<br>(1.1) | 5                        | 19 | 34 | 33 | 9  | 3.6<br>(0.9)       | ▶ 3.1<br>(1.1) | 3.1<br>(1.0) | 3.3<br>(1.0) |                       |
| <b>Schaal: conceptuele effecten van een doorlichting (<math>\alpha = 0.87</math>)</b> | 294                  | 3.3<br>(0.8) |                          |    |    |    |    | 3.6<br>(0.7)       | ▶ 3.2<br>(0.8) | 3.3<br>(0.8) | 3.4<br>(0.8) |                       |
| <b>Dankzij de doorlichting...</b>   |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |                |              |              |                       |
| denk ik nu anders over onze leerlingevaluatie.  | 288<br>7.5           | 2.9<br>(1.0) | 9                        | 27 | 32 | 25 | 7  | 3.0<br>(1.2)       | 2.9<br>(1.0)   | 2.9<br>(1.0) | 3.0<br>(1.1) |                       |
| denk ik nu anders over onze leerlingbegeleiding.                                      | 286<br>7.8           | 2.7<br>(1.0) | 10                       | 35 | 40 | 11 | 4  | 2.7<br>(1.0)       | 2.6<br>(1.0)   | 2.7<br>(1.0) | 2.6<br>(0.9) | GO! (2.5) ◀ KOV (2.8) |
| denk ik nu anders over kwaliteitsontwikkeling.  | 287<br>7.5           | 2.8<br>(1.0) | 9                        | 29 | 36 | 23 | 3  | 3.0<br>(1.1)       | 2.8<br>(1.0)   | 2.8<br>(1.0) | 2.8<br>(1.0) |                       |
| ben ik meer vertrouwd met het OK-kader.   | 290<br>7.0           | 3.1<br>(1.0) | 8                        | 18 | 33 | 36 | 5  | 3.3<br>(1.1)       | 3.1<br>(1.0)   | 3.1<br>(1.0) | 3.2<br>(1.1) |                       |

**Tabel 26**

Instrumentele effecten van een doorlichting

| Instrumentele effecten van een doorlichting   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              | Anova<br>(Gem)    |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|--------------|--------------|--------------|-------------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK           | BaO          | SO           |                   |
| Wij hebben als school actie ondernomen op basis van het doorlichtingsverslag.           | 294<br>6.5           | 4.2<br>(0.8) | 1                        | 3  | 12 | 49 | 35 | 4.3<br>(0.8)       | 4.1<br>(0.8) | 4.1<br>(0.9) | 4.2<br>(0.7) |                   |
| Leerkrachten hebben in hun klas actie ondernomen op basis van het doorlichtingsverslag. | 276<br>9.5           | 3.8<br>(0.8) | 1                        | 5  | 24 | 49 | 21 | 3.9<br>(0.9)       | 3.8<br>(0.8) | 3.7<br>(1.0) | 3.9<br>(0.7) |                   |
| De doorlichting heeft tot concrete actiepunten geleid.                                  | 296<br>6.2           | 3.9<br>(0.9) | 2                        | 6  | 21 | 49 | 22 | 4.0<br>(0.9)       | 3.8<br>(0.9) | 3.8<br>(0.9) | 3.9<br>(0.8) |                   |
| <b>Dankzij de doorlichting...</b>   |                      |              |                          |    |    |    |    |                    |              |              |              |                   |
| pakken wij de zaken nu anders aan.  | 293<br>6.5           | 3.6<br>(0.9) | 1                        | 10 | 36 | 40 | 13 | 3.7<br>(0.9)       | 3.5<br>(0.9) | 3.4<br>(0.9) | 3.7<br>(0.9) |                   |
| is de onderwijskwaliteit op onze school verhoogd.                                       | 287<br>7.7           | 3.2<br>(1.0) | 6                        | 14 | 45 | 28 | 7  | 3.4<br>(0.9)       | 3.1<br>(1.0) | 3.2<br>(1.0) | 3.1<br>(0.9) |                   |
| verschafft onze school nu kwaliteitsvoller onderwijs.                                   | 292<br>6.9           | 3.1<br>(0.9) | 6                        | 17 | 46 | 26 | 5  | 3.3<br>(0.9)       | 3.0<br>(0.9) | 3.2<br>(1.0) | 3.0<br>(0.9) |                   |
| <b>Schaal: instrumentele effecten van een doorlichting (<math>\alpha = 0.86</math>)</b> | 308                  | 3.6<br>(0.7) |                          |    |    |    |    | 3.8<br>(0.7)       | 3.5<br>(0.7) | 3.6<br>(0.7) | 3.6<br>(0.7) | 1A(3.5) ◀ 2A(3.8) |
| pakken wij leerlingbegeleiding nu beter aan.  | 279<br>8.8           | 3.1<br>(0.9) | 5                        | 15 | 51 | 22 | 7  | 3.2<br>(1.0)       | 3.1<br>(0.9) | 3.1<br>(1.0) | 3.1<br>(0.9) |                   |
| pakken wij leerlingevaluatie nu beter aan.  | 287<br>7.5           | 3.4<br>(0.9) | 3                        | 12 | 44 | 30 | 11 | 3.4<br>(1.0)       | 3.3<br>(0.9) | 3.3<br>(0.9) | 3.4<br>(0.9) |                   |
| wordt er in onze school nu regelmatig stilgestaan bij onze onderwijskwaliteit.          | 286<br>7.7           | 3.4<br>(0.9) | 3                        | 13 | 39 | 35 | 10 | 3.6<br>(1.0)       | 3.3<br>(0.9) | 3.3<br>(1.0) | 3.4<br>(0.9) |                   |

**Tabel 27**

## Symbolische effecten van een doorlichting

| Symbolische effecten van een doorlichting                            | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    |              | T-test Gem<br>(SD) |              |              |            | Anova<br>(Gem) |  |
|--|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------|--------------------|--------------|--------------|------------|----------------|--|
|  |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL           | LK                 | BaO          | SO           |            |                |  |
| <b>Ik gebruikte de resultaten uit het doorlichtingsverslag om...</b> |                      |              |                          |    |    |    |    |              |                    |              |              |            |                |  |
| collega's aan te zetten tot actie.                                   | 273<br>9.2           | 3.0<br>(1.2) | 15                       | 19 | 28 | 27 | 11 | 3.7<br>(1.2) | ▶<br>(1.2)         | 2.7<br>(1.2) | 2.8<br>(1.2) | ◀<br>(1.2) | 3.2<br>(1.2)   |  |
| mijn standpunten sterker te onderbouwen                              | 279<br>8.2           | 3.0<br>(1.2) | 15                       | 16 | 29 | 31 | 9  | 3.5<br>(1.2) | ▶<br>(1.2)         | 2.8<br>(1.2) | 2.9<br>(1.2) | ◀<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1)   |  |
| mijn eigen overtuigingen krachtiger te staven.                       | 275<br>8.8           | 3.0<br>(1.2) | 15                       | 14 | 35 | 29 | 7  | 3.4<br>(1.1) | ▶<br>(1.2)         | 2.8<br>(1.2) | 2.9<br>(1.2) |            | 3.1<br>(1.1)   |  |
| de keuzes die ik maak beter te verantwoorden.                        | 276<br>8.7           | 3.1<br>(1.2) | 14                       | 14 | 32 | 33 | 7  | 3.5<br>(1.1) | ▶<br>(1.1)         | 2.9<br>(1.1) | 2.9<br>(1.2) | ◀<br>(1.1) | 3.2<br>(1.1)   |  |
| <b>Schaal: symbolische effecten van een doorlichting (α = 0.86)</b>  | 284                  | 3.0<br>(1.1) |                          |    |    |    |    | 3.5<br>(1.1) | ▶<br>(1.0)         | 2.8<br>(1.0) | 2.9<br>(1.1) | ◀<br>(1.0) | 3.2<br>(1.0)   |  |

**Tabel 28**

## Strategische effecten van een doorlichting

| Strategische effecten van een doorlichting                           | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |   |              | T-test Gem<br>(SD) |              |              |              | Anova<br>(Gem)         |  |
|--|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|---|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|------------------------|--|
|  |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5 | SL           | LK                 | BaO          | SO           |              |                        |  |
| <b>Wij gebruikten de resultaten van de doorlichting om...</b>        |                      |              |                          |    |    |    |   |              |                    |              |              |              |                        |  |
| nieuwe leerlingen aan te trekken.                                    | 239<br>14.7          | 2.1<br>(1.2) | 41                       | 24 | 23 | 7  | 5 | 1.9<br>(1.1) |                    | 2.2<br>(1.2) | 2.0<br>(1.1) | 2.2<br>(1.2) |                        |  |
| nieuwe leerkrachten aan te trekken.                                  | 232<br>15.8          | 2.0<br>(1.0) | 43                       | 26 | 25 | 4  | 2 | 1.9<br>(1.0) |                    | 2.0<br>(1.0) | 1.9<br>(1.0) | 2.0<br>(1.0) |                        |  |
| een positief imago van deze school te creëren.                       | 252<br>12.6          | 2.5<br>(1.3) | 31                       | 17 | 27 | 18 | 7 | 2.2<br>(1.3) | ◀<br>(1.3)         | 2.7<br>(1.3) | 2.5<br>(1.3) | 2.5<br>(1.3) |                        |  |
| onze manier van werken naar het schoolbestuur toe te verantwoorden.  | 221<br>17.6          | 3.0<br>(1.1) | 14                       | 14 | 36 | 32 | 4 | 3.0<br>(1.2) |                    | 3.0<br>(1.1) | 2.9<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1) | GO! (2.9) ◀ OVSG (3.4) |  |
| onze manier van werken naar de buitenwereld toe te verantwoorden.    | 236<br>15.2          | 2.7<br>(1.2) | 22                       | 16 | 34 | 22 | 6 | 2.4<br>(1.3) | ◀<br>(1.1)         | 2.9<br>(1.1) | 2.8<br>(1.2) | 2.7<br>(1.2) |                        |  |
| <b>Schaal: strategische effecten van een doorlichting (α = 0.88)</b> | 270                  | 2.5<br>(1.0) |                          |    |    |    |   | 2.3<br>(1.0) |                    | 2.6<br>(1.0) | 2.4<br>(1.0) | 2.5<br>(1.0) | 2A (2.1) ◀ 1A (2.6)    |  |

**Tabel 29**

**Neveneffecten van een doorlichting**

| Neveneffecten van een doorlichting  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                | Anova<br>(Gem)  |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|---|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             |   |
| Er werden afspraken gemaakt binnen het team over wat al dan niet gezegd kon worden tijdens de doorlichting. | 292<br>9.6           | 2.5<br>(1.2) | 27                       | 27 | 22 | 18 | 6  | 2.3<br>(1.2)       | ◀ 2.6<br>(1.2) | 2.6<br>(1.3) | 2.4<br>(1.2)   | GO! (2.3) ◀ OVSG (3.0)<br>KOV (2.4) ◀ OVSG (3.0)                  |
| De klassen werden speciaal voor de doorlichting extra aangekleed (met posters, didactische materialen,...). | 301<br>8.2           | 2.0<br>(1.1) | 42                       | 33 | 12 | 11 | 2  | 1.8<br>(1.0)       | ◀ 2.0<br>(1.1) | 2.1<br>(1.1) | 1.9<br>(1.0)   | GO! (1.9) ◀ OVSG (2.3)<br>KOV (1.9) ◀ OVSG (2.3)                  |
| In onze school werden documenten speciaal aangemaakt om ons beter voor te doen tijdens de doorlichting.     | 292<br>9.6           | 2.1<br>(1.1) | 41                       | 28 | 17 | 11 | 3  | 1.8<br>(1.0)       | ◀ 2.2<br>(1.1) | 2.1<br>(1.2) | 2.0<br>(1.1)   |   |
| In onze school werden beleidsplannen opgesteld of aangepast in de periode net voor doorlichting.            | 281<br>11.4          | 2.1<br>(1.2) | 41                       | 26 | 14 | 17 | 2  | 1.9<br>(1.2)       | ◀ 2.2<br>(1.2) | 2.1<br>(1.2) | 2.2<br>(1.2)   |   |
| Leden van het schoolteam hebben zich bewust anders voorgedaan tijdens de doorlichting.                      | 281<br>11.1          | 2.1<br>(1.1) | 33                       | 38 | 17 | 9  | 3  | 2.0<br>(1.0)       | 2.1<br>(1.1)   | 2.1<br>(1.1) | 2.1<br>(1.0)   |   |
| Er werd door ons tijdens de doorlichting een realistisch beeld geschetst van onze school. (s)               | 294<br>9.0           | 4.1<br>(0.9) | 1                        | 5  | 12 | 43 | 39 | 4.4<br>(0.7)       | ▶ 4.1<br>(1.0) | 4.2<br>(0.8) | ▶ 4.0<br>(0.9) |   |
| Onze school zag er tijdens de doorlichting net zo uit als op andere dagen. (s)                              | 307<br>6.9           | 4.3<br>(0.9) | 1                        | 5  | 7  | 43 | 44 | 4.4<br>(0.8)       | 4.2<br>(0.9)   | 4.2<br>(0.9) | 4.3<br>(0.8)   |   |
| De inspecteurs werden in onze school bewust op een verkeerd been gezet.                                     | 295<br>8.8           | 1.4<br>(0.7) | 75                       | 18 | 6  | 1  | 0  | 1.2<br>(0.5)       | 1.4<br>(0.7)   | 1.3<br>(0.7) | 1.4<br>(0.7)   |   |
| <b>Schaal: neveneffecten van een doorlichting<br/>(<math>\alpha = 0.84</math>)</b>                          | 312                  | 2.0<br>(0.7) |                          |    |    |    |    | 1.8<br>(0.7)       | ◀ 2.1<br>(0.7) | 2.0<br>(0.7) | 2.0<br>(0.7)   | 2A (2.5) ◀ 1B (2.1)<br>1B (2.1) ◀ 1A (1.8)<br>2A (2.5) ◀ 1A (1.8) |

**Tabel 30**

Ondersteuning bij een doorlichting

| Ondersteuning bij een doorlichting   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                | Anova<br>(Gem)  |
|--|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------------|----------------|--------------|----------------|---|
|  |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL                 | LK             | BaO          | SO             |   |
| Ik werd goed ondersteund door de pedagogische begeleidingsdienst na afloop van de doorlichting.                            | 236<br>14.7          | 3.0<br>(1.2) | 14                       | 19 | 31 | 24 | 12 | 3.3<br>(1.3)       | ▶ 2.9<br>(1.2) | 3.0<br>(1.2) | 3.0<br>(1.2)   |   |
| Ik heb tijdens het doorlichtingsproces in ons team veel steun ervaren.   | 268<br>9.5           | 4.0<br>(1.0) | 3                        | 4  | 17 | 39 | 37 | 4.1<br>(0.9)       | 4.0<br>(1.0)   | 4.0<br>(1.0) | 4.1<br>(1.0)   |   |
| Ik heb in dit doorlichtingsproces veel ondersteuning ervaren door de inspecteurs.  | 255<br>11.6          | 3.0<br>(1.1) | 11                       | 18 | 35 | 28 | 7  | 3.6<br>(0.9)       | ▶ 2.8<br>(1.1) | 2.9<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1)   |   |
| De schoolleiding werd in deze school tijdens het doorlichtingsproces door het team als ondersteunend ervaren.              | 261<br>10.6          | 3.7<br>(1.0) | 4                        | 9  | 22 | 42 | 23 | 4.0<br>(0.7)       | ▶ 3.7<br>(1.1) | 3.7<br>(1.0) | 3.8<br>(1.1)   |   |
| De schoolleiding heeft het schoolteam onder druk gezet tijdens het doorlichtingsproces. (s)                                | 273<br>8.7           | 2.2<br>(1.2) | 37                       | 27 | 19 | 13 | 4  | 1.9<br>(1.0)       | ◀ 2.3<br>(1.2) | 2.1<br>(1.2) | 2.3<br>(1.2)   |   |
| Wij hebben naar aanleiding van de doorlichting extern advies ingewonnen, buiten de pedagogische begeleidingsdienst om. (s) | 211<br>18.8          | 2.3<br>(1.3) | 38                       | 21 | 19 | 16 | 6  | 2.1<br>(1.3)       | 2.4<br>(1.3)   | 2.2<br>(1.3) | 2.4<br>(1.3)   |   |
| Het schoolbestuur was voor onze school een sterke houvast tijdens de doorlichting.   | 255<br>11.6          | 2.9<br>(1.2) | 16                       | 18 | 39 | 18 | 9  | 2.8<br>(1.2)       | 2.9<br>(1.2)   | 2.6<br>(1.0) | ◀ 3.1<br>(1.2) | GO! (3.1) ▶ KOV (2.7)   |
| <b>Schaal: Ondersteuning bij een doorlichting<br/>(α = 0.69)</b>   | 286                  | 3.4<br>(0.7) |                          |    |    |    |    | 3.7<br>(0.6)       | ▶ 3.3<br>(0.8) | 3.4<br>(0.7) | 3.5<br>(0.8)   | 2A (3.1) ◀ 1B (3.3)<br>1B (3.3) ◀ 1A (3.6)<br>2A (3.1) ◀ 1A (3.6) |

**Tabel 31**

Algemene effecten van een doorlichting

| Algemene effecten van een doorlichting  | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    |              |                | T-test Gem<br>(SD) |                |              |                | Anova<br>(Gem)        |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------|----------------|--------------------|----------------|--------------|----------------|-----------------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL           | LK             | BaO                | SO             | DL           | NDL            |                       |
| Doorgelicht worden is voor scholen vooral tijdverlies.                        | 513<br>3.3           | 2.5<br>(1.0) | 13                       | 40 | 31 | 13 | 3  | 2.1<br>(0.9) | ◀ 2.7<br>(1.0) | 2.5<br>(0.9)       | 2.6<br>(1.1)   | 2.6<br>(1.0) | 2.5<br>(0.9)   |                       |
| Op het eind van de rit worden de leerlingen beter van een doorlichting.       | 506<br>4.4           | 3.0<br>(1.1) | 11                       | 16 | 37 | 31 | 5  | 3.4<br>(1.0) | ▶ 2.9<br>(1.1) | 3.0<br>(1.0)       | 3.1<br>(1.2)   | 3.0<br>(1.1) | 3.1<br>(1.1)   |                       |
| Doorgelicht worden vreet te veel energie.                                     | 512<br>3.4           | 3.9<br>(1.0) | 1                        | 8  | 20 | 40 | 31 | 3.7<br>(0.9) | ◀ 4.0<br>(1.0) | 3.9<br>(0.9)       | 3.9<br>(1.0)   | 3.9<br>(1.0) | 4.0<br>(1.1)   |                       |
| Zonder doorlichting zou onze school nu even ver staan.                        | 486<br>7.7           | 3.2<br>(1.1) | 5                        | 26 | 25 | 30 | 14 | 3.0<br>(1.2) | ◀ 3.3<br>(1.1) | 3.3<br>(1.1)       | 3.2<br>(1.2)   | 3.3<br>(1.2) | 3.2<br>(1.1)   |                       |
| Doorgelicht worden versterkt het teamgevoel.                                  | 500<br>5.4           | 3.0<br>(1.1) | 10                       | 22 | 30 | 32 | 6  | 3.1<br>(1.1) | 3.0<br>(1.1)   | 3.0<br>(1.1)       | 3.0<br>(1.1)   | 3.1<br>(1.1) | ▶ 2.9<br>(1.0) | GO! (2.9) ◀ KOV (3.2) |
| Na een doorlichting duurt het even voor een team weer ten volle functioneert. | 476<br>9.3           | 3.1<br>(1.1) | 8                        | 26 | 30 | 24 | 12 | 3.2<br>(1.1) | 3.0<br>(1.0)   | 3.0<br>(1.1)       | ◀ 3.2<br>(1.2) | 3.0<br>(1.2) | ◀ 3.2<br>(1.1) |                       |
| Doorgelicht worden zorgt voor veel stress binnen een team.                    | 511<br>3.6           | 4.4<br>(0.7) | 0                        | 2  | 7  | 37 | 54 | 4.5<br>(0.6) | 4.4<br>(0.7)   | 4.5<br>(0.6)       | 4.4<br>(0.7)   | 4.4<br>(0.7) | ◀ 4.6<br>(0.7) |                       |
| Doorgelicht worden zorgt voor veel bijkomende planlast.                       | 510<br>3.8           | 4.1<br>(1.0) | 1                        | 7  | 16 | 37 | 39 | 3.7<br>(1.0) | ◀ 4.2<br>(0.9) | 3.9<br>(1.0)       | ◀ 4.3<br>(0.8) | 4.0<br>(1.0) | ◀ 4.2<br>(0.8) |                       |
| Doorgelicht worden geeft een schoolteam vertrouwen.                           | 491<br>6.9           | 2.9<br>(1.0) | 10                       | 22 | 42 | 22 | 4  | 3.1<br>(1.0) | ▶ 2.8<br>(1.0) | 2.9<br>(1.0)       | 2.9<br>(1.0)   | 3.0<br>(1.0) | ▶ 2.8<br>(1.0) |                       |
| Doorgelicht worden is voor scholen een leerkans.                              | 510<br>3.8           | 3.7<br>(0.9) | 3                        | 7  | 27 | 48 | 15 | 4.0<br>(0.9) | ▶ 3.5<br>(0.9) | 3.6<br>(0.9)       | 3.7<br>(1.0)   | 3.7<br>(0.9) | 3.6<br>(1.0)   |                       |

**Tabel 32**

## Algemene principes van een doorlichting

| Algemene principes en effecten van een doorlichting   | N<br>WN/<br>NVT<br>% | Gem<br>(SD)  | Frequentieverdeling in % |    |    |    |    |              | T-test Gem<br>(SD) |              |                |              | Anova<br>(Gem) |                        |
|---|----------------------|--------------|--------------------------|----|----|----|----|--------------|--------------------|--------------|----------------|--------------|----------------|------------------------|
|   |                      |              | 1                        | 2  | 3  | 4  | 5  | SL           | LK                 | BaO          | SO             | DL           |                | NDL                    |
| De onderwijsinspectie zou voorrang moeten geven aan die scholen waar er indicaties zijn van kwaliteitsproblemen.                                      | 519<br>2.3           | 4.0<br>(0.9) | 1                        | 5  | 17 | 49 | 28 | 3.9<br>(0.9) | 4.0<br>(0.9)       | 4.0<br>(0.8) | 4.0<br>(0.9)   | 4.0<br>(0.9) | 4.0<br>(0.9)   | GO! (3.9) ◀ KOV (4.1)  |
| Scholen zouden vaker dan eens om de 6 jaar moeten worden doorgelicht.   | 512<br>3.4           | 2.6<br>(1.2) | 23                       | 24 | 33 | 13 | 7  | 2.8<br>(1.2) | ▶ 2.5<br>(1.2)     | 2.5<br>(1.2) | 2.7<br>(1.2)   | 2.5<br>(1.2) | 2.7<br>(1.1)   | GO! (2.8) ▶ KOV (2.4)  |
| Hoogkwalitatief onderwijs kan ook bekomen worden zonder een systeem van doorlichten.  | 513<br>3.3           | 3.5<br>(1.2) | 5                        | 18 | 21 | 32 | 24 | 3.4<br>(1.2) | ◀ 3.6<br>(1.2)     | 3.5<br>(1.2) | 3.5<br>(1.2)   | 3.5<br>(1.2) | 3.6<br>(1.1)   |                        |
| Thema's en procedures van een doorlichting zouden in alle doorgelichte scholen exact dezelfde moeten zijn.  | 514<br>3.1           | 3.5<br>(1.2) | 5                        | 21 | 22 | 29 | 23 | 3.2<br>(1.2) | ◀ 3.6<br>(1.2)     | 3.5<br>(1.2) | 3.4<br>(1.2)   | 3.5<br>(1.2) | ▶ 3.3<br>(1.2) |                        |
| Een doorlichting moet vooral controlerend zijn.   | 524<br>1.5           | 2.1<br>(1.0) | 30                       | 39 | 20 | 10 | 1  | 2.0<br>(0.9) | ◀ 2.2<br>(1.0)     | 2.1<br>(0.9) | 2.1<br>(1.1)   | 2.1<br>(1.0) | 2.2<br>(1.0)   |                        |
| Een doorlichting moet vooral stimulerend zijn.  | 525<br>1.3           | 4.5<br>(0.6) | 0                        | 0  | 5  | 39 | 56 | 4.5<br>(0.6) | 4.5<br>(0.7)       | 4.5<br>(0.6) | 4.5<br>(0.6)   | 4.5<br>(0.6) | 4.5<br>(0.7)   |                        |
| Een doorlichting moet vooral pijnpunten blootleggen, eerder dan waarderen.  | 522<br>1.8           | 2.3<br>(1.0) | 20                       | 42 | 28 | 8  | 2  | 2.2<br>(1.0) | 2.3<br>(1.0)       | 2.2<br>(0.9) | ◀ 2.4<br>(1.0) | 2.3<br>(1.0) | 2.4<br>(1.0)   |                        |
| Een doorlichting moet vooral waarderen, eerder dan pijnpunten blootleggen.  | 522<br>1.8           | 3.8<br>(0.9) | 2                        | 6  | 27 | 42 | 23 | 3.7<br>(1.0) | 3.8<br>(0.9)       | 3.9<br>(0.8) | ▶ 3.7<br>(1.0) | 3.8<br>(0.9) | 3.7<br>(1.0)   |                        |
| De onderwijsinspectie zou ook over individuele leerkrachten uitspraken moeten kunnen doen.  | 517<br>2.6           | 2.8<br>(1.3) | 22                       | 20 | 24 | 22 | 12 | 3.0<br>(1.3) | ▶ 2.7<br>(1.3)     | 2.7<br>(1.3) | ◀ 3.0<br>(1.4) | 2.8<br>(1.4) | 2.8<br>(1.3)   | GO! (3.0) ▶ OVSG (2.6) |
| De onderwijsinspectie zou een actieve rol moeten spelen in de opvolging van het doorlichtingsverslag.   | 504<br>4.7           | 3.5<br>(1.0) | 4                        | 8  | 35 | 41 | 12 | 3.5<br>(1.0) | 3.5<br>(1.0)       | 3.5<br>(0.9) | 3.5<br>(1.0)   | 3.4<br>(1.0) | 3.6<br>(0.9)   |                        |
| Een doorlichting zou onaangekondigd moeten plaatsvinden.  | 520<br>2.1           | 2.4<br>(1.3) | 34                       | 26 | 18 | 13 | 9  | 2.3<br>(1.3) | 2.4<br>(1.3)       | 2.3<br>(1.3) | ◀ 2.5<br>(1.3) | 2.5<br>(1.3) | 2.3<br>(1.3)   |                        |
| Het zou in de toekomst zinvol zijn moesten scholen die goed scoren op (Vlaamse) centrale toetsen minder vaak doorgelicht worden.                      | 511<br>3.6           | 2.5<br>(1.2) | 26                       | 27 | 24 | 16 | 7  | 2.0<br>(1.1) | 2.7<br>(1.2)       | 2.4<br>(1.2) | ◀ 2.7<br>(1.2) | 2.5<br>(1.2) | 2.6<br>(1.2)   |                        |
| Het zou in de toekomst zinvol zijn moesten scholen die goed scoren op (Vlaamse) centrale toetsen minder intensief doorgelicht worden.                 | 512<br>3.4           | 2.5<br>(1.2) | 26                       | 24 | 26 | 18 | 6  | 2.1<br>(1.1) | ◀ 2.7<br>(1.2)     | 2.4<br>(1.2) | ◀ 2.7<br>(1.2) | 2.5<br>(1.2) | 2.6<br>(1.2)   |                        |
| De onderwijsinspectie zou in haar kwaliteitsoordeel rekening moeten kunnen houden met de resultaten van Vlaamse toetsen/centrale examens van scholen. | 492<br>6.7           | 2.6<br>(1.2) | 24                       | 20 | 33 | 18 | 5  | 2.3<br>(1.2) | ◀ 2.7<br>(1.2)     | 2.6<br>(1.2) | 2.7<br>(1.2)   | 2.6<br>(1.2) | 2.7<br>(1.2)   |                        |