

Onderzoek in opdracht
van Departement Onderwijs
en Vorming

Kwaliteitsontwikkeling in het deeltijds kunstonderwijs

Inzichten, instrumenten en casussen uit een praktijkonderzoek

ERIK SCHROOTEN EVELIEN STORME LODE VERMEERSCH

Kwaliteitsontwikkeling in het deeltijds kunstonderwijs

Inzichten, instrumenten en casussen uit een praktijkonderzoek

ERIK SCHROOTEN EVELIEN STORME LODE VERMEERSCH

inhoud

p. 4	Inleiding
p. 7	1. METHODOLOGIE
p. 19	2. BEGRIPPENLIJST
p. 21	3. OVER HET REFERENTIEKADER ONDERWIJSKWALITEIT (OK)
p. 26	4. TOELICHTING BIJ DE INSTRUMENTEN EN DE FICTIEVE CASUSSEN
p. 29	5. ROUTEPLANNER KWALITEITSONTWIKKELING
p. 34	6. KWALITEITSVERWACHTING K1 Kwaliteitsverwachting en kwaliteitsbeeld 6.1 Een visie op kwaliteit en kwaliteitsprocessen uittekenen Instrumenten en casussen <ul style="list-style-type: none">- Instrument 1: pictogrammen- Instrument 2: visie met focus- Instrument 3: verschillende perspectieven innemen- Casus 1: een eigen kijk op kwaliteit- Casus 2: avontuurlijke academie 6.2 Kwaliteit ontwikkelen door samenwerking, interactie en leiderschap Instrumenten en casussen <ul style="list-style-type: none">- Instrument 4: scenario schrijven- Instrument 5: trap van Quirke- Casus 3: informele interactie in functie van het delen van een visie 6.3 Kwaliteit tot op de klasvloer/ateliervloer realiseren Instrumenten en casussen <ul style="list-style-type: none">- Instrument 6: vloer- Instrument 7: samenhang- Casus 4: evaluatiebeleid aanpassen
p. 62	7. KWALITEITSVERWACHTING K2 Kwaliteitsverwachting en kwaliteitsbeeld 7.1 Zelfevaluatie en anderen betrekken Instrumenten en casussen <ul style="list-style-type: none">- Instrument 8: samenhang- Instrument 9: johari-venster- Instrument 10: fotostudie- Instrument 11: (mini)onderzoek- Casus 5: mini-onderzoek blinde vlekken 7.2 Systematisch, cyclisch en haalbaar werken Instrumenten en casussen <ul style="list-style-type: none">- Instrument 12: pdca-cyclus- Casus 6: betere feedback 7.3 Betrouwbaar evalueren op basis van data Instrumenten en casussen <ul style="list-style-type: none">- Instrument 13: dataverzamelingsmethoden voor het kunstonderwijs- Casus 7: afhakers
p. 91	8. KWALITEITSVERWACHTING K3 Kwaliteitsverwachting en kwaliteitsbeeld 8.1 Borgen en verankeren Instrumenten en casussen <ul style="list-style-type: none">- Casus 8: borgen- Instrument 14: gedeelde kennis en samenwerking- Instrument 15: impliciete kwaliteit expliciteren- Instrument 16: artistiek borgen 8.2 Benchmarken Instrumenten en casussen <ul style="list-style-type: none">- Casus 9: derde graad benchmarken
p. 104	9. LESSEN VOOR DE TOEKOMST
p. 107	Bijlagen

Inleiding

WAT IS HET DOEL VAN DEZE STUDIE?

Weinigen zullen betwisten dat het belangrijk is om in het onderwijs de kwaliteit van de onderwijsprocessen – kortweg: onderwijskwaliteit - te bewaken, te evalueren en voortdurend te verbeteren. Maar het besef van het belang hiervan geeft nog geen antwoord op de vraag hoe dat best gebeurt. Hoe kan een onderwijsinstelling haar onderwijskwaliteit het beste vormgeven, vertalen naar de onderwijsleerpraktijk, evalueren, vergelijken, borgen en verbeteren? In dit rapport willen we daar inzicht over verschaffen. We doen dat op maat van het deeltijds kunstonderwijs (dco) in Vlaanderen. We hebben het dus niet over onderwijsinstellingen in het algemeen, maar over academies in het bijzonder.

Het onderzoek waarover we in dit document rapporteren heeft een tweevoudige ambitie.

Ten eerste is het de bedoeling om bestaande kennis en inzichten over kwaliteitsontwikkeling in het dco samen te brengen. Het gaat om wetenschappelijke inzichten, maar ook om vaststellingen in de praktijk en kaders die uitgewerkt zijn in beleids teksten en in praktijkgerichte literatuur. Evenzeer belangrijk is de kijk van de betrokkenen uit het dco zelf. We hebben hierover informatie verzameld bij leraren, directeurs en sleutelfiguren in het dco door middel van interviews en werksessies. We delen ook hun ervaringen in dit rapport.

Ten tweede is het onze ambitie om die inzichten ook praktijkrelevant te maken. We gieten hiervoor de inzichten in zo een vorm dat ze 'de taal van het dco spreken' en de academies ze kunnen gebruiken om zelf aan de slag te gaan. Daarom werd, samen met het werkveld, een set van instrumenten en fictieve casussen ontworpen en uitgeschreven. Die vind je in dit rapport vanaf hoofdstuk 6. Door de instrumenten en fictieve

casussen samen met directeurs, leerkrachten en pedagogische begeleiders te ontwerpen en ze ook door hen in de praktijk te laten gebruiken, streefden we ernaar materiaal aan te bieden dat voor de betrokkenen relevant, bruikbaar en hanteerbaar is.

WAT IS GEEN DOEL VAN DEZE STUDIE?

De instrumenten en fictieve casussen bieden handvatten aan eenieder die wil (mee)werken aan kwaliteitsontwikkeling in het dco. Ze zijn echter geen garantie voor een geslaagde kwaliteitsontwikkeling. Zowat elk onderzoek over (onderwijs)kwaliteit geeft immers aan dat een goede aanpak er altijd een is op maat van de eigenheid en context van de onderwijsinstelling, in dit geval de academie. Omdat elke academie anders is, zullen ook de toepassing van de instrumenten en de lessen die directeurs en leraren(teams) uit de fictieve casussen halen, van academie tot academie verschillen. Dit is ook goed, want het creëert expliciet eigenaarschap over de inspanningen die in het teken staan van kwaliteitsontwikkeling. Daarom is het ook belangrijk dit rapport niet te lezen als een te volgen stappenplan dat de autonomie en eigenheid van een academie inperkt. Het rapport bevat een analyse van inzichten en een geordend palet aan instrumenten en fictieve casussen waarmee een academie naar eigen inzicht en vermogen aan de slag kan gaan. Zo kan ze over haar eigen kwaliteitsontwikkeling reflecteren en haar eigen traject uittekenen.

WIE IS DE DOELGROEP VAN DEZE STUDIE?

Het is de verantwoordelijkheid van academies om aan de slag te gaan en een eigen traject uit te tekenen. De leraren(teams) hebben hun rol te spelen, maar de ontwikkeling van de onderwijskwaliteit zal uiteraard ook een belangrijke plek innemen in het takenpakket van de directeurs, de interne coördinatoren en de begeleiders. Ook externe partners kunnen, dat wordt in dit rapport ook duidelijk, een rol spelen. Zeker de pedagogische begeleidingsdiensten kunnen op het vlak van kwaliteitsontwikkeling voor de academies een belangrijke partner of medestander zijn. Voor al deze groepen is dit onderzoeksrapport bedoeld.

DE AANLEIDING VOOR DEZE STUDIE?

Nu duidelijk is wat we met deze studie beogen en naar wie deze studie gericht is, verduidelijken we tot slot waarom we dit doen. Met andere woorden: wat is de aanleiding van deze studie?

Dit onderzoek vond plaats in opdracht van de Vlaamse overheid. Die stelde vast dat academies een grote nood hebben aan ondersteuning met betrekking tot kwaliteitsontwikkeling in het dco, zeker sinds de invoering van het decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs in 2018.

Deze nood aan ondersteuning op het vlak van kwaliteitsontwikkeling bleek ook uit de *Onderwijsspiegel 2021*. Dit rapport

stelde op basis van inspectiebezoeken vast dat het systematisch evalueren van de eigen onderwijskwaliteit en het van daaruit bijsturen van de onderwijsleerpraktijk in het dko nog kon verbeteren (Onderwijsinspectie, 2021). Die verbetering acht de Vlaamse onderwijsinspectie noodzakelijk voor een goede onderwijskwaliteit en een krachtig beleidsvoerend vermogen (Onderwijsinspectie, 2019). Ook het onderzoek *Academiebeleid in uitdagende tijden. Verkennende onderzoeken in het deeltijds kunstonderwijs* van de Onderwijsinspectie (2022) wees in die richting. Dat onderzoek maakte duidelijk dat academies niet aan alle aspecten van kwaliteitsontwikkeling evenveel aandacht schenken. 84% van de academies komt tegemoet aan de kwaliteitsverwachtingen van de inspectie op het vlak van visie en strategisch beleid, 78% aan deze van een betrouwbare evaluatie en 76% aan deze van borgen en bijsturen. Slechts ongeveer de helft voldoet aan de verwachtingen over onderwijskundig beleid en over cyclische evaluatie (Onderwijsinspectie, 2022).

Tot slot is deze studie ook vanuit onderzoeksperspectief belangrijk. Ze laat immers toe om na te gaan hoe actoren in een heel specifieke vorm van onderwijs - het formele kunstonderwijs buiten het leerplichtonderwijs - kwaliteitsontwikkeling (kunnen) aanpakken en invullen. Zoals uit dit rapport zal blijken, is dit onderzoeksgebied op de kruising van kunstonderwijs en kwaliteitsontwikkeling op organisatieniveau nog onderontwikkeld.

HET REFERENTIEKADER ONDERWIJSKwaliteit

Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (OK) is voor het Vlaamse onderwijs een belangrijk instrument. Het dient als een gids voor onderwijsinstellingen om de kwaliteit van hun onderwijs te bevorderen. Met 37 kwaliteitsverwachtingen, verdeeld over verschillende rubrieken en deelrubrieken, biedt het OK onderwijsinstellingen een kompas voor het nastreven van kwaliteitsverbeteringen, zonder dat het een strikte definitie van onderwijskwaliteit geeft. Het is dus geen voorgeschreven kwaliteitsmodel. Het OK geeft wel het beoogde resultaat aan. De onderwijsinstellingen hebben de vrijheid en verantwoordelijkheid om hun eigen unieke pad naar onderwijskwaliteit uit te stippelen. We lichten de oorsprong en inhoud van het OK toe in hoofdstuk 3.

WAT BEDOELEN WE MET DOELEN?

In dit rapport wordt op verschillende plaatsen naar de 'doelen' van onderwijs verwezen. Verschillende aanverwante termen hebben een verschillende betekenis en connotatie. De volgende definities geven de betekenis van de termen in dit rapport aan.

Onderwijsdoelen: dit zijn de doelen die de overheid vastlegt voor het onderwijs. In het dko zijn dat de basiscompetenties, de beroepskwalificaties en de specifieke eindtermen.

Leerplandoelen: dit zijn de doelen die in leerplannen zijn opgenomen. Wat de overheid heeft vastgelegd (basiscompetenties, beroepskwalificaties en specifieke eindtermen) is in de goedgekeurde leerplannen op herkenbare wijze opgenomen.

Doelen: dit is de overkoepelende term voor onderwijsdoelen én leerplandoelen.

OPBOUW VAN DIT RAPPORT?

Hoofdstuk 1 *methodologie* beschrijft hoe we in dit onderzoek te werk zijn gegaan en hoe we tot dit rapport gekomen zijn.

In hoofdstuk 2 *begrippenlijst* geven we definities van de belangrijkste termen die we in dit rapport gebruiken. In de literatuur over kwaliteitsontwikkeling worden veel verwante termen gebruikt. Het gebruik van te veel termen brengt het risico van spraakverwarring met zich mee. Het was daarom belangrijk om in dit onderzoek met een overzichtelijke set termen te werken en die termen ook van meet af aan helder te definiëren.

Hoofdstuk 3 heeft als titel *Over het OK*. Dit hoofdstuk is een inleiding tot het OK, de verschillende kwaliteitsverwachtingen en hun samenhang.

Hoofdstuk 4 is een kort hoofdstuk. Het geeft de lezer een *toelichting bij de instrumenten en fictieve casussen* die vanaf het zesde hoofdstuk in de tekst terug te vinden zijn.

Hoofdstuk 5 beschrijft een *routeplanner kwaliteitsontwikkeling* die academies kan helpen om op een planmatige en doelgerichte manier aan hun onderwijskwaliteit te werken. Ook het voorbereidende werk dat aan kwaliteitsinterventies voorafgaat, komt hier aan bod.

De hoofdstukken 6, 7 en 8 zijn de meest uitgebreide hoofdstukken en ook de belangrijkste hoofdstukken in dit rapport. Ze gaan dieper in op de verschillende facetten van kwaliteitsontwikkeling. De hoofdstukken zijn georganiseerd volgens de

kwaliteitsverwachtingen zoals ze zijn opgenomen in het OK. Hoofdstuk 6 gaat in op K1 (*de school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk*), hoofdstuk 7 op K2 (*de school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden*) en hoofdstuk 8 op K3 (*de school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk*). In elk van deze hoofdstukken zijn instrumenten en, ter inspiratie, ook fictieve casussen opgenomen.

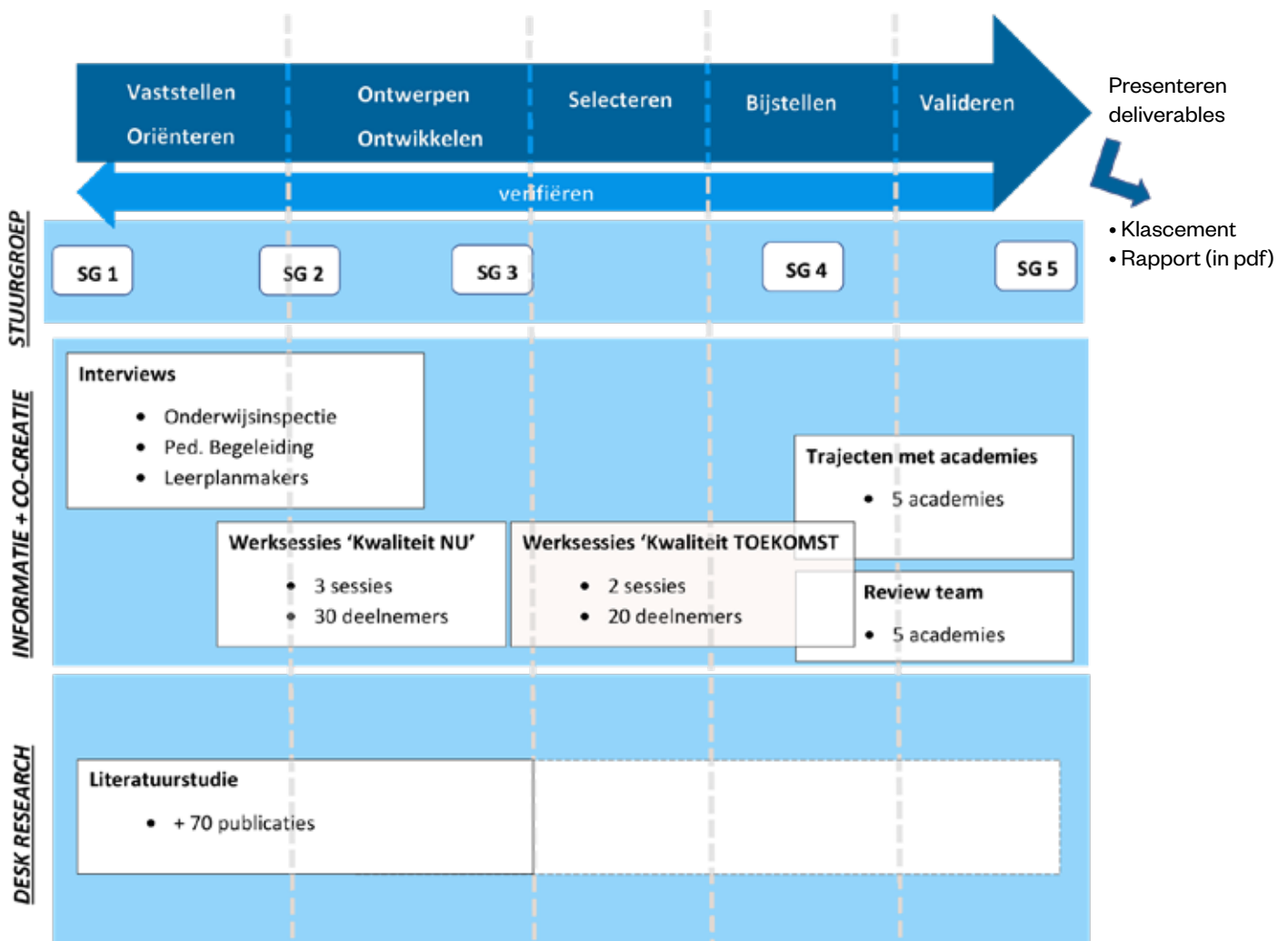
In het negende en laatste hoofdstuk formuleren we enkele *lessen voor de toekomst*.

Methodologie

INLEIDING

Dit hoofdstuk beschrijft de methodologische onderbouwing van het onderzoek en licht de keuzes van het onderzoeksteam voor bepaalde werkwijzen en activiteiten toe.

Figuur 1 toont het proces dat is doorlopen en de verschillende onderzoeksactiviteiten die plaatsvonden tussen 1 april 2022 en 31 maart 2023, de totale looptijd van het onderzoek. We volgen het onderstaande schema van beneden naar boven en van links naar rechts. Zo doorlopen we het onderzoeksproces van 'vaststellen/oriënteren' tot en met de laatste fase 'valideren' van de ontwikkelde instrumenten.



Figuur 1 Visuele voorstelling van de opbouw van het onderzoek

1. ALGEMEEN

We hebben ervoor gekozen om de studie op te bouwen volgens de drie centrale kwaliteitsverwachtingen van de rubriek 'Kwaliteitsontwikkeling' uit het OK. Deze thematische afbakening kwam tot stand op basis van een iteratief proces waarbij de volgende drie werklijnen van het onderzoek een grote rol speelden:

- Ten eerste werd bestaande vakliteratuur rond kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling in kunstonderwijs samengebracht en geanalyseerd. Zowel literatuur over het dko in Vlaanderen als andere vormen van kunstonderwijs in andere landen werd samengebracht en geanalyseerd. Dit gebeurde van bij de aanvang van het project en werd tijdens het hele onderzoek verder bijgestuurd en aangevuld. Meer over de aanpak hiervan in de volgende paragraaf *'Aanpak van de studie van vakliteratuur en andere bronnen'*.
- Via gesprekken met sleutelfiguren verkenden we de opvattingen en doelstellingen met betrekking tot kwaliteitsontwikkeling in het deeltijds kunstonderwijs op academie overstijgend niveau. Vervolgens bevroegen we de wijze waarop kwaliteitsontwikkeling momenteel in de praktijk op academi niveau wordt uitgewerkt. Deze methodiek wordt verder beschreven in de paragraaf *'gesprekken met sleutelfiguren'*.
- Voor de werkmomenten met directeurs, leraren en pedagogische begeleiders gebruikten we open en gerichte vragen. Bij de open vragen konden alle deelnemers benoemen wat hen bezighield op het vlak van kwaliteitsontwikkeling. Dit kon zowel positief als negatief worden ingevuld, naargelang de ervaringen. Daarnaast konden de deelnemers in het *OK Dashboard* via een kleurcode aangeven welke kwaliteitsverwachtingen van het OK moeilijk verstaanbaar en/of moeilijk haalbaar waren. We bespreken deze methodiek uitgebreid in de paragraaf *'designonderzoek'* verder in dit hoofdstuk.

We kozen ervoor om de studie van de vakliteratuur en andere bronnen op te bouwen volgens de drie kwaliteitsverwachtingen en dit in aparte hoofdstukken (hoofdstukken 6, 7 en 8 van dit rapport). We belichten die vanuit het OK, het Bronnendocument en de literatuur (zowel academisch als praktijkgericht). We voegden daar ook een analyse van de reacties van de deelnemers aan onze werksessies aan toe. Het integreren van de vakliteratuur en andere bronnen, met de inbreng van het werkveld en de instrumenten en fictieve casussen, biedt de lezer een coherent beeld per kwaliteitsverwachting. Deze manier van het werken, maakt bovendien ook de onderlinge samenhang van de verschillende onderzoeksactiviteiten duidelijk: de ontwikkeling van kwaliteitsinstrumenten en fictieve casussen werd aangestuurd door de studie van vakliteratuur, de andere bronnen en de inbreng van deelnemers. Ook de omgekeerde beweging werd gemaakt: de bruikbaarheid en inhoud van de ontwikkelde instrumenten en de fictieve casussen werden afgetoetst aan of in verband gebracht met bestaande literatuur en de inbreng van het werkveld.

We bespreken in de volgende paragraaf de gevolgde zoekstrategie voor de wetenschappelijke peer-reviewede vakliteratuur alsook onze eerste bevindingen.

2. AANPAK VAN DE STUDIE VAN VAKLITERATUUR EN ANDERE BRONNEN

2.1 Zoekstrategie van de literatuur

De studie van vakliteratuur bevat artikels en hoofdstukken uit wetenschappelijke en peer-reviewede tijdschriften en boeken. Om deze samen te brengen werd gezocht in LIBIS- en LIMO-databases met uitgevers zoals Elsevier, JSTOR, Taylor & Francis, Springer, Sage en Web of Science. Deze uitgeverijen bieden een kwaliteitswaarborg omdat hun publicaties een onpartijdige beoordeling van andere onderzoekers hebben gekregen alvorens ze werden uitgegeven. We gebruikten ook de website www.elicit.org om onze zoekresultaten te trianguleren en nieuwe bronnen op te sporen.

Voor de selectie van de wetenschappelijke literatuur hanteerden we de volgende criteria:

- De publicaties verschenen tussen 2000 en 2022.
- Het gaat in de eerste plaats om Engelstalige en Nederlandstalige publicaties.
- De publicaties richten zich specifiek op kwaliteit in het kunstonderwijs. Dit criterium is later uitgebreid tot literatuur over het onderwijs en de for-profitsector.
- Het artikel behandelt kwaliteit niet uitsluitend op het niveau van de klasvloer, maar ook op dat van de organisatie of het beleid.

De uiteindelijke selectie bevat 70 publicaties. Onderstaande tabel geeft de spreiding over de kunst domeinen weer. Artikels horen soms in meer dan één categorie thuis.

Domein	Aantal relevante publicaties	Referenties
Algemeen kunst	26	(Alekseeva, 2018; Andrews, 2016; Bamford, 2010; Barton & Baguley, 2017; Caris & Cowell, 2016; Collanus et al., 2012; Conway et al., 2010; Fleming et al., 2020; Gilmore et al., 2017; Gude, 2013; Haanstra et al., 2022; Hoekstra, 2015; Hogan et al., 2020; Jokela, 2019; Kelman, 2017; Lund Nielsen, 2017; McArdle, 2012; Meyrick & Barnett, 2021; Perille, 2016; Seidel et al., 2009; Selkrig et al., 2022; Smith-Autard; Snook & Buck, 2014; Šobáňová & Jiroutová, 2020; Sonderen, 2017; Spohn, 2008; Vasquez Heilig et al., 2010)
Beeldende kunst	7	(Bamford, 2010; Barton & Baguley, 2017; Haanstra et al., 2022; Hunter-Doniger, 2013; Lindström, 2010; McClure et al., 2017; Selkrig et al., 2022)
Dans	4	(Barton & Baguley, 2017; Haanstra et al., 2022; Sööt & Viskus, 2014; Vincent et al.)
Drama	3	(Barton & Baguley, 2017; Haanstra et al., 2022; Österlind, 2016)
Muziek	24	(Alekseeva, 2018; Bamford, 2010; Barton & Baguley, 2017; Bautista et al., 2017; Bell-Robertson, 2015; Burwell, 2013; Christophersen, 2015; Cronenberg, 2019; Gallo, 2018; Georgii-Hemming et al., 2020; Haanstra et al., 2022; Juntunen, 2014; Koner & Eros, 2019; Kranefeld, 2021; Laes & Schmidt, 2016; Millican & Forrester, 2019; Ross, 2009; Sepp et al., 2015; Stanley et al., 2014; Virkkula, 2016; Wesolowski et al., 2022; West & Bautista, 2021; Yang, 2022)
Niet kunst- specifiek	15	(Barton & Baguley, 2017; Briner et al., 2022; Calder, 2006; De Florio, 2016; Ennals, 2012; le Lyn Chan & Muthuveloo, 2020; Ingram, 2019; Knapp et al., 2003; Kurland et al., 2010; Mac Ruairo et al., 2013; Menon & Suresh, 2020; Murphy & Torre, 2015; Pianta et al., 2012; Sarros et al., 2011; Sharp & Lang, 2018)

Tabel 1 Overzicht van de aanvankelijk geselecteerde publicaties

Met de onderzoekssoftware Nvivo werd de selectie gescand op de terminologie van het OK. De resultaten geven weer hoeveel publicaties de (vertaalde) trefwoorden uit het OK bevatten. Deze resultaten zijn indicatief voor het gewicht van bepaalde thema's in de publicaties. Daarbij valt op dat kwaliteitsverwachting K3 (over kwaliteitsborging) duidelijk minder behandeld wordt in de literatuur.

Deze resultaten houden geen rekening met het niveau van de analyse, namelijk of het gaat om kwaliteitsontwikkeling op het niveau van de klasvloer, academie, nationaal of internationaal.

2.2 Vaststellingen over de onderzoeksliteratuur over kwaliteitsontwikkeling in het kunstonderwijs

Zoals in wetenschappelijk onderzoek verwacht wordt, situeren we ook dit onderzoek in de bestaande vakliteratuur. We doen dit aan de hand van drie vaststellingen over de gespecialiseerde literatuur aangaande kwaliteitsontwikkeling in het kunstonderwijs.

Ten eerste stellen we vast dat wetenschappelijke literatuur die zich specifiek toelegt op kwaliteitsontwikkeling in het kunstonderwijs op het niveau van de kunstonderwijsinstelling bijzonder schaars is. Deze vaststelling stemt overeen met eerder onderzoek dat stelt dat het domein van kwaliteitsdenken op institutioneel niveau nog in ontwikkeling is (Bamford, 2010; Seidel et al., 2009). Een scan van de wetenschappelijke literatuur op in het Engels vertaalde zoektermen gelinkt aan kwaliteit, levert voornamelijk onderzoeken en artikels op die aspecten van onderwijskwaliteit bespreken, zoals de professionalisering van kunstleraren (Andrews, 2016; Gallo, 2018; Yang, 2022), de kwaliteit van het lesgeven (Fleming et al., 2020) met aandacht

voor didactiek (Caris & Cowell, 2016; Juntunen, 2014; Kraneveld, 2021) en leerlingbetrokkenheid en het maximaliseren van leerwinsten (Gude, 2013). Aspecten van kwaliteitsontwikkeling zoals het beleidsvoerend vermogen van kunstonderwijsinstellingen, de beslissingsprocessen en de organisatorische inbedding van kwaliteitsontwikkeling blijven onderbelicht, zoals ook blijkt uit bovenstaande tabel 2.

Ten tweede willen we meegeven dat de context waarin deze termen in bovenstaande tabel worden gebruikt, in grote mate van elkaar verschillen. Er zijn immers grote internationale verschillen in de manier waarop kunstonderwijs georganiseerd wordt en in het wettelijk kader waarbinnen het ingebed is. Internationaal bekeken is dko zoals we het in Vlaanderen kennen uniek. Kunstonderwijs dat zoals het dko opleidingen buiten het leerplichtonderwijs of hoger onderwijs voorziet maar tegelijk wel duidelijk tot het formele onderwijsveld behoort, is in internationaal perspectief zeldzaam. De inzichten van de internationale kunstonderwijsgerichte literatuur zijn daarom moeilijk direct toepasbaar op het dko.

Ten slotte hebben we, om het gebrek aan literatuur rond kwaliteitsontwikkeling specifiek gericht op kunstonderwijsinstellingen op te vangen, ook relevante literatuur opgenomen over het leerplichtonderwijs en over grotere organisaties (met en zonder commerciële insteek). Het gaat om literatuur die processen onderzoekt over transformatie, vernieuwing, strategische ontwikkeling op organisatieniveau, het borgen van kwaliteit, kwaliteitsmodellen, enzovoort (Murphy & Torre, 2015). Dergelijke literatuur vormt ook de wetenschappelijke onderbouwing van het Bronnendocument en sluit daarom goed aan bij deze studie.

K1: De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk.		Aantal
Vision		44
Shared vision		9
Implement vision		1
Quality		63
Teaching learning practice		2
Teaching practice		24
K2: De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden. die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk.		Aantal
Evaluate		59
Assess		63
Process evaluation		2
Cyclical		3
Reliable		19
KK3: De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk.		Aantal
Safeguard		4
Quality of teaching practice		1
Quality assurance		9

Tabel 2 Overzicht van de mate waarin de kernwoorden voorkomen in de geselecteerde Engelstalige publicaties

3. GESPREKKEN MET ONDERWIJSINSPECTIE, PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENSTEN, DIRECTEURSVERENIGINGEN, LEERPLAN-MAKERS

Tijdens de periode juni-juli 2022 hebben we een aantal verkennende gesprekken gevoerd met belanghebbenden uit het dko. Deze gesprekken waren bedoeld om trends en evoluties, sterktes en hiaten i.v.m. kwaliteitsontwikkeling binnen het dko te verkennen.

Interviews zijn om verschillende redenen een veel gebruikte en effectieve onderzoeksmethode bij kwalitatief onderzoek.

Ten eerste stellen interviews onderzoekers in staat om diepgaande inzichten te verkrijgen over de doelstellingen en de geschiedenis van bijvoorbeeld het dko, maar ook over de ervaringen en overtuigingen van de gesprekspartners. Hierdoor kunnen onderzoekers een beter begrip krijgen van de complexiteit en nuances van het onderzochte fenomeen.

Ten tweede bieden interviews een flexibele methode voor het verzamelen van data omdat onderzoekers kunnen inspelen op de antwoorden en reacties van de participanten en het gesprek kunnen aanpassen aan de situatie. Dit stelt onderzoekers in staat om nieuwe vragen te stellen, follow-upvragen te formuleren en meer te weten te komen over specifieke aspecten van het onderwerp. Dat kan gebeuren tijdens het gesprek zelf, maar ook in een latere fase van het onderzoek, zoals tijdens de designsessies (cf. verder).

Ten derde komt tijdens interviews ook contextuele informatie naar boven die belangrijk kan zijn voor het begrijpen van de onderzochte fenomenen.

In samenspraak met de stuurgroep selecteerden we de te interviewen personen: medewerkers van het departement Onderwijs en Vorming, de Vlaamse onderwijsinspectie, de pedagogische begeleidingsdiensten en de vakverenigingen van directeurs. De geïnterviewden werden gekozen op basis van hun vermogen om inzicht te geven in bovenvermelde thema's. Bij de selectie werd rekening gehouden met relevante ervaringen, perspectieven en kennis. In totaal namen 11 personen deel aan de diepte-interviews.

Tijdens de interviews gebruikten we een interviewleidraad (zie bijlage). Sommige interviews werden met twee collega's uit dezelfde organisatie gevoerd, andere gesprekken gebeurden individueel.

Het geheel van interviews werd thematisch geanalyseerd. Deze methode impliceert het systematisch doorzoeken en categoriseren van de gegevens om zo patronen te ontdekken in de antwoorden van de respondenten. Het gaat dus niet alleen om het identificeren van specifieke antwoorden of citaten, maar ook om het zoeken naar patronen en verbanden tussen de antwoorden van verschillende respondenten. Concrete voorbeelden van

deze thema's zijn eigenaarschap van kwaliteitsontwikkeling, dimensies van kwaliteit, het doel van kwaliteitsontwikkeling, organisatie van kwaliteitsontwikkeling, uitdagingen in kwaliteitsontwikkeling en modellen voor kwaliteitsontwikkeling. De thema's die we identificeerden over de verschillende gesprekken heen, werden in de sessies van het designproces terug opgenomen.

4. DESIGNONDERZOEK MET EN IN DE ACADEMIES

Dit onderzoek heeft ook als doel om instrumenten en voorbeelden te ontwikkelen die kwaliteitsontwikkeling in academies kunnen verbeteren. Bij het ontwerpen van dit luik van het onderzoek hebben we ons laten leiden door de volgende uitgangspunten, die naar voren kwamen uit de analyse van de interviews met de sleutelfiguren:

- het stimuleren van reflectie op het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (Onderwijs Vlaanderen, 2016) en op de wijze waarop academies dat kader kunnen gebruiken om hun eigen kwaliteitsontwikkeling en onderwijskwaliteit te onderzoeken;
- het ontwikkelen van praktijkvoorbeelden die – ter illustratie – kwaliteitsprocessen in hun concreetheid laten zien;
- het beschrijven van instrumenten die inspireren en bijdragen aan het vermogen van academies om aan hun kwaliteitsontwikkeling te werken.

Het onderzoek slaat een brug tussen de bestaande praktijk en het verder ontwikkelen van die praktijk. Het was daarom van belang dat:

- huidige praktijken binnen academies in beeld werden gebracht;
- via consultatie en co-creatie nieuwe mogelijkheden werden verkend voor kwaliteitsontwikkeling.

De professionals in de academies zijn het doelpubliek dat we hierbij voor ogen hadden.

Bij een ontwerponderzoek dat gericht is op het bevorderen van de gebruikerservaring, zijn kwalitatieve, co-creatieve methoden doorgaans een geschikte keuze. Het doel van co-creatie is om de belanghebbenden te betrekken bij het definiëren van de onderzoeksvraag, de ontwikkeling en implementatie van interventies en het valideren van deze interventies (Moser & Korstjens, 2022). Volgens de onderzoeksliteratuur behoren twee onderzoeksmethoden tot het domein van co-creatie, namelijk *experience-based design* en *user-centered design*. Ervaringsgebaseerd co-creatief design, of *experience-based design*, richt zich op de ervaringen van een doelgroep met een bepaald proces of dienst, in dit geval kwaliteitsontwikkeling. Gebruikersgericht ontwerp, of *user-centered design*, is een methodologie die wordt gebruikt om het toekomstige gebruik door een doelgroep centraal te stellen bij het proces van evalueren, ontwerpen en ontwikkelen (Moser & Korstjens, 2022).

Ons designonderzoek bestond uit verschillende stappen, geïnspireerd op het model van Bate en Roberts (2007).

Die stappen zijn:

- inleven in de gebruiker via werksessies;
- concepten en ideeën ontwikkelen en prototypes maken;
- prototypes uitproberen in de praktijk via trajectonderzoek;
- feedback vragen aan een reviewteam;
- de prototypes finaliseren.

We bespreken hieronder de verschillende stappen.

4.1 Inleven in de gebruiker via werksessies

We organiseerden twee rondes met telkens verschillende werksessies rond kwaliteitsontwikkeling.

De eerste ronde werksessies met de titel 'Kwaliteit NU' was inhoudelijk ontworpen rond twee onderzoeksvragen: (1) *Hoe gaan onze academies op dit moment om met kwaliteitsontwikkeling? Wat zijn de ervaringen en de problemen?* (2) *Welke thema's uit het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit zijn wel/niet herkenbaar voor het dko?*

In een tweede reeks werksessies, 'Kwaliteit TOEKOMST', werkten we rond één centrale vraag: *Welke nieuwe en aangepaste mogelijkheden zien we om aan de kwaliteitsontwikkeling op academies te werken?*

In het totaal vonden vier werkmomenten plaats tussen 3 en 25 oktober 2022: twee werksessies 'Kwaliteit NU' (3 en 4 oktober 2022) en twee werksessies 'Kwaliteit TOEKOMST' (20 en 25 oktober 2022).

De twee rondes werkmomenten waren verschillend van aard.

De werkmomenten 'Kwaliteit NU' waren vooral verkennend. Het doel was om de huidige ervaringen en problemen met kwaliteitsontwikkeling te bevragen en om te onderzoeken welke aspecten van het OK door academies als moeilijk verstaanbaar/haalbaar werden ervaren. Deze vragen werden gesteld om te definiëren welke aspecten extra aandacht moesten krijgen in de doorvertaling van het OK en de ontwikkeling van instrumenten. Voor deze werkmomenten gebruikten we voornamelijk de methodologie van focusgroepen, met de nadruk op het *experience-based* aspect van ontwerponderzoek (of. hierboven). Dit betekent dat de sessies niet louter vraag-gedreven waren, met de bedoeling specifieke antwoorden te verzamelen, maar vooral inzicht moesten geven in het concrete handelen en denken van deelnemers. Daarom werkten we met open vragen en legden we de sturing van de werksessies ook deels in handen van de deelnemers. Joiner en Carlson stellen het zo: *"Co-creative methods offer designers and researchers the ability to gain deep understanding of end users and their context"* (2014, p. 37). De sessies bevatten wel één expliciet vraag-gestuurd onderdeel, waarbij de deelnemers in het dashboard van het OK konden aangeven welke kwaliteitsverwachtingen voor hen moeilijk verstaanbaar en/of moeilijk haalbaar waren. Voor deze

heatmap-oefening konden de deelnemers een kleurencode gebruiken: hoe roder de kwaliteitsverwachting, hoe acuter het knelpunt.

De tweede reeks werkmomenten, 'Kwaliteit TOEKOMST', was voornamelijk gericht op het samen uittekenen van nieuwe mogelijkheden tot de versterking en vernieuwing van de huidige kwaliteitsontwikkelingspraktijk. Deze sessies vielen eveneens onder een co-creatieve onderzoeksmethodologie, zoals hierboven beschreven (Moser & Kortsjens, 2022). De klemtoon bij deze werksessies lag meer op het *user-centered* aspect van het ontwerpen. Het verschil in opzet weerspiegelde zich ook in de aanpak van de twee sessies. In de eerste reeks werkmomenten lag de klemtoon op het luisteren naar de deelnemers via een combinatie van open vragen en het faciliteren van interactie tussen de deelnemers. In de tweede reeks lag de nadruk op evaluerende vragen (*Wat vind je van ...?*) en ontwerpende en adviserende vragen (*Welke mogelijkheden zie je in de toekomst om...? Hoe kunnen academies hiermee aan de slag gaan...?*).

De criteria die het designproces leidden, omvatten dialoog- en procesvaliditeit (een vertaling van het Engelse *dialogic and process validity*), katalyserende validiteit (een vertaling van het Engelse *catalytic validity*) en democratische validiteit (een vertaling van *democratic validity*) (Elg et al., 2020). We bespreken deze drie kwaliteitscriteria kort.

Dialoog- en procesvaliditeit benadrukt het belang van samen onderzoeken, via een reflectieve dialoog met collega's/peers en onder leiding van een externe onderzoeker die de resultaten trianguleert om de validiteit van het proces te waarborgen. De werksessies waren opgevat als gesprekken onder peers en collega's, en door de sessies verschillende keren te herhalen en op elkaar te laten voortbouwen, creëerden we als dusdanig een groter discours onder deelnemers.

Ook al is het ontwerponderzoek dus sterk gevoed en gevormd door de deelnemers zelf, de onderzoekers spelen een duidelijk validerende rol. In de woorden van Joiner en Carlson (2014) kunnen we spreken van een evenwicht tussen een *participatory mindset* en een *expert mindset*. Katalyserende validiteit gaat over het belang van het iteratief en cyclisch proces. Democratische validiteit vereist reflectie en feedback met belanghebbenden en een reeks kleine en incrementele interventies die geïmplementeerd en gaandeweg aangepast worden om de validiteit van het proces te waarborgen. Deze criteria zijn erkend als waardevol voor de kwaliteit van kwalitatief onderzoek (Elg et al., 2020; Herr & Anderson, 2005).

De inhoud van de verschillende sessies werd aangepast op basis van voortschrijdend inzicht. Dit betekent dat de ervaringen en inzichten verkregen uit voorgaande sessies werden gebruikt in de daaropvolgende sessies, wat past bij de katalyserende validiteit, zoals eerder beschreven.

Enkele citaten uit de werksessies illustreren hoe deelnemers mee vorm en inhoud gaven aan de instrumenten en casussen.

Suggesties door deelnemers om aanpassingen door te voeren op het niveau van taalgebruik:

“De term ‘management’ zoals die gebruikt wordt, komt uit privésfeer en dat gaat niet op in het onderwijs. Management past niet goed op dko. Hier best een andere term voor vinden.”

“Ik heb wel wat moeite met hoe het ‘moeten’ doorklinkt. Een manifest [cf. instrument over manifest] is een visie die de bevrijdende kracht opwekt. Dat spreekt elkaar wat tegen. Visie is niet om ruimte te creëren maar om te beperken. Gevaarlijk om onmiddellijk een interpretatie te geven. Dus daarom niet formuleren als een ‘moeten’.”

Bevestiging door deelnemers van aanpak met kunstreferenties als vertrekpunt:

“Fijn om te werken vanuit kunstreferenties als kader en dat te spiegelen op een academie. Fijne werkwijze.”

“Voorzetten zijn inspirerend genoeg op zich. Goed dat oefeningen gelinkt worden aan K1, K2... maar het is niet nodig om dat te concreet in te vullen.”

Bij de samenstelling van de deelnemersgroepen werd op verschillende vlakken variatie nagestreefd: het kunstdomein van academie, de grootte van de academie en de functie van de deelnemers binnen de eigen academie (directies, coördinatoren en beleidsondersteuners). Onderstaande tabel 3 geeft hierover informatie.

De locaties van de fysieke werksessies waren geografisch verspreid en de academies waar de sessies plaatsvonden, waren gemakkelijk bereikbaar met het openbaar vervoer.

Net zoals bij de eerdere interviews, werd elke sessie voorafgaand aan een volgende thematisch geanalyseerd. Dominante thema's werden gebruikt om de werksessies verder vorm te geven en aan te passen aan de behoeften van de deelnemers.

Inschrijvingen	Aantal
Totaal aantal unieke inschrijvingen voor alle vier sessies samen (personen)	39
Totaal aantal inschrijvingen (deelnames)	54
Ingeschreven academies per type (deelnames)	
MWD	63
BK	21
Kunstacademie	15
Grootte ingeschreven academies (deelnames)	
Minder dan 1000 ln	12
Tussen 1000 – 2000 ln	25
+ 2000 ln	13
Profielen ingeschreven (op basis van deelnames)	
Directie + adjunct-directie + artistiek-pedagogisch coördinator	32
Beleidsmedewerker, beleidsondersteuner..	7
Leraar, coördinator-leraar, pedagogisch-coördinator-leraar	11
Andere (pedagogische begeleiding...)	4

Tabel 3 Overzicht van deelname aan werksessies

4.2 Concepten en ideeën ontwikkelen en prototypes maken

Op basis van de inzichten van de studie van vakliteratuur en andere bronnen en van de werksessies werden ideeën ontwikkeld, verder uitgewerkt tot een instrument of een casus, in nieuwe versies voorgelegd en aangevuld met en ontwikkeld tot nieuwe ideeën en suggesties.

Bij dit iteratief proces van samen ideeën ontwikkelen en concepten uitwerken en deze vervolgens bijschaven, stonden drie vragen centraal. Bij elk ontwikkeld concept werden de volgende vragen gesteld:

(1) *Komt het thema van het instrument of de casus tegemoet aan een nood die de academie ervaart?*

Het is belangrijk om deze vraag te stellen, om te voorkomen dat materialen worden ontwikkeld die als irrelevant, overbodig of niet ter zake worden ervaren. Om deze vraag te beantwoorden, werden zowel de ervaringen van de academies (*experience-based*) als hun ambities voor toekomstig gebruik (*user-centered*) in overweging genomen. Beide perspectieven kwamen aan bod tijdens de sessies: het eerste vooral in de 'Kwaliteit NU'-sessies en het tweede vooral in de 'Kwaliteit TOEKOMST'-sessies.

(2) *Is het ontwikkelde concept bruikbaar voor een academie?*

Een instrument of casus wordt als goed beschouwd wanneer de beoogde doelgroep het niet alleen relevant, maar ook bruikbaar vindt. In de sessies werd daarom de bruikbaarheid van het materiaal afgetoetst door te onderzoeken of de instrumenten of casussen daadwerkelijk bijdragen aan het verbreden van kennis of opvattingen, en of ze in staat zijn gedragsverandering te stimuleren. Belangrijke subvragen hierbij waren onder andere: *Leidt dit concept tot nieuwe kennis? Is deze kennis begrijpelijk? Kan dit concept verkeerd begrepen worden?*

(3) *Is het ontwikkelde concept hanteerbaar voor een academie?*

Met deze vraag werd onderzocht of de benadering van het instrument of casus (vaak in de vorm van een metafoor of beeld) een geschikte ingang bood voor het betreffende thema. Met andere woorden, was het aantrekkelijk genoeg om rond een specifiek thema te werken? De opbouw en lengte van de concepten waren hierbij ook van belang.

4.3 Validatie in de praktijk via trajectonderzoek

Na de ontwerpessies wilden we het ontwikkelde instrumentarium ook effectief laten testen om het te kunnen valideren. In deze fase kregen academies de kans om het instrumentarium in de praktijk te gebruiken en te evalueren. Hierbij werden dezelfde vragen als bij de ontwikkeling van de prototypes voorgelegd (zie hierboven). Daarnaast werd ook gekeken of het materiaal daadwerkelijk in de huidige praktijk van de academies paste. Deze fit tussen het materiaal en de visie en praktijk van de academies werd na afloop van het traject besproken.

Vijf academies doorliepen het testtraject. De academies konden zich via twee verschillende kanalen aanmelden voor het testtraject. Ten eerste werden de academies uitgenodigd op een netwerkdag voor directeurs en coördinatoren in het dko (Brussel, 27 juni 2022). Tijdens die netwerkdag konden ze via een antwoordfiche aangeven of ze geïnteresseerd waren (12 academies) of niet (6 academies). De directies en coördinatoren die niet aanwezig waren op de netwerkdag in Brussel ontvingen de uitnodiging met de flyer via e-mail (145 academies). Alle academies die interesse toonden, werden verder geïnformeerd over de bedoeling en timing van het testtraject. Uiteindelijk zegden negen academies toe. Uit die groep werden vijf academies geselecteerd. We hielden daarbij rekening met de volgende criteria: het kunstdomein (of domeinen) van de academie, de grootte van de academie (uitgedrukt in aantal leerlingen) en de geografische ligging. We zorgden er ook voor dat we niet dezelfde academies betrokken als bij het onderzoek over leerlingenevaluatie dat gelijktijdig liep (Schrooten, et al., 2023).

Tabel 4 toont de academies die het traject hebben doorlopen.

Academie (anoniem)	Kunstdomein	Grootte	Geografische ligging
Academie 1	BAK	Middelgrote academie (~1 500 leerlingen)	Antwerpen
Academie 2	BAK	Klein (<300 leerlingen)	Antwerpen
Academie 3	Kunstacademie	Middelgrote academie (~1 700 leerlingen)	Vlaams-Brabant
Academie 4	MWD	Klein (<300 leerlingen)	Limburg
Academie 5	MWD	Groot (>1500 leerlingen)	West-Vlaanderen

Tabel 4 Overzicht van deelnemende academies aan het traject rond kwaliteitsontwikkeling

Het traject bestond uit de volgende momenten:

- Een kick-off-dag op 19 december 2022 in Leuven voor alle vijf deelnemende academies. Het doel van deze dag was om het traject en de doelstellingen in te leiden, de instrumenten voor te stellen, en per academie één of een beperkt aantal instrumenten uit te kiezen die de academie wilde uittesten. Het onderzoeksteam coachte de academies bij deze keuze (zie het materiaal in bijlage 2 en 3 ter illustratie van deze werkwijze). De ambitie hiervan was om een uitdaging van de academie in verband met onderwijskwaliteit te matchen met een kwaliteitsinstrument. Elke deelnemer ontving een werkbundel met het onderzoeksmateriaal.
- Een testperiode in de academie zelf van 19 december 2022 tot midden februari 2023. Tijdens deze periode was het onderzoeksteam beschikbaar voor vragen en feedback.
- Per academie een evaluatiemoment (eind februari of begin maart 2023) door middel van een onlinegesprek met het onderzoeksteam.

De onderstaande tabel geeft de inhoud van een testtraject weer.

Academie	Kunstacademie
Doel	<p>Casus 1 BEVRAGING OM TE BORGEN In deze casus stelt een academie vast dat ze te sterk focust op wat er niet is en te weinig haar kracht en kwaliteiten in de verf zet en als hefboom gebruikt.</p>
Gekozen instrumenten	POSITIEF BORGEN
Traject	<p>De academie organiseerde een bevraging bij de leraren over haar kwaliteitsontwikkeling en het borgen van haar kwaliteiten in het bijzonder.</p>
Ervaringen en validering	<p>De academie verwerkte de gegevens en bestudeerde de respons om de antwoorden goed te kunnen inschatten: Wat was de responsgraad? Hebben enkel de enthousiaste leraren geantwoord of was de respons representatief voor alle leraren? Hoe was de verhouding tussen de domeinen? ...</p> <p>De antwoorden gaven soms een herkenbaar, maar soms ook een verrassend beeld. Vooral de thema's ouderbetrokkenheid, professionaliseringsmogelijkheden voor leraren, sociale media en afwezigheid/tekort aan leraren kwamen naar voren als werkpunten. Het kernteam onderzocht daarna welke van deze thema's het beste prioritair konden worden aangepakt.</p> <p>Alles kan beter. Voor een volgende bevraging van het team zou de academie meer inzetten op volgende vragen die aansluiten bij de K's uit het OK:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Is het beleid voldoende participatief (K1)?</i> - <i>Werken we voldoende cyclisch aan kwaliteit (K2)?</i> - <i>Nemen we voldoende tijd om onszelf grondig te evalueren (K2)?</i> - <i>Zijn de plannen die we maken voldoende organiseerbaar en uitvoerbaar (K2)?</i> - <i>Laten we ons voldoende door externen bekijken of zijn we vooral met onszelf bezig (K1 en K3)?</i> - <i>Is er voldoende transparante communicatie over de interne keuzes en het intern beleid (K3)?</i>
Communicatie naar leraren door de academie	<p>ZOEKTOCHT NAAR POSITIEF BORGEN</p> <p>"Net voor de kerstvakantie hebben we jullie gevraagd om na te denken over wat onze academie sterk maakt. 41 collega's namen de tijd om deze enquête in te vullen. We willen de resultaten hiervan graag met jullie delen! We gingen als volgt te werk: na een grondige analyse hebben we de thema's die meer dan 3 keer voorkwamen, opgenomen in de telling. Hoe vaker we ze konden terugvinden, hoe sterker ze doorwogen. Hieronder vind je ze terug in volgorde van belangrijkheid. 1. Wat voor jullie heel erg in het oog springt, is de sfeer en betrokkenheid onder de collega's. Hun positivisme en engagement werkt aanstekelijk. Er is wederzijds respect en de passie die jullie voor jullie vak uitdragen, straalt af op de omgeving en zorgt voor een motiverende dynamiek. Er is veel onderlinge samenwerking, overleg en uitwisseling van ervaring tussen de collega's. Teamwork, samenhang, harmonisch geheel.</p> <p>2. Jullie voelen je gedragen en ondersteund door de goede organisatie en administratie van de collega's van toezicht en secretariaat. Samen met de directie zorgen zij voor een solide kern die de basis vormt voor een stuwend en zorgzaam beleid. De duidelijke, transparante en open interne communicatie zorgt voor een sfeer van vertrouwen. Een duidelijke planning van projecten op langere termijn brengt rust en maakt het mogelijk dat jullie kunnen focussen op jullie kerntaak. Adjectieven als geborgen, veilig, vriendelijk, gemoedelijk, hartelijk, hecht en warm komen heel vaak terug in jullie bewoordingen.</p> <p>3. Het onderwijs dat we aanbieden is kwalitatief en onze collega's zijn erg competent in hun vakgebied. Dit wordt op professionele wijze uitgedragen (externe communicatie) via een maandelijkse nieuwsbrief, een aantrekkelijke website, de vele podiumkansen en toonmomenten... en zorgt voor een positieve uitstraling naar buiten toe.</p> <p>4. Vanuit de directie ervaren jullie voldoende flexibiliteit om actief te blijven in het beroepsleven. Ook is er voldoende ruimte om met je eigenheid les te geven. Er heerst een sfeer van autonomie, vrijheid en vertrouwen.</p> <p>5. Ook wordt er veel rekening gehouden met de eigenheid van de leerlingen. Zo veel mogelijk wordt er op maat gewerkt. Leerlingen volgen een uniek traject en worden individueel gecoacht met persoonlijke verrijking en ontplooiing tot gevolg. Deze aanpak heeft tot doel de intrinsieke motivatie en autonomie van de leerling aan te wakkeren en hen plezier te laten ervaren in het streven naar maximale ontplooiing van hun persoonlijkheid en hun technische en creatieve vaardigheden.</p> <p>6. De academie heeft een open vizier en voldoende flexibel om bij te sturen en aan te passen aan de veranderende omstandigheden. Daarnaast dragen we allen ook het traditionele vakmanschap hoog in het vaandel. Dit zorgt voor een goed evenwicht tussen traditie en innovatie.</p> <p>7. Dat onze kunstacademie heel divers, kleurrijk en veelzijdig is, wordt weerspiegeld zowel in onze leerlingen als in het uitgebreide (domeinoverschrijdende) aanbod van verschillende trajecten, vakken en lessen. Natuurlijk komen er bij een enquête als deze ook enkele verbeterpunten bovendien. Ook hier zullen we in de nabije toekomst meer op inzetten, nl. de betrokkenheid van ouders en het mentale welzijn van onze docenten. Hoewel velen van jullie zich positief hebben uitgelaten over onze zichtbaarheid op sociale media, denken we toch dat we hier nog in kunnen groeien."</p>

Dit testtraject van deze kunstacademie zette ons aan om een lijst met bruikbare onderzoeksmethoden voor het dko (vragenlijsten, panelonderzoek, tracking, logboek...) toe te voegen aan het kwaliteitsinstrument ‘(Mini)onderzoek’ (instrument 11, hoofdstuk 7).

4.4 Review door een reviewteam

Alle instrumenten en casussen werden vervolgens – als één geheel - voorgelegd aan een reviewteam, met de vraag om het materiaal te lezen, feedback te geven en te beoordelen. Zo wilden we er zeker van zijn dat alle materialen werden gevalideerd door professionals uit het werkveld. Dit was een reviewproces waarbij de deskundigheid en ervaring van de leden van het reviewteam in het dko als een noodzakelijke en voldoende voorwaarde werd beschouwd om de kwaliteit van de review te waarborgen. Hoewel we het reviewteam vroegen om de bruikbaarheid, haalbaarheid en doelgerichtheid van de instrumenten en casussen te beoordelen, kozen we ervoor om geen exhaustieve lijst van criteria op te stellen.

Het reviewteam bestond uit zes personen met jarenlange ervaring in het dko (vnl. als directeur). Tijdens de werksessies toonden zij een scherp inzicht en een kritische blik. Ze vertegenwoordigden verschillende kunstdisciplines en waren beschikbaar om het materiaal te valideren. Privacyregelgeving staat ons niet toe hun namen te delen.

Illustratie van bijdrage reviewteam aan het validatieproces

Kwaliteitsinstrument ‘*Visie met durf*’

- “Belangrijke tool, soms moet je keuzes durven maken.”
- “Onze visie is nogal voorspelbaar. Deze tool laat ons nadenken over een scherpere visie.”
- “Scherpe keuzes maken je team alert. Daarom is dit een belangrijke tool.”

Kwaliteitsinstrument ‘*Wat is onderwijskwaliteit kon praten*’

- “De link met schilderijen vind ik wat vergezocht.”
- “De Q5 vertalen naar kunst is wel een goede zet. Het maakt dit abstract model duidelijk.”

Kwaliteitsinstrument ‘*Kwaliteitsvenster*’

- “Sterk concept. Ik kende het Joharivenster niet.”
- “Goed uitgewerkt.”
- “Zeker opnemen in de lijst.”
- “Ik vind het interessant dat deze tool inzet op een externe blik.”

4.5 Instrumenten en fictieve casussen finaliseren

Uiteindelijk werden de eindproducten zorgvuldig geselecteerd en, waar nodig, verfijnd op basis van de ervaringen en feedback van de trajecten en het reviewteam. Hierbij lag de nadruk vooral op het verbeteren van de bruikbaarheid en het taalgebruik van de instrumenten en casussen. Enkele instrumenten en casussen werden niet behouden omdat ze niet aan de bovengenoemde kwaliteitscriteria van bruikbaarheid, haalbaarheid en doelgerichtheid voldeden. Een aantal andere instrumenten en casussen werd niet in de selectie opgenomen omdat we het totale pakket behapbaar wilden houden voor de academies.

In een laatste stap werkte het onderzoekteam aan de maximale verbinding tussen de inzichten van de studie van vakliteratuur en andere bronnen enerzijds en de ontwikkelde instrumenten anderzijds. Instrumenten die door het validatie- en reviewproces waren gegaan, werden door het onderzoekteam expliciet gelinkt aan bestaande literatuur. Zo werd de wetenschappelijke onderbouwing van de instrumenten versterkt.

Begrippenlijst

- **Benchmarken** van onderwijskwaliteit gebeurt door het vergelijken van indicatoren of resultaten tussen onderwijsinstellingen (Scheerens & Hendriks, 2004).
- **Borgen** betekent in deze context kwaliteitsborging. Als je borgt dan stel je bereikte resultaten veilig (gebaseerd op Deketelaere, 2011; Horsman en Tjio, 2008).
- **Kerncompetenties** zijn een set van zes generiek artistieke competenties voor het dko die samen het studieprofiel kunstonderwijs vormen en de basiscompetenties van het dko op een logische manier ordenen (zie hoofdstuk 3 'Over het OK').
- **Kwaliteit:** zie onderwijskwaliteit.
- **Kwaliteitscriteria** zijn criteria die gebruikt worden om kwaliteit te garanderen. Kwaliteitscriteria kunnen op allerlei zaken toegepast worden. 'Verstaanbaarheid' kan een kwaliteitscriterium zijn bij het opstellen van een visietekst. 'Bruikbaarheid' kan een criterium zijn bij het kiezen van een methode of instrument.
- **Kwaliteitsinstrumenten** zijn tools die academies kunnen gebruiken om aan hun onderwijskwaliteit te werken. Kwaliteitsinstrumenten richten de aandacht op een aspect van kwaliteitsontwikkeling en reiken daarvoor een benaderingswijze, een model of een aanpak aan.
- **Kwaliteitsontwikkeling** is het geheel van activiteiten ('wat' er gedaan wordt) en processen ('hoe' het gedaan wordt) die gericht zijn op het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs (gebaseerd op Deketelaere, 2011).
- **Kwaliteitsverwachtingen** zijn verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs waar de onderwijspartners uit het Vlaamse onderwijs het over eens zijn. Een kwaliteitsverwachting geldt voor alle onderwijsniveaus en -vormen, met uitzondering van het hoger onderwijs (<https://www.onderwijsinspectie.be/>).
- **Kwaliteitszorg** is een cyclisch proces waarbij de kwaliteit systematisch en betrouwbaar wordt geëvalueerd en waarbij op basis van die evaluaties de kwaliteit verankerd of bijgestuurd wordt (<https://www.onderwijsinspectie.be/>).
- **Onderwijskwaliteit** gaat om 'kwaliteitsvol onderwijs'. Het beschrijft de mate waarin het onderwijs 'goed' is. Wat we onder 'goed' moeten begrijpen is geen vaststaand gegeven (Agirdag et al., 2019; Van Petegem, 1998). Het OK preciseert wel dat onderwijskwaliteit gericht is op het bevorderen van de ontwikkeling van de lerende (Onderwijs Vlaanderen, 2016, p. 2).
- **Professionalisering** omvat alle mogelijke vormen en methodieken (formeel en informeel, extern en intern, aanbod-gestuurd en vraag-gestuurd) waarmee je je competenties kan verbreden en verdiepen (<https://onderwijs.vlaanderen.be/>; Qingyun et al., 2022; Deketelaere, 2011).
- **Zelfevaluatie** gaat na of de beoogde kwaliteit gerealiseerd werd (Onderwijsinspectie, 2017). Zelfevaluatie bestaat uit twee aspecten. Een eerste belangrijk onderdeel van zelfevaluatie is het zelfreflectieonderzoek dat de organisatie, in dit geval een academie, uitvoert om haar eigen activiteiten en uitkomsten in vraag te stellen. Een tweede aspect is dat anderen daarbij worden betrokken. Een academie doet een zelfevaluatie dus niet noodzakelijk alleen. Externen zorgen voor een ander perspectief op de werking van een academie en kunnen zo blinde vlekken (dit zijn aspecten die de academie zelf niet of niet meer ziet) zichtbaar maken.

Afkortingen

- **BAK:** het domein beeldende en audiovisuele kunsten in het dko
- **dko:** deeltijds kunstonderwijs
- **MWD:** de domeinen muziek, woordkunst-drama en dans in het dko
- **OK:** referentiekader onderwijskwaliteit
- **OVUR:** Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren, Reflecteren

Over het Referentiekader Onderwijskwaliteit (OK)

REFERENTIEKADER ONDERWIJSKWALITEIT

Het *Referentiekader Onderwijskwaliteit* (kortweg: het OK) geeft de minimale gemeenschappelijke verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs in Vlaanderen weer. Het biedt een gestructureerd raamwerk dat als leidraad fungeert voor de ontwikkeling van onderwijskwaliteit van onderwijsinstellingen. De Vlaamse onderwijsinspectie hanteert het OK ook bij de doorlichtingen.

In deze studie neemt het OK een belangrijke plaats in. Het vormt een essentieel, inhoudelijk ankerpunt en is ook bepalend voor de verdere structuur van dit rapport. Daarom vinden we het belangrijk om hier de oorsprong en de inhoud van het OK te duiden.

Voor de lezer van dit rapport is het om te beginnen belangrijk te weten dat, wanneer over het referentiekader wordt gesproken, naar verschillende documenten kan worden verwezen:

Het **Referentiekader voor Onderwijskwaliteit** (het OK) zelf is een document van 12 pagina's dat alle kwaliteitsverwachtingen bondig beschrijft aan de hand van rubrieken en deelrubrieken. Wanneer we de afkorting OK gebruiken, verwijzen we naar dit document. Het dateert van 2016 en werd uitgegeven door Onderwijs Vlaanderen.

<http://mijnschoolisok.be/wp-content/uploads/referentiekader.pdf>

Het **OK referentiekader voor onderwijskwaliteit – Dashboard** (ook wel: *Het OK in één oogopslag*) is een document van 1 pagina dat alle kwaliteitsverwachtingen zonder verdere uitleg samenbrengt. Ook de visuele weergave met concentrische cirkels is op het dashboard te vinden. Ook dit document dateert van 2016 en werd uitgegeven door Onderwijs Vlaanderen.

<https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/OK-Dashboard.pdf>

Het **Bronnendocument (OK Onderwijskwaliteit. Samen zorgen we ervoor)** is een document van 197 pagina's dat – zoals de naam aangeeft – de bronnen van het OK verzamelt. Het Bronnendocument “beschrijft in eerste instantie een synthese van verwachtingen van stakeholders en een selectie van (recent) wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek met betrekking tot onderwijskwaliteit”, maar geeft zelf ook aan daarin niet volledig te zijn (Onderwijsinspectie, 2017, p. 11). Dit document dateert van 2017 en werd uitgegeven door de onderwijsinspectie.

http://mijnschoolisok.be/wp-content/uploads/OK_bronnendoc_LOW.pdf

Het *Referentiekader voor Onderwijskwaliteit: kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden* (ook wel: OK magazine) is een samenvatting van het OK in magazinevorm. Het dateert van 2016.

De **Ontwikkelingsschalen Kwaliteitsontwikkeling deeltijds kunstonderwijs** is een van de ontwikkelingsschalen die recent (2022) door de onderwijsinspectie werden gemaakt. Ontwikkelingsschalen zijn tools die onderwijsorganisaties, zoals academies, kunnen gebruiken om zichzelf in te schalen met betrekking tot een bepaalde kwaliteitsverwachting. De schalen hebben de vorm van rubrics, waarbij het ontwikkelingsniveau 'volgens de verwachting' overeenkomt met de kwaliteitsverwachtingen in het OK.

Toch zijn er ook duidelijke verschillen in rubricering tussen de schalen en het OK. Zo formuleert het OK drie kwaliteitsverwachtingen met betrekking tot onderwijskwaliteit (de 3 K's) terwijl deze ontwikkelingsschaal er zes vermeldt (6 K's). Deze schalen maken deel uit van het instrumentarium dat de onderwijsinspectie gebruikt voor haar toezichtskader.

https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-10/ontwikkelingsschalen_DKO_kwaliteitsontwikkeling.pdf

De documenten uit het bovenstaande kader zijn telkens geformuleerd voor het formeel onderwijs in het algemeen. De teksten spreken daarom over 'onderwijsinstellingen' en 'scholen'. Met die algemene noemers worden ook de academies in het dko gevat. In deze studie hertalen we elementen en inzichten uit het OK voor het dko.

Het rapport gebruikt de documenten uit het bovenstaande kader als uitgangspunt. Het is niet de bedoeling om de informatie uit deze documenten louter samen te vatten, te analyseren of er inhoudelijke aanpassingen voor te formuleren. Het doel is om handvatten voor kwaliteitsontwikkeling aan te reiken die de academies ondersteunen bij de eigen doorvertaling van die documenten naar hun kunstonderwijspraktijk. Op die manier voegen we – specifiek voor het dko - iets toe aan de bovenstaande documenten.

WAT IS ONDERWIJSKWALITEIT?

Het OK stelt dat 'onderwijskwaliteit' om kwaliteitsvol onderwijs gaat en gericht is op het bevorderen van de ontwikkeling van de lerende (Onderwijsinspectie, 2017, p. 2). Wat onderwijskwaliteit precies is, wordt in het OK niet verder gedefinieerd. Er zijn eveneens geen definities te vinden in het Bronnendocument, noch in het decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs (2018), de bijhorende Memorie van toelichting en de uitvoeringsbesluiten (we bespreken deze literatuur nog meer in detail in de hoofdstukken 6, 7 en 8). Deze documenten volgen daarmee een trend die ook in de vakliteratuur te zien is, waarin on-

derwijskwaliteit als een complex en moeilijk te definiëren begrip wordt beschouwd. De invulling van het begrip is afhankelijk van talrijke factoren, waaronder de context van de onderwijsinstelling, de input (zoals de leerlingenpopulatie) en de invulling die een school of academie zelf geeft aan kwaliteit op basis van de context en input. Omwille van die factoren geven veel auteurs geen alomvattende definitie en gaan ze eerder op zoek naar omschrijvingen, deelaspecten, of minimale verwachtingen die samen een beeld scheppen hoe onderwijskwaliteit tot stand komt. Dat is ook wat het OK wil bieden.

GEMEENSCHAPPELIJKE KWALITEITS-VERWACHTINGEN

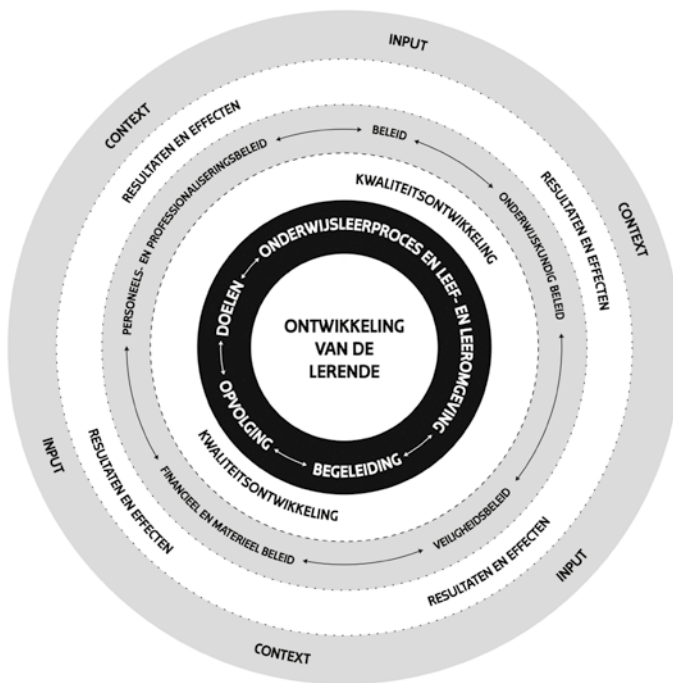
In het totaal formuleert het OK 37 kwaliteitsverwachtingen. Die verwachtingen worden niet zomaar op een rij gezet, maar worden in relatie met elkaar geduid, ook omdat ze op elkaar ingrijpen. Daarom wordt niet gesproken over een referentielijst, maar over een referentiekader. Het kader wordt visueel voorgesteld door zes concentrische cirkels (of, volgende paragraaf). Het organiseren van de 37 verwachtingen gebeurt aan de hand van vier rubrieken ('resultaten en effecten', 'ontwikkeling van de lerenden', 'kwaliteitsontwikkeling' en 'beleid') en negen deelrubrieken. Eén rubriek gaat specifiek over onderwijskwaliteit.

De ambitie van het OK is om scholen te stimuleren om een eigen (kwaliteits)beleid te maken en een eigen weg uit te tekenen (Onderwijsinspectie, 2017, p. 6). Het OK zelf is dus geen kwaliteitsmodel dat voorschrijft hoe aan onderwijskwaliteit moet worden gewerkt. Het formuleert niet de weg maar het verwachte resultaat.

De verwachtingen in het OK worden expliciet omschreven als 'gemeenschappelijke' verwachtingen. Het OK is een document dat er kwam in opdracht van de toenmalige onderwijsminister, en vorm kreeg in samenspraak en samenwerking met veel verschillende instanties: vertegenwoordigers van de onderwijsverstrekkers, de pedagogische begeleidingsdiensten, het departement Onderwijs en Vorming, het kabinet van de minister van Onderwijs en Vorming en de Vlaamse onderwijsinspectie. Ook leerlingen, cursisten, ouders, schoolteams en andere betrokkenen werkten mee aan het document. In totaal werd met meer dan 700 mensen gesproken (Onderwijsinspectie, 2017, p. 7-8). Het eindresultaat is een tekst die voortvloeide uit gesprekken, discussies en onderhandelingen met deze partners en respondenten. Een stuurgroep had hierbij het laatste woord.

KWALITEITSVERWACHTINGEN EN HUN SAMENHANG

Een visuele voorstelling van de kwaliteitsverwachtingen in hun samenhang is een belangrijk vertrekpunt in het OK en het Bronnendocument. Deze visuele weergave heeft zes concentrische cirkels die zich rondom de ontwikkeling van de lerende organiseren.



De zes cirkels omvatten een aantal rubrieken en deelrubrieken. Ze vormen de thema's waarop onderwijskwaliteit betrekking heeft of van waaruit onderwijskwaliteit (als geheel) kan blijken. We sommen ze op.

Rubriek	Deelrubriek
• Resultaten en effecten	
• Kwaliteitsontwikkeling	
• Ontwikkeling stimuleren	<ul style="list-style-type: none"> • Doelen • Vormgeving onderwijsleerproces en leef- en leeromgeving • Begeleiding • Opvolging
• Beleid	<ul style="list-style-type: none"> • Beleid • Onderwijskundig beleid • Personeels- en professionaliseringsbeleid • Financieel en materieel beleid • Fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving

Per rubriek of deelrubriek worden telkens twee tot zes kwaliteitsverwachtingen geformuleerd.

KWALITEITSONTWIKKELING EN KWALITEITSZORG

Drie van de 37 kwaliteitsverwachtingen rond onderwijskwaliteit gaan specifiek over kwaliteitsontwikkeling:

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

Deze drie verwachtingen vormen samen één rubriek.

Het woord kwaliteitsontwikkeling wordt in het Bronnendocument omschreven als “interne kwaliteitszorg op school” (p. 11). De twee termen – kwaliteitsontwikkeling en kwaliteitszorg – zijn zo goed als synoniemen, maar toch is er een verschil volgens het Bronnendocument. De term ‘kwaliteitsontwikkeling’ geeft beter dan de term ‘kwaliteitszorg’ aan dat het werk aan onderwijskwaliteit nooit af is. Het woord ‘zorg’ roept eerder iets statisch op, terwijl ‘ontwikkeling’ aangeeft dat er dynamiek en vernieuwing vereist is. Omwille van die connotatie verkiezen de stakeholders die bevestigd werden ‘ontwikkeling’ boven ‘zorg’ (p. 98).

KERNPROCESSEN

Bij de omschrijving van wat ‘onderwijskwaliteit’ is, drukt het OK ook uit dat een school een focus moet uitwerken. Het Bronnendocument maakt daarom een onderscheid tussen de “kernprocessen leren en onderwijzen” en de “ondersteunende processen” (Onderwijsinspectie, 2017, p. 96). De kernprocessen zijn processen die rechtstreeks betrekking hebben op de leerprocessen en opbrengsten. Het OK definieert vier kernprocessen:

- (1) **Doelen stellen.** Het gaat hier om kennis, vaardigheden, attitudes en competenties, zoals vastgelegd in het gevalideerd doelenkader én de schooleigen doelen.
- (2) **Vormgeven van het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving.** Het gaat hierbij in essentie om de vormgeving van de leer- en leefomgeving die maakt dat de beoogde leerprocessen op gang komen en worden ondersteund. De leer- en leefomgeving omvat zowel de fysieke omgeving, de infrastructuur en de leer- en onderwijsmiddelen als de onderwijsorganisatie zelf.
- (3) **Begeleiden van (de ontwikkeling van) de lerenden.** Dit betekent dat de school – op grond van de eigen visie – de lerende begeleidt op het vlak van o.a. het leren zelf, de leerloopbaan, de sociaal-emotionele ontplooiing, het fysieke welzijn, enzovoort. Dit gebeurt met het oog op gelijke onderwijskansen.

- (4) **Opvolgen van (de ontwikkeling van) de lerenden.** Dit laatste kernproces is een zaak van evaluatie en bijstelling: de school evalueert het onderwijsleerproces, geeft feedback aan de lerende, en stuurt ook zelf haar eigen onderwijsprocessen bij.

KWALITEIT IS MULTIDIMENSIONEEL

In de bovenstaande paragrafen hebben we de inhoud van het OK toegelicht. In deze en de volgende paragraaf gaan we dieper in op de specificiteit van het dko.

Volgens Van Petegem en Van Hoof (2017) bakenen drie clusters van verwachtingen de invulling van kwaliteit af. We overlopen ze en passen ze toe op het dko.

Ten eerste zijn er de decretaal verankerde schoolexterne verwachtingen. Het decreet dko geeft een aantal zaken aan waar academies zich op het vlak van kwaliteitsbeleid specifiek moeten naar schikken, zoals bijvoorbeeld een goedgekeurd leerplan gebruiken (art. 8, §2) en een uitgewerkte aanpak hebben voor kwaliteitsvolle leerlingenevaluatie (art. 60). Hiertoe behoren ook de systemische en organisatorische kwaliteitselementen die in het niveaudecreet van 2018 vervat zijn, alsook elementen in het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 2009.

Ten tweede zijn er de niet-decretaal verankerde schoolexterne verwachtingen. Zo kunnen lokale overheden, samenwerkingspartners, ouders van leerlingen en leerlingen zelf bepaalde verwachtingen over de ontwikkeling van kwaliteit in een academie hebben.

Ten derde zijn er de schoolinterne verwachtingen. Dit zijn de eigen accenten op het vlak van kwaliteitsontwikkeling die een academie bijvoorbeeld in haar visie of artistiek-pedagogisch project naar voren schuift. Een academie kan bijvoorbeeld aangeven dat ze in haar kwaliteitsontwikkeling focust op de evaluatie van leerlingen (zie bv. Departement Onderwijs en Vorming, 2020).

Aangezien de verwachtingen van die drie clusters erg uiteen kunnen lopen, is het zinvol om onderwijskwaliteit als een multidimensionaal begrip te zien. Het Bronnendocument verwoordt deze combinatie van verwachtingen en vrijheden als volgt:

“Voor veel aspecten kan de school zelf een invulling geven aan kwaliteit, wat elke school uniek maakt. Elke school legt accenten en maakt eigen keuzes. Deze vrijheid is echter niet absoluut. De school heeft een maatschappelijke opdracht en de overheid zet de kwaliteitsbakens uit via decreten en besluiten. Of anders: zowel de school als de overheid zorgen voor de invulling van het begrip kwaliteit. Een aantal kwaliteitsaspecten zijn terug te vinden in alle scholen, deze worden opgelegd door de overheid. Voor andere kwaliteitsaspecten maken scholen bewust bepaalde keuzes (Deketelaere, 2011; Saveyn en Schollaert, KIHO 2010; Horsman & Tijo, 2008; ISISQ5, 2006)” (Onderwijsinspectie, 2017, p. 104).

KERNCOMPETENTIES DKO

Zes kerncompetenties stellen de doelen vast waarnaar het dko streeft. Ze vormen samen het studieprofiel kunstonderwijs.

Het doelenkader/ kerncompetenties dko

- **individuele gedrevenheid tonen:** de leerling vertrouwt op eigen expressiemogelijkheden en wil zijn creatieve resultaten tonen;
- **creëren en (drang tot) innoveren:** de leerling komt actief en uit zichzelf met artistieke vormgevingen, benaderingen en inzichten;
- **vakdeskundigheid inzetten:** de leerling zet verworven kunstvormspecifieke kwaliteiten in bij het gebruik van een artistieke uitdrukkingvorm;
- **onderzoeken:** de leerling analyseert, reflecteert en communiceert over proces en product;
- **relaties bouwen en samenwerken:** de leerling kan eigen talent en deskundigheid ten dienste stellen van het gemeenschappelijk artistiek doel of project;
- **presenteren:** de leerling toont proces en/of product aan een publiek.

Gezien het generieke karakter van het OK zijn de bovenstaande kerncompetenties niet in het referentiekader opgenomen. Toch beschouwt de Memorie van toelichting bij het decreet voor het dko de kerncompetenties als essentieel om de kwaliteit van het dko veilig te stellen (Vlaamse Regering, 2018, p. 35). Het doelenkader, met de onderwijsdoelen vertaald naar leerplandoelen, vormt ook de referentie waarop ook de Vlaamse onderwijsinspectie zich kan beroepen om de kwaliteit van de dko-opleidingen te beoordelen tijdens doorlichtingen.

De opleidingsstructuur van het dko is zodanig opgebouwd dat deze verticale en horizontale samenhang mogelijk zou moeten maken. De verticale opbouw benadrukt de inhoudelijke afbakening en samenhang tussen de verschillende opleidingsonderdelen, terwijl de horizontale opbouw de voortgang van het leerproces zichtbaar maakt. De in- en uitstroom van leerlingen in de opleidingen gebeurt over het algemeen competentiegericht. Hoe de inhoud van de opleidingen er precies uitziet en welke artistiek-pedagogische methode hiervoor wordt ingezet, wordt in grote mate aan de academies overgelaten. Wel verwacht de overheid dat het schoolbestuur de visie van de academie over de organisatie en inhoud expliciet beschrijft, zodat leerlingen en ouders duidelijk weten waar de academie voor staat en wat haar eigenheid is. Dit gebeurt in het artistiek-pedagogisch project van de academie.

Door in het decreet zowel systemische als organisatorische hefboomen voor de ontwikkeling van onderwijskwaliteit in te bouwen, garandeert de overheid aan de samenleving een kwaliteitsvol dko. Die kwaliteitsgarantie vertaalt zich in de erkenning die academies van de Vlaamse overheid krijgen. Elke leerling die zich inschrijft voor een opleiding, kan er zo zeker van zijn dat de Vlaamse overheid over de ontwikkeling van de kwaliteit van de opleiding waakt.

Nu het duidelijk is dat het OK kwaliteitsverwachtingen maar ook een zekere keuzevrijheid aanreikt, ook voor het dko, maken we de overstap naar het volgende hoofdstuk. Daarin lichten we het belang en gebruik van de instrumenten en fictieve cases toe die we ontwikkelden samen met academies als een onderdeel van dit onderzoek. Ze zijn bedoeld om de academies op weg te helpen en te ondersteunen in het ontwikkelen van hun onderwijskwaliteit.

Toelichting bij de kwaliteitsinstrumenten en de fictieve casussen

KWALITEITSVERWACHTINGEN EN KWALITEITSINSTRUMENTEN

In de hoofdstukken 6, 7 en 8 zullen we de kwaliteitsverwachtingen K1, K2 en K3 uit het Referentiekader Onderwijskwaliteit (OK) bespreken.

We beschrijven wat het decreet en het OK over een kwaliteitsverwachting rond kwaliteitsontwikkeling zeggen, wat wetenschappelijke en praktijkgerichte literatuur over kwaliteitsontwikkeling (in het kunstonderwijs) ons leert en hoe stakeholders uit het dko naar dit thema kijken.

Al deze beschouwing en inzichten zullen zeker ook operationaliseringsvragen opwerpen:

- Hoe doen we dat dan concreet?
- Hoe kan ons team met deze inzichten en verwachtingen aan de slag gaan?
- Welke hulpinstrumenten kunnen we gebruiken?

Daarom bieden we een pakket gereedschappen en fictieve casussen voor kwaliteitsontwikkeling aan. Die gereedschappen noemen we in de rest van dit onderzoek 'kwaliteitsinstrumenten'. Elk instrument is een hulpmiddel dat academies kunnen inzetten om te werken aan (een onderdeel van) hun kwaliteitsontwikkeling, vandaar de notie 'kwaliteitsinstrumenten'. De kwaliteitsinstrumenten dagen academies uit om op een voor kunstonderwijs gepaste manier hun onderwijskwaliteit aan te scherpen. Het gebruik van de kwaliteitsinstrumenten is geen doel op zich, het is een manier om een bepaald doel te bereiken.

DOELGERICHT

De kwaliteitsinstrumenten vestigen de aandacht op een aspect van het OK en nodigen uit om er gericht mee aan de slag te gaan.

Bij elke gereedschap geven we in een kader aan welk doel er kan worden nagestreefd. De doelen zijn direct gekoppeld aan een kwaliteitsverwachting K1, K2 en K3 van het OK.

KEUZE VAN DE INSTRUMENTEN

De kwaliteitsinstrumenten zijn ontworpen en gekozen op basis van de studie van vakliteratuur en andere bronnen en gesprekken met stakeholders, leraren, coördinatoren en directies uit het dko.

De check van de bruikbaarheid is door het werkveld gebeurd. In dit rapport zijn enkel instrumenten opgenomen die door de deelnemers als 'waardevol' en 'bruikbaar' zijn bestempeld.

We wijzen erop dat dit rapport geen wetenschappelijk onderzoek is voor validering van elk instrument.

Hoe het keuze- en ontwikkelproces van de instrumenten verliep, lichtten we al toe in het methodologische hoofdstuk van dit rapport. We herhalen hier de centrale vragen die we gebruikten om, samen met deelnemers aan het designproces van dit onderzoek, elk ontwikkeld instrument en casus op waarde te toetsen (zie hiervoor ook het eerdere hoofdstuk over de methodologie).

- **Komt het thema van het kwaliteitsinstrument tegemoet aan een nood die de academie ervaart?**
Is het thema van het instrument als zodanig relevant voor de organisatie en de situatie waarin de academie zich bevindt?
- **Is het ontwikkelde instrument bruikbaar voor de academie?**
Ervaart de academie dit kwaliteitsinstrument als bruikbaar? Sluit het thema van het kwaliteitsinstrument aan bij noden van de academie? Nodigt het uit tot gebruik?
- **Is het instrument hanteerbaar voor de academie?**
Is het instrument effectief toepasbaar? Spreekt het gebruikte beeld aan? Zit de aanpak, de opbouw, de concretisering, ... goed?

UITGETESTE INSTRUMENTEN

Een aantal van deze kwaliteitsinstrumenten zijn ook concreet in de praktijk getest en op basis van de gebruikerservaring bijgestuurd. Deze instrumenten hebben na een evaluatiegesprek met de betrokken academie telkens een update gekregen. Deze kwaliteitsinstrumenten hebben het label 'uitgetest in de praktijk' gekregen.

Of een kwaliteitsinstrument ook echt effectief is, hangt van verschillende factoren af: de context, het team, de timing, de schoolcultuur, ... Ook de manier waarop een traject begeleid wordt, is bepalend voor het resultaat.

PASSEND VOOR HET DKO

We kunnen stellen dat de kwaliteitsinstrumenten passen bij de eigenheid van het dko. Dit is tijdens het designproces bij de leraren en directeurs getoetst. De insteek van deze kwaliteitsinstrumenten voor het dko is regelmatig artistiek. Kunstwerken of kunstenaars leren ons iets over het leven, de wereld en in dit geval ... over kwaliteitsontwikkeling.

De kunstwerken en kunstenaars zijn metaforen die uitdagen om onze verbeelding in te zetten. Het zijn speelse aanzetten die een brug maken tussen de kunstenaarsgeest en de wetmatigheden van een meer rationeel denken over kwaliteitsontwikkeling.

Deze verbeeldende aanpak is echter geen vrijgeleide om vrijblijvend met onderwijskwaliteit om te gaan. De weg is misschien net anders, maar de streefdoelen zijn dezelfde.

PICTOGRAMMEN

Elk kwaliteitsinstrument krijgt een of meerdere pictogrammen. Deze pictogrammen symboliseren acht kwaliteiten die in het OK voortdurend naar voor geschoven worden.

Het eerste kwaliteitsinstrument dat we bespreken gaat ook specifiek over deze acht kwaliteiten.

DE ACADEMIE WERKT



... AAN HAAR ONDERWIJSKWALITEIT

FICTIEVE CASUSSEN

Aan de kwaliteitsverwachtingen en de kwaliteitsinstrumenten koppelen we ook een aantal fictieve casussen. De fictieve casussen zijn een bijzondere vorm van instrumenten. Het zijn praktijkvoorbeelden of schetsen van situaties die een bepaald inzicht illustreren of een bepaald punt concretiseren (Lkoundi, & van Woerden, 1997).

In dit rapport beschrijven de fictieve casussen het proces van academies die aan hun onderwijskwaliteit werken. De voorbeelden zijn niet echt maar ze zijn meestal wel gebaseerd op echte verhalen over kwaliteitsontwikkeling die we in de praktijk hoorden en die door een academie zelf of door externen als succesvol werden bestempeld. Door ze te fictionaliseren werden ze niet alleen anoniem gemaakt, maar ook gedecontextualiseerd zodat de lezer ook de transfer kan maken naar de eigen situatie.

Deelnemers aan het designonderzoek en een reviewteam (cf. hoofdstuk 1. Methodologie) maakten met de onderzoekers de selectie van de casussen vanuit dezelfde criteria als bij de kwaliteitsinstrumenten:

- Komt de casus tegemoet aan een nood die de academie ervaart?
- Is het ontwikkelde casus bruikbaar voor de academie?
- Is de casus hanteerbaar voor de academie?

Het is niet raadzaam om de voorbeelden te kopiëren. Elke academie is uniek en daarom werkt het niet om concepten van andere academies blind over te nemen. De ideeën doorvertalen naar je eigen academie is een noodzaak. De voorbeelden dienen daarom enkel ter inspiratie. Ze laten zien hoe academies op een eigen manier aan hun kwaliteitsontwikkeling werken.

Bij de uiteindelijke selectie die mee door een reviewteam en de stuurgroep van dit onderzoek gebeurde, hebben we naar voldoende variatie gestreefd. Academies werken op vele verschillende manieren aan hun kwaliteit. Soms erg gefaseerd en doelgericht en soms eerder zoekend, experimenterend en aftastend. Sommige casussen zijn grootschalige en complexe ondernemingen. Andere zijn meer afgebakend of zelfs quick wins. Enkele casussen gaan over echte transities waarbij fundamentele aspecten van de academie worden aangepakt zoals een ander evaluatiebeleid. Andere casussen zetten eerder in op verbetering van wat er is.

Uit het designonderzoek leerden we dat academies het meeste uit de casussen halen als je ze die vanuit de focus van kwaliteitsontwikkeling lezen en bestuderen. Volgende reflectievragen kunnen daarbij helpen:

- Welke processen worden hier zichtbaar gemaakt?
- Welke systematiek en denkwijze lezen we in deze casus?
- Op welke manier wordt dit proces begeleid?
- Hoe kunnen we deze casus naar de eigen academie doorvertalen? Wat leren we hieruit voor onze academie?

BEGELEIDING

Een traject kwaliteitsontwikkeling begeleiden vergt vakmanschap. Een (interne of externe) begeleider moet de context goed inschatten, gericht blijven op de vooropgestelde doelen, aansluiting zoeken bij de deelnemers, ze naar een volgend stadium van een planning brengen en de aandacht vestigen op de resultaten. Een gereedschap uit deze bundel moet doordacht en met het nodige vakmanschap gebruikt worden. Het is de combinatie van goede kwaliteitsinstrumenten en goede begeleiding die het verschil maakt. Die begeleiding kan zowel intern als extern bij de pedagogische begeleidingsdiensten gezocht worden.

De kunst van het begeleiden is geen direct doel van dit pakket kwaliteitsinstrumenten, al bevatten de fictieve casussen wel aspecten van professioneel begeleidingswerk door directeurs, beleidsondersteuners en procesbegeleiders.

Routeplanner kwaliteitsontwikkeling

Met de *routeplanner kwaliteitsontwikkeling* kan een academie op een systematische en cyclische manier aan onderwijskwaliteit werken. De planner beschrijft een logische volgorde om een traject van kwaliteitsontwikkeling vorm te geven. De routeplanner daagt de onderwijsprofessional en de academie uit om zowel een kwaliteitstraject logisch te faseren als om kwaliteitsontwikkeling als een samenhangend geheel te zien.

De zes stappen van de routeplanner zien er in hun meest elementaire vorm zo uit:

- 1. Vooronderzoek doen**
- 2. Keuzes maken**
- 3. Plannen maken**
- 4. Plannen uitvoeren**
- 5. Effect meten en borgen**
- 6. Cyclus herhalen**

Een academie onderzoekt waar ze op dit moment op het vlak van onderwijskwaliteit staat (1), maakt na dit vooronderzoek keuzes (2), ontwerpt en plant een of meerdere kwaliteitstrajecten (3), voert dat plan uit (4), meet de opbrengsten, borgt wat sterk is en stuurt bij waar nodig (5). Ten slotte overweegt de academie om het kwaliteitstraject een nieuwe cyclus te geven en zo de resultaten sterker te maken (6).

Meer uitgewerkt met enkele thema's en mogelijke acties ziet de routeplanner er zo uit:

1. Vooronderzoek doen

Onderzoek de onderwijskwaliteit vanuit verschillende perspectieven:

- *Wat is onze context en onze visie (op kwaliteit, op kwaliteitsontwikkeling ...)?*
- *Wat zeggen beschikbare data over onze academie en over onze kwaliteitsontwikkeling?*
Verzamel en analyseer daarvoor data. Hiervoor kan je bijvoorbeeld gebruikmaken van de widgets die ingebouwd zijn in DKO3 voor statistische vergelijkingen. Maak bijvoorbeeld, rekening houdend met het afgesproken doel van de kwaliteitscyclus, gebruik van volgende data: het totaal aantal inschrijvingen op de academie, de evolutie in de inschrijvingen, de doorstroom van leerlingen in het leertraject, het aantal leerlingen dat gestopt is, het aantal individueel aangepaste curricula, de verdeling van de instrumentkeuzes, de gekozen keuzevakken, de leeftijd van de leerlingen, ...
- *Wat doen we al kwaliteitsvol? Wat doen we minder kwaliteitsvol? Wat zeggen wij hierover en wat zeggen anderen (en wie dan) hierover?*
- *Wat zijn onze sterke en onze minder sterke kanten op het vlak van kwaliteitsontwikkeling? Hoe kunnen we dit nagaan? Wat weten we nog niet en wat willen we nog weten?*

2. Keuzes maken

- Bepaal vanuit dit vooronderzoek welke thema's eerst moeten worden aangepakt.
- Kies een focus en/of bepaal de doelen.

3. Plannen maken

- Zet een (stappen)plan uit.
- Bepaal in welke mate je sommige of vele personeelsleden bij dit traject wil betrekken. Onderzoek welke medewerkers je wil aanspreken.
- Heb aandacht voor culturele en structurele randvoorwaarden: onderzoek wat de veranderingscultuur van de academie is, welk type van leiderschap vanuit de academie uitgaat, hoeveel tijd collega's kunnen/willen vrijmaken voor dit traject, of ze vanuit hun takenpakket geappelleerd worden op de gekozen thema's, of ze het verbetertraject ook zelf als noodzakelijk ervaren, ...

4. Plannen uitvoeren

- Voer het plan uit.
- Bepaal in hoeverre je het plan strak wil volgen of vrijheid toestaat.
- Heb aandacht voor culturele en structurele randvoorwaarden.

5. Effect meten en borgen

- Onderzoek wat het effect of de winst van dit kwaliteitstraject is. Bekijk of de doelen gehaald zijn.
- Ga na of de inspanning die geleverd is tijdens deze route, in verhouding staat met het behaalde resultaat.
- Borg wat sterk is en stuur bij of ontwikkel verder wat beter kan.

6. Cyclus herhalen

- Onderzoek of dit thema een nieuwe kwaliteitscyclus nodig heeft.

GEDEELTELIJK DOORLOPEN

Soms zal een kwaliteitscyclus twee of meerdere keren doorlopen moeten worden voordat het gewenste resultaat wordt bereikt. De eerste fase van de routeplanner, *vooronderzoek doen*, hoeft niet iedere keer opnieuw aan bod te komen. Verschillende perspectieven kunnen tijdens een eerste kwaliteitscyclus al voldoende in kaart gebracht zijn. Het is ook mogelijk dat de vijfde fase van de routeplanner, *effect meten en borgen*, al genoeg informatie opgeleverd heeft om als nieuw vooronderzoek te dienen.

Hetzelfde geldt voor de laatste fase, *cyclus herhalen*. Sommige trajecten zijn na één cyclus afgerond. Andere trajecten vragen verschillende of voortdurende cycli om tot verbetering te komen.

GELAAGD

Deze routeplanner wil op de eerste plaats eenvoudig, overzichtelijk en logisch zijn. Maar achter deze eenvoud schuilen meerdere lagen die aandacht vragen. Dit zijn bijvoorbeeld vragen die begeleiders zich kunnen stellen als ze een route willen uittekenen:

BEGELEIDINGSVRAGEN

Wat is de cultuur van de academie?

Welke overlegcultuur heeft de academie? Is er al een kwaliteitscultuur? Of is het team weinig bezig met kwaliteitsontwikkeling? Welke patronen i.v.m. kwaliteitsontwikkeling zien we nu op de academie?

Wat is het doel van het traject?

Wat wil de academie op het einde zien? Wanneer is het traject geslaagd? Hoe bakenen we het thema af? Hoe groot zien we het? Kunnen we ons dit eindproduct verbeelden?

Wie zijn de deelnemers?

Wie nodigen we uit? Wie zijn de actieve deelnemers? Is deelname verplicht voor alle leraren? Of is het een open uitnodiging? Of werken we met een specifieke doelgroep die we gericht uitnodigen? Wie is aan zet in welke fase? In welke mate doen we beroep op externe kritische vrienden? Welke externen zijn dan, kijkend naar het thema, interessant? Hoe gaan we om met planlast? Hoe houden we het haalbaar?

Hoe zorgen we voor draagvlak?

Hoe betrekken we collega's? Hoe willen we collegas die niet betrokken zijn informeren? Of mee betrekken? Of mee laten beslissen? Of mee laten ontwikkelen? Hoe gaan we om met weerstand? Hoe motiveren we collega's?

Wie begeleidt dit?

Is dit een makkelijk of complex traject? Kunnen we dit zelf? Of hebben we externe expertise nodig? Doen we beroep op de pedagogische begeleidingsdiensten?

Welke soort begeleiding heeft dit nodig?

In welke mate heeft dit plan een taakgerichte begeleiding nodig? Werkt de begeleider naar een afgesproken eindpunt of mag dat eindpunt bij de start nog onbepaald zijn? Mogen er verschillende uitkomsten zijn (verschillend per bijvoorbeeld vakgroep) of streven we naar uniformiteit

over de hele academie? En wie bepaalt dat? Wat sturen we best top down aan? Wat vraagt een zoektocht van onderuit?

Hoe faseren we het traject?

Kiezen we voor een eerder strak of een eerder open plan? Kiezen we voor een rigide, planmatige of flexibele vormgeving van het traject? Welke tussenstappen zien we? Hoeveel ruimte geven we aan experiment, proeftuinen, ...? Denken we op voorhand alles uit of ontstaat het traject onderweg? Hoe zorgen we voor samenhang tussen verschillende aspecten? Hoe zorgen we ervoor dat we op koers blijven? Hoeveel tijd trekken we voor dit traject uit? Kiezen we voor korte en gebalde trajecten of nemen we onze tijd? Welke (financiële) middelen hebben we daarvoor?

Welke kwaliteitsinstrumenten kunnen helpen?

Welke kwaliteitsinstrumenten uit dit onderzoek zijn bruikbaar voor het doel dat we voor ogen hebben? Welke kwaliteitsinstrumenten helpen ons om productief naar onze ambities te kijken?

Hoe zorgen we voor samenhang met andere aspecten van het OK?

Hoe brengen we onze ambities in relatie met (deel)rubrieken van het OK: context en input, onderwijsleerpraktijk, onderwijskundig beleid, personeels- en professionaliseringsbeleid, ...

Hoe evalueren we het traject?

Hoe komen we tot besluitvorming? Hoe communiceren we de resultaten met het team? Hoe kunnen we conclusies operationaliseren?

Hoe borgen we?

Wat doen we daarna? Hoe controleren we of we de intenties gehaald hebben? Is een tweede cyclus nodig? Hoe bewaren we de resultaten?

KLEINE EN GROTE AMBITIES

Deze routeplanner kan zowel voor grote ambitieuze en langere lopende projecten als voor kleine en afgebakende trajecten worden gebruikt. Belangrijk is dat de grote lijnen ook bij het kleine werk niet uit het oog mogen worden verloren. Soms is inzoomen belangrijk om iets concreet en organiseerbaar te maken. Maar het vakmanschap van kwaliteitsontwikkeling bestaat er ook in om regelmatig uit te zoomen en te onderzoeken of de koers wordt aangehouden en of de vooropgestelde doelen nog in het vizier zijn.

MINDSET

Deze planner is bewust eenvoudig en hanteerbaar gehouden om als mindset voor kwaliteitsontwikkeling te gebruiken. Leraren kunnen deze stappen ook gebruiken in hun professionele zoektocht naar kwaliteit in hun onderwijsleerpraktijk. Zo kunnen ze bijvoorbeeld op microniveau aan de hand van deze stappen hun lespraktijk onderzoeken, plannen maken, die uitvoeren en daarna bijsturen.

De routeplanner bouwt zo ook voort op de PDCA-cyclus die we verder in dit rapport beschrijven (hoofdstuk 7). De stappen zijn ook verwant met de reflectiecirkel van Korthagen en Nuijten (2019).

Met deze mindset wordt een zoektocht naar kwaliteit planmatig en kan een leraar of een academie overschouwen of de juiste dingen op het juiste moment gedaan worden en of die dingen ook goed gedaan worden.

Meer weten over de reflectiecirkel?

Korthagen, F. & Nuijten, E. (2019). De kracht van reflectie. Een sleutel voor de ontwikkeling van leraren. Boom: Uitgeverij Boom.

Meer weten over de PDCA-cyclus?

Zie hoofdstuk 7.

K1

De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk

KWALITEITSVERWACHTING EN KWALITEITSBEELD

Kwaliteitsverwachtingen zijn verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs waar de onderwijspartners uit het Vlaamse onderwijs het over eens zijn. Een kwaliteitsverwachting geldt voor alle onderwijsniveaus en -vormen, met uitzondering van het hoger onderwijs (<https://www.onderwijsinspectie.be/>). K1 is de eerste kwaliteitsverwachting met betrekking tot kwaliteitsontwikkeling.

Het OK omschrijft K1 als volgt:

“De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk.”

Net zoals bij de andere kwaliteitsverwachtingen in het OK wordt deze verwachting verduidelijkt door middel van een kwaliteitsbeeld. Het kwaliteitsbeeld bij K1 is:

“Kwaliteit heeft te maken met de juiste dingen goed doen. Elke school bepaalt voor zichzelf wat de juiste dingen zijn. De school houdt rekening met de regelgeving en met de schooleigen doelen. Ze betreft hierbij het schoolteam. Wat in de klas gebeurt, zorgt ervoor dat lerenden kunnen opgroeien tot zelfstandige, sociale en veerkrachtige mensen. Dit draagt eveneens bij tot goede leerprestaties. Daarom concretiseert de school haar visie tot op de praktijkvloer.” (Onderwijsinspectie, 2017, p.10)

VISUEEL OVERZICHT VAN DIT HOOFDSTUK

De onderstaande tabel ontrafelt de kernconcepten die in de kwaliteitsverwachting K1 en het bijhorende beeld vervat zitten. De tabel vormt tegelijk een visueel overzicht van de onderdelen die in dit hoofdstuk aan bod komen.

De kwaliteits-verwachting betekent dat een academie werk maakt van en daarbij volgende instrumenten kan gebruiken of geïnspireerd kan worden door een fictieve casus.
de academie ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk	• ...een visie op kwaliteit en kwaliteitsprocessen	1. Pictogrammen 2. Visie met focus 3. Verschillende perspectieven innemen	1. Een eigen kijk op kwaliteit 2. Avontuurlijke academie
	• ...samenwerking en interactie met en tussen teamleden en gepast leiderschap	4. Scenario schrijven 5. Trap van Quirke	3. Informele interactie i.f.v. het delen van een visie
	• ... kwaliteit tot op de klas vloer/ateliervloer	6. Vloer 7. Samenhang	4. Evaluatiebeleid aanpassen

1. Een visie op kwaliteit en kwaliteitsprocessen uittekenen

Wat zegt het decreet en het OK?

In essentie gaat kwaliteit om de juiste dingen goed doen. Kwaliteitsontwikkeling gaat om de ontwikkeling daarvan. Het is het geheel van activiteiten ('wat' er gedaan wordt) en processen ('hoe' het gedaan wordt) die gericht zijn op het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs (gebaseerd op Deketelaere, 2011). De eerste boodschap die het OK op het vlak van kwaliteitsontwikkeling meegeeft is dat elke onderwijsinstelling, rekening houdend met de regelgeving en de schooleigen doelen, zelf kan en mag bepalen wat precies die 'juiste dingen' zijn. Het OK spreekt niet over 'de kwaliteit' maar over 'haar kwaliteit'. Het document geeft op dat punt dus een expliciete verantwoordelijkheid aan de erkende onderwijsinstellingen. Dat betekent echter niet dat alles zomaar kan en mag. Een onderwijsinstelling, zoals een academie, moet wel bij de bepaling van de 'juiste dingen' rekening houden met de regelgeving én met schooleigen doelen. Bovendien mag een visie op kwaliteit en dus ook kwaliteitsontwikkeling geen vage intentie blijven. Ze moet, aldus het OK, voldoende concreet worden gemaakt tot op de praktijkvloer.

Wat betekent het om in het dko rekening te houden met de regelgeving én met de schooleigen doelen? De 'regelgeving' bestaat concreet uit de bepalingen van het decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs (2018) en aanverwante legistische en ambtelijke documenten (Besluit van de Vlaamse regering, Memorie van toelichting, omzendbrieven, enz.). Om de kwaliteit van het dko te waarborgen, keurt de Vlaamse Regering op basis van de criteria die de Vlaamse Regering bepaalt en op advies van de onderwijsinspectie ook de leerplannen voor het dko goed (art. 8 van het decreet). Deze leerplannen bevatten de doelen die het bestuur van een academie formuleert voor de eigen leerlingen vanuit het eigen artistiek-pedagogisch project. In dat eigen artistiek-pedagogisch project wordt de onderwijsorganisatie en artistiek-pedagogische visie van een academie vastgelegd (art. 9). In het bepalen van de inhoud van dat artistiek-pedagogisch project is het schoolbestuur van een academie vrij (art. 9).

Wat zegt wetenschappelijke en praktijkgerichte literatuur (over kunstonderwijs)?

Het Bronnendocument bij het OK, dat heel wat relevante literatuur samenbrengt, beklemtoont dat een onderwijsinstelling best werk maakt van een heldere omschrijving van kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling. Tegelijk geven de bronnen die geciteerd worden in het Bronnendocument ook aan dat een heldere omschrijving geven niet gemakkelijk is. Een kwaliteitsomschrijving kan niet zomaar geleend worden bij een andere onderwijsinstelling, ze is context- en inputafhankelijk. Ze moet ook in dialoog worden opgebouwd. Het Bronnendocument gebruikt daarvoor het begrip 'kwaliteitsdialoog' (Onderwijsinspectie, 2017, p. 98). Bovendien, zo benadrukt het Bronnendocument nog, is een omschrijving van kwaliteit en dus ook de ontwikkeling van die kwaliteit veranderlijk.

"Een goed kwaliteitsbeleid begint met een helder idee over 'kwaliteit'. Volgens Van Petegem (1998) is onderwijskwaliteit een subjectief, evolutief en manipulatief begrip. Bijgevolg kan een school pas zorgen voor kwaliteit als ze eerst duidelijk bepaalt wat voor haar, gezien haar context en input, de goede dingen zijn en waarom. 'Waarom doen we de dingen die we doen? En waarom kiezen we specifiek die dingen die we doen?' zijn voor deskundigen twee essentiële vragen in kwaliteitszorg" (Onderwijsinspectie, 2017, p. 104).

In de wetenschappelijke literatuur vinden we wel enkele indicaties over de manier waarop organisaties voor kunstonderwijs hun eigen visie op kwaliteit en kwaliteitsontwikkelingsprocessen kunnen bepalen.

In een grootschalig Amerikaans wetenschappelijk onderzoek naar *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education* nemen Seidel en collega's (2009) de visieontwikkeling van leraren in kunstopleidingen onder de loep.

Seidel en collega's troffen in veel onderwijsinstellingen in de VS expliciete oefeningen omtrent visieontwikkeling over kwaliteit aan. Hun interviews met leraren en observaties brachten aan het licht dat leraren dergelijke visieoefeningen waardevol vinden, maar dat ze deze niettemin ook vaak als afschrikkend en intimiderend ervaren. Daarom is het volgens de onderzoekers belangrijk om te beseffen dat visieontwikkeling ook vaak informeel gebeurt. Informele interacties tussen collega's zijn zelfs van groot belang voor een gedeelde visie op kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling. Concreet situaties op de klasvloer vormen vaak het beginpunt voor gesprekken over kwaliteitsontwikkeling en maken het vaak abstracte discours omtrent visie concreet, aldus Seidel en collega's. De onderzoekers concludeerden ook dat, mede door het belang van die informele processen, schoolteams tijd nodig hebben om een gedeelde visie rond kwaliteit uit te werken en te implementeren.

In lijn met het onderzoek van Seidel en collega's (2009) benadrukt ook Remer (2010) dat een discours over kwaliteit best alle relevante actoren voor de onderwijsleerpraktijk zo dicht mogelijk betreft.

"A high-quality arts program is best defined by leaders, partners, professional arts educators, and other practitioners working in the context. These people can consult national, state, and local arts standards, frameworks, and blueprints to form their own vision of a good arts program, and they can agree on the desired criteria and indicators of quality teaching and learning in the arts. Ideally, they should have deep knowledge and understanding of the nuances of the art forms, as well as their own ideas of specific criteria with indicators that allow for reliable appraisal of the merit and worth of student knowledge, understanding, and performance in the arts" (Remer, 2010, p. 85).

Verder maken we uit de vakliteratuur ook op dat de uittekening van een visie over kwaliteit en over de ontwikkeling van kwaliteitsprocessen in kunstonderwijs best niet als een louter interne aangelegenheid wordt gezien. Zo suggereert het Eurydice rapport *Arts and cultural education at school in Europe* uit 2009 om ook professionals uit de kunstensector te betrekken. Toegepast op het dko zou dit kunnen betekenen dat academies bijvoorbeeld culturele partners (individuen en instellingen) uit de directe omgeving betrekken. Meer hierover in het hoofdstuk over K2.

“Given the current institutional and organisational setting within which arts education takes place, developing good quality education seems to call for a collaborative approach between different players at the level of policy-making as well as in schools. In the latter case, cooperation should not only take place within educational institutions, but could also involve professionals from the artistic domain.” (Eurydice, 2009, p. 81).

Over wat een instelling voor kunstonderwijs precies in haar visie op kwaliteit en kwaliteitsprocessen kan en moet opnemen, doet de wetenschappelijke literatuur geen uitspraak omdat die visie best is afgestemd op de concrete situatie en context van de onderwijsinstelling in kwestie (Bamford, 2010; Seidel et al., 2009). Toch kunnen we uit de vakliteratuur bepaalde topics of ‘markers’ halen die belangrijk zijn voor de inhoud van de visie. Seidel et al. (2009) schuiven vier ‘lenzen’ naar voor om naar de kwaliteit(sontwikkeling) van kunstonderwijs te kijken.

Lens om naar kwaliteit van kunstonderwijs te kijken	Betekenis van die lens
• (1) Het leren zelf	Deze lens focust op wat er in de klas of atelier gebeurt, het soort opdrachten en projecten, maar ook het type van engagement van de leerlingen, ...
• (2) De gehanteerde pedagogie	Deze lens stelt scherp op de leraren en hun aanpak. Hoe zien zij hun eigen professie? Hoe geven ze de verhouding met de leerling vorm? Hoe ontwerpen zij hun lespraktijk? ...
• (3) De dynamieken binnen de <i>community</i> van de onderwijsinstelling (leerlingen, leerkrachten en andere stafleden)	Dit gaat over de sociale relaties binnen een academie: tussen leraren en leerlingen, maar ook tussen leerlingen onderling, tussen leraren en ouders, tussen de directie en leraren, ...
• (4) De context waarin het kunstonderwijs plaats vindt.	Deze lens kijkt naar contextfactoren, zoals de lokalen of de gebouwen, de fysieke materialen die er aanwezig zijn, de tijd die gegeven wordt aan leerlingen, ...

Bron: Seidel et al. (2009, p. IV) (eigen vertaling en samenvatting)

Elk van de bovenstaande ‘lenzen’ stelt scherp op een cluster van observeerbare elementen die indicaties geven van de kwaliteit van de kunsteducatieve ervaringen, aldus de onderzoekers. Ook academies kunnen deze lenzen gebruiken om aspecten van kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling te detecteren. Het is overigens opvallend dat het onderzoek van Seidel en collega’s net zoals ook het OK vertrekt van het leren van de leerling zelf, en daarna verder uitzoomt tot ook de context van de leerprocessen in beeld komen. De lerenden zelf zijn volgens de literatuur duidelijk het brandpunt van elke kwaliteitsontwikkeling. Ook het Bronnen-document benadrukt het belang van “lerenden tot permanente succesvolle leerders maken, nu en later” (Onderwijsinspectie, 2017, p. 104).

De praktijkgerichte onderwijskundige literatuur maakt in de omschrijving van kwaliteit een onderscheid tussen de *beoogde* kwaliteit en de *gerealiseerde* kwaliteit (Deketelaere, 2021, p. 32). De beoogde kwaliteit is de mate waarin de omschrijving van een proces/product/dienst beantwoordt aan de juiste verwachtingen. De gerealiseerde kwaliteit is de mate waarin de realisatie van een proces/product/dienst beantwoordt aan de juiste verwachtingen. Het is een voor de hand liggend onderscheid dat weliswaar dienstig kan zijn voor academies om een eigen visie op kwaliteit uit te zetten. Uiteraard zal die visie een beoogde kwaliteit omschrijven, maar ze kan ook omschrijven hoe de academie de gerealiseerde kwaliteit zal afwegen aan die verwachtingen (i.e. kwaliteitszorg en opvolging van kwaliteit zoals verder beschreven onder K3). Het is daarbij belangrijk dat er oog is voor direct zichtbare zaken, maar ook voor de meer verborgen en vaak onbekende zaken (bv. hoe leraren zich zelfstandig professionaliseren).

Een praktijkgericht onderzoek van Calder (2006) beschrijft een aanpak die hiervoor relevant kan zijn. Calder omschrijft een visie als een beschrijving van de toekomst die de instelling wil bereiken of een situatie waar een school naartoe wil en die aanzienlijk beter is dan de situatie waarin de school zich momenteel bevindt. Een visie is aldus een krachtige uitdrukking van de gewenste toekomst van een school. Ze moet over de barrières en drempels van het heden naar de mogelijkheden in de toekomst durven kijken. Een visie beschrijft uitdagende aspiraties, verwachtingen en prestaties voor alle betrokkenen. Hoewel Calder niet specifiek voor het kunstonderwijs schrijft, is het accent dat hij legt op de visualisering (*envisioning*) van de visie (daarbij steunend op: Alfred, 2001) mogelijk inspirerend voor academies. *Envisioning* is de capaciteit om toekomstige situaties (*future states*) als visuele beelden te zien. Calder stelt dat schoolleiders een visie levendig voorstellen om overtuigend te zijn. Hij geeft ook aan dat een goede visie best omvattend mag zijn en de waarden van een instelling mag expliciteren. Toegepast op het dko kan dit voor een academie bijvoorbeeld innovatie, creativiteit of integriteit zijn. Enkel door een omvattende visie te formuleren, voorkomt een organisatie voor kunstonderwijs dat ze een optelsom wordt van kleine facetten en onderdelen die geïsoleerd en zonder samenhang worden uitgevoerd of geëvalueerd (Bamford, 2010). Net als bij Seidel en collega’s (2009) maken we ook uit het

onderzoekswerk van Calder op dat de ontwikkeling van zo een omvattende visie veel tijd in beslag neemt.

Wat zeggen stakeholders in het deeltijds kunstonderwijs?

De stakeholders waarmee we spraken, geven aan dat academies vandaag al visies uittekenen omtrent kwaliteitsontwikkeling. Ze doen dat zowel op een formele als informele manier. Terwijl vroeger op overlegmomenten vooral praktische zaken aan bod kwamen, wordt er nu meer ruimte gemaakt voor inhoudelijk overleg. Dat de nieuwe leerplannen en het decreet voor het deeltijds kunstonderwijs van 2018 meer ruimte geven aan academies, versterkt de noodzaak aan gezamenlijk inhoudelijk denkwerk.

Deze doorvertaling van de leerplandoelen naar een academie-eigen onderwijskwaliteit blijft een uitdaging. Leraren zijn nog zoekende om vanuit leerplandoelen én vanuit de visie op kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling van de academie hun lessen vorm te geven. Een obstakel hierbij is, volgens de stakeholders, dat veel leraren vasthouden aan hun (ingesleten) gewoontes. Bovendien krijgen leerkrachten die in meerdere academies lesgeven ook te maken met verschillende visies, hetgeen ze als belastend ervaren. Het is voor deze leraren niet eenvoudig om al die verschillende visies mee te nemen in de vormgeving van hun onderwijsleerpraktijk.

Verder geven de betrokkenen ook aan dat academies er zich bewust van zijn dat een visie geen status quo mag zijn van wat er al is. In veel visies van academies zit zowel al het aspect 'wat we al zijn' (gerealiseerde kwaliteit) als het aspect 'wat we willen worden' (beoogde kwaliteit) vervat. Een uitdaging is wel om de visie voldoende concreet en doelgericht te formuleren. Hoewel de onderzoeksliteratuur aangeeft dat een visie best omvattend mag zijn, mag ze niet té abstract zijn om de vertaling naar de klaspraktijk haalbaar te maken. Nu zijn visieteksten soms erg generiek geformuleerd, waardoor een visie weinig focus en urgentie heeft, zo zeggen de stakeholders. Ook het Bronnendocument spreekt op dat punt over het werken met een 'focus'. Met de notie 'focus' wordt bedoeld het zich richten op de kernprocessen leren en onderwijzen. Leerprocessen en -opbrengsten vormen volgens de deskundigen die bevraagd werden voor het Bronnendocument de kern van onderwijskwaliteit: voor de kernprocessen moet er een koers zijn uitgezet die leraren implementeren in de dagelijkse klaspraktijk (Onderwijsinspectie, 2017, p. 104).

De stakeholders geven aan dat academies zich bij hun zoektocht naar kwaliteit en de ontwikkeling van kwaliteitsprocessen wel laten leiden door de kwaliteitsverwachtingen van het OK. Maar anderzijds raadplegen ze het Bronnendocument over het algemeen weinig.

Tijdens de gesprekken drukten de stakeholders tenslotte uit dat ze sommige omschrijvingen in het OK niet passend vinden voor kunstonderwijs en sommige kwaliteitsverwachtingen voor het dko meer herkenbaar zijn dan andere.

LESSEN VOOR HET DKO

- Een eerste belangrijke stap in kwaliteitsontwikkeling is het uittekenen van een visie op kwaliteit en kwaliteitsprocessen. Het is belangrijk dat hiervoor voldoende tijd wordt gereserveerd.
- Om dit te doen kijken academies best naar hun huidige onderwijsleerpraktijk. Een goede visie is immers gestoeld op wat er al gebeurt. Daarnaast beschrijft een visie ook de toekomst die de instelling wil bereiken. De visie vertelt dus hoe ze kwaliteit wil ontwikkelen in de toekomst (beoogde kwaliteit) op grond van hoe ze vandaag al gerealiseerd wordt (gerealiseerde kwaliteit).
- Het doorpraten van wat kwaliteit voor een academie betekent kan deel zijn van een formeel (vergader)proces, maar academies maken best ook ruimte voor informele interacties. Dit zorgt er ook voor dat de visie geen dode letter blijft maar 'gedragen' is.
- Aan de tekentafel zitten hierbij best niet enkel stafleden van de academie. De literatuur wijst erop dat het belangrijk kan zijn ook op een of andere manier externen te betrekken.
- Inhoudelijk kan een visie vele kanten uit en veel soorten informatie bevatten. Zowel het OK als specifieke literatuur over kunstonderwijs suggereren oog te hebben voor het effectieve leren van leerling, maar ook uit te zoomen naar de aanpak van de leraren, de sociale interactie in en rond de academie en de context van de academie. Ook de waarden van de academie kunnen een plaats krijgen in de visie.
- Omdat (een visie op) kwaliteit veranderlijk is, wordt best ook afgesproken hoe de academie haar idee over wat kwaliteit zal blijven updaten en nagaan hoe die wordt gerealiseerd.

Uit de literatuurstudie en werksessies komt naar voor dat het ontwikkelen van een visie, het communiceren over die visie, en de doorvertaling van die visie tot in de onderwijsleerpraktijk complexe uitdagingen zijn. Een proces van dialoog en samenwerking wordt gezien als essentieel om een visie te ontwikkelen die relevant en inclusief is. Uit overlegmomenten met stakeholders bleek ook dat het formuleren van een visie op kwaliteit (ontwikkeling) het meest effectief is wanneer deze niet te abstract is en een goede balans vindt tussen de huidige status van de academie en de gewenste toekomst. De stakeholders benadrukten dat academies actief bezig zijn met visieontwikkeling, zowel in formele als informele contexten, en vaak gebruikmaken van richtlijnen zoals het OK. Echter, het vertalen van deze visie naar de onderwijsleerpraktijk bleek een uitdaging te zijn, wat aangeeft dat verdere inspanningen nodig zijn om de kloof tussen visie en praktijk te overbruggen. De

aspecten van vertaling en implementatie zijn van cruciaal belang om de visie op kwaliteit tot leven te brengen en ervoor te zorgen dat deze niet beperkt blijft tot een abstract concept. Onderstaande instrumenten zijn bedoeld om academies te ondersteunen in deze uitdagingen en praktijken. Ze zoomen in, onder andere via het gebruik van pictogrammen (instrument 1), op het werken aan een visie met focus (instrument 2). Het belang van het innemen van verschillende perspectieven en het betrekken van externe belanghebbenden bij het vormgeven van een gedeelde visie op kwaliteit komen eveneens aan bod (instrument 3).

Instrument 1

PICTOGRAMMEN

De 'juiste dingen goed doen', daar draait het bij kwaliteitsontwikkeling om. Een academie kan en mag zelf bepalen wat voor haar de 'juiste dingen' zijn in de context van haar eigen regelgeving en de schooleigen doelen. Een academie kan, om die 'juiste dingen' te bepalen, de kwaliteitsverwachtingen uit het OK als referentiepunt of inspiratiebron nemen. Veel academies doen dat al. Het brede en omvattende karakter (resultaten en effecten, kwaliteitsontwikkeling, ontwikkeling stimuleren, onderwijskundig beleid...) van het OK kan inspirerend werken. Hetzelfde geldt voor het Bronnendocument, een lijvig document dat academies duidelijk minder ter hand nemen. Dit instrument kan je op gang helpen.

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

De academie onderzoekt aan de hand van acht pictogrammen in welke mate ze vanuit een aantal belangrijke kwaliteiten uit het OK haar werking vormgeeft.

Otl Aicher was misschien wel de meest toonaangevende Duitse grafische vormgevers van de 20e eeuw. Hij was in 1969 verantwoordelijk voor het design en het logo van de Duitse luchtvaartmaatschappij Lufthansa. In 1972 was Aicher de hoofdvormgever van de Olympische Spelen van 1972 in München. Hij ontwierp de pictogrammen voor de diverse sporten op de Spelen. Deze symbolen gelden nog steeds als een standaard.

Aicher slaagt erin om met weinig beeldmateriaal veel te vertellen.



MOGELIJKE INTERVENTIES

Zoals het Bronnendocument aangeeft, is een kwaliteitsdialogo belangrijk. Het woord kwaliteitsdialogo verwijst naar de open communicatie over de dialoog over kwaliteit en over de zorg voor kwaliteit (Onderwijsinspectie, 2017, p. 98). Hoewel academies volgens de regelgeving een artistiek-pedagogische visie moeten vastleggen als onderdeel van hun artistiek-pedagogisch project, legt de overheid de invulling van die visie niet op.



Op basis van het OK ontwikkelden we acht pictogrammen. Het zijn kenmerken van kwaliteit die in het OK en het Bronnendocument belangrijk zijn en voortdurend worden herhaald.

- Systematisch: volgens een vast en logisch systeem en op geregelde basis.
- Samenhangend: logisch met elkaar verbonden.
- Passend: geschikt voor een doelgroep, context, ...
- Vanuit visie: vanuit een beeld of een verwachting van de toekomst.
- Cyclisch: terugkerend. Een cyclus herhaalt niet de vorige maar voegt er iets aan toe.
- Doelgericht: afgestemd op de doelen, zowel algemene als specifieke.
- Gedragen: gedeeld, aanvaard door de groep.
- Onderbouwd: beargumenteerd.

In het volgende stappenplan bestudeert het academieteam deze kenmerken. Ook kan ze deze kenmerken doorvertalen naar de eigen academie om te onderzoeken in welke mate de academie er al in slaagt om ze waar te maken.

Deze zoektocht naar *kwaliteit benoemen* gebeurt steeds vanuit twee sporen.

- **Spoor 1:** kwaliteit en de ontwikkeling ervan is schooleigen. Dit impliceert dat een academie, gedreven door de schooleigen visie, eigen accenten kan leggen en doorvertalingen kan maken vanuit het OK en volgens de eigen visie en context.
- **Spoor 2:** de manier waarop een school de notie kwaliteit invult is afgebakend door wat het OK "kwaliteitsbakens via decreten en besluiten" noemt (Onderwijsinspectie, 2017, p. 104).

STAP 1

Onderzoek de acht pictogrammen.

Doe dat bijvoorbeeld vanuit een van volgende vragen:

Spoor 1: Wat verstaat onze academie onder ...?

Spoor 2: Wat bedoelt het OK met ...?

Breng de resultaten van dit onderzoek daarna in een document samen.

Een academie zou bijvoorbeeld het kenmerk gedragen als volgt kunnen invullen:

“Gedragen start voor ons op de eerste plaats met inspraak van leraren. Telkens wanneer de academie beslissingen neemt, wordt het team uitgenodigd om tijdens een overleg mee te denken. Onze academie bakent die inspraak wel duidelijk af en maakt het inspraakproces zelf zo transparant voor de leraren. Het gaat telkens om één overlegmoment waarbinnen leraren hun standpunt kunnen toelichten. Het is daarna het kernteam dat, rekening houdend met de visie, de beschikbare middelen en de feedback uit het team, knopen doorhakt. Op deze manier zorgt de academie, via een vast en transparant inspraaktraject, voor een gedragenheid van beslissingen.”

STAP 2

Onderzoek op welke manier en in welke mate de academie deze kenmerken van kwaliteit nu wel of niet bereikt.

De criteria die de academie daarbij hanteert, vloeien voort uit stap 1. Door middel van de vraag ‘kunnen we van onze kijk op die kenmerken voorbeelden geven?’ kan het team eigen bewijsmateriaal verzamelen.

Een voorbeeld van bewijsmateriaal voor het kenmerk gedragen.

“De ontwikkeling van een gezamenlijk rapport gebeurde tijdens drie werkmomenten met het hele team. Tijdens het eerste werkmoment werden de basiselementen van evalueren gepresenteerd en dacht het team na over een vernieuwde visie op evalueren. Tijdens het tweede moment konden teamleden bouwstenen kiezen die op het rapport zichtbaar zouden worden. Tijdens het afsluitend werkmoment werd, vanuit de resultaten van het tweede werkmoment, een voorzet van rapport voorgesteld en kon het team nog aanpassingen vragen.”

STAP 3

Druk uit welke doorgroeimogelijkheden er liggen voor de academie.

Wat doen we hiermee? Wat pakken we nu aan als prioriteit? Hoe doen we dat? En hoe dragen we deze visie uit in onze academie?

Een voorbeeld van doorgroeimogelijkheden i.v.m. gedragen.

“Bij de voorstelling van het nieuwe gezamenlijke rapport werd afgesproken dat vanaf het volgende schooljaar alle leraren – zonder uitzondering - het nieuwe rapport zullen gebruiken. De leraren geven ook mee aan de leerlingen waarom het rapport werd vernieuwd en dragen zo de visie van de academie achter het nieuwe document uit.”

“Voortdurend streven naar gedragenheid heeft ook een valkuil: het verhoogt de werkdruk van het team. Het is een uitdaging voor de directie om bij elk verbeterings- of veranderingstraject de vraag te stellen in welke mate betrokkenheid nodig is. Hiervoor wil de academie het instrument Trap van Quirke gebruiken en op zoek gaan naar slimme keuzes i.v.m. lerarenbetrokkenheid.”

STAP 4

Ga over tot actie en laat je daarbij inspireren door de andere K's.

Stap 3 mag niet het eindpunt van kwaliteitsontwikkeling zijn. Maak de prioriteringen concreet, ga over tot actie en laat je daarbij ook inspireren door K2 (“De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden”) en K3 (“De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk”).

We gebruiken deze pictogrammen ook in de instrumenten die volgen om aan te geven op welke kenmerken van kwaliteit de nadruk ligt.

Wetenschappelijke bronnen

Onderwijsinspectie (2017). Bronnendocument (OK Onderwijskwaliteit. Samen zorgen we ervoor). Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.



Instrument 2

VISIE MET FOCUS

Het Bronnendocument beklemtoont dat een onderwijsinstelling best werk maakt van een helder idee van wat kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling is. Die visie vertelt, zo zeggen onderzoekers, hoe je kwaliteit wil ontwikkelen in de toekomst (beoogde kwaliteit) op grond van hoe ze vandaag al gerealiseerd wordt (gerealiseerde kwaliteit). "Focus is daarbij belangrijk. Kwaliteitszorg omvat immers veel, kan complex zijn en leidt tot veel werk met soms weinig opbrengsten. Dat gevaar is het grootst als een focus ontbreekt (Horsman & Tjio, 2008; ISISQ5, 2006)" (Onderwijsinspectie, 2017, p. 104). Vandaag missen sommige visies nog die focus.

Deze tool daagt academieteams uit om 'met focus' een visie te ontwikkelen die oog heeft voor wat er is en wat de uitdagingen zijn.

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

Dit instrument wil inspiratie bieden voor het formuleren van een visie met focus. Dat is van belang voor deze twee kwaliteitsverwachtingen:

De academie ontwikkelt haar kwaliteit vanuit **een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk**. (Kwaliteitsverwachting K1)

Het academieteam geeft de **begeleiding vorm vanuit een gedragen visie** en systematiek en volgt de effecten van de begeleiding op. (Kwaliteitsverwachting B1)

Sommige visies van academies zijn algemeen geformuleerd. Andere visies zijn met focus geschreven. Ook de onderwijsinspectie drukt uit dat sterke scholen een focus hebben in hun werk aan kwaliteit (Onderwijsinspectie, 2017, p. 104). Die afbakening maakt een visie ook aantrekkelijk. En die gerichtheid zorgt er ook voor dat een visie makkelijker kan doorklinken tot op de klas- of ateliervloer. Realisaties worden ook sneller duidelijk. Of anders gezegd: het versterkt de effectiviteit van de inspanningen (Horsman & Tjio, 2008).

Hier enkele concrete voorbeelden van academies met een visie met focus:

Voorbeeld 1

Een academie drukt uit dat artistieke beleving centraal staat. Het team wil haar leerlingen daarom elke les weer verrassende en uitdagende lessen aanbieden.

Voorbeeld 2

Een kunstacademie heet 'Maak' en wil dat ook waarmaken. Eigen werk maken is een vast onderdeel van elk vak. En dat geldt ook voor muziek waar maken minder traditie heeft.

Voorbeeld 3

Een academie gaat voor drie krachtige woorden: droom, durf en doe. De academie wil op vele vlakken een artistieke vrijplaats zijn waar onmaat en eigenzinnigheid een plek krijgen.

MOGELIJKE INTERVENTIES

Geef je visie focus met bijvoorbeeld volgende vragen:

- Waarmee onderscheidt onze academie zich van anderen?
- Welke ambities geven een echt boost aan ons team?
- Welke ambitie ligt voor ons echt vooraan?
- Waar dromen we van maar hebben we nog niet geëxpliciteerd?
- Waar zouden we de volgende vijf jaren onze tanden willen in zetten?
- Welke uitdaging geeft ons als team energie?
- In welke mate benoemt onze visie zowel onze kracht als onze uitdagingen?
- ...

Zoek totdat de visie voldoende onderscheidend is of focus heeft. Doe de denkoefening eventueel met relevante 'externen'.



GEDRAGEN



SAMENHANGEND



PASSEND



VANUIT VISIE

Wetenschappelijke bronnen

Onderwijsinspectie. (2017). Bronnendocument, OK Onderwijskwaliteit. Samen zorgen we ervoor. Brussel: Vlaamse Overheid.

Andere inspirerende bronnen

Van der Loo, H. (2015). Kus de visie wakker, organisaties energiek en effectief maken. Amsterdam: Academic service.

Instrument 3

VERSCHILLENDE PERSPECTIEVEN INNEMEN

Vakliteratuur geeft aan dat het zinvol kan zijn om in het kunstonderwijs externen te betrekken bij het uittekenen van een visie op kwaliteit en kwaliteitsprocessen. Zo stelde het Eurydice rapport *Arts and cultural education at school in Europe (2009)* voor om professionals uit de kunstensector mee te laten denken. De volgende tool daagt academies uit om kritische vrienden te betrekken.

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

De academie onderzoekt vanuit verschillende perspectieven de eigen kwaliteitsontwikkeling.

Een thema kan, om een beeld volledig te krijgen, vanuit verschillende perspectieven en verschillende betrokkenen bekeken worden.

Het is interessant om te onderzoeken hoe anderen naar onderwijskundige processen in de academie kijken. Hoe kijken ze bijvoorbeeld naar de leerlingenevaluatie, de oriëntering van leerlingen, de communicatie, de samenwerkingsverbanden, ...

- Hoe kijkt **de lerende** naar dit proces, naar ons?
- Hoe kijkt **de ouder** naar dit proces, naar ons?
- Hoe kijkt **de leraar** naar dit proces, naar ons?
- Hoe kijkt **het beleidsteam** naar dit proces, naar ons?
- Hoe kijkt **het bestuur of de gemeente** naar dit proces, naar ons?
- Hoe kijkt **de Vlaamse overheid** naar dit proces, naar ons?
- Hoe kijkt **de inspectie** naar dit proces, naar ons?
- Hoe kijken **andere onderwijsinstellingen** (bv. leerplichtscholen) in de omgeving naar dit proces, naar ons?
- Hoe kijken **culturele organisaties** (bv. cultuurcentra) in de omgeving naar dit proces, naar ons?
- Hoe kijkt **ons team** vanuit onze artistiek-pedagogische visie naar dit proces, naar ons?

Jan Vanhoof (2004) spreekt op dat vlak van *kritische vrienden*. Mensen die de school of academie genegen zijn maar ook, zoals echte vrienden, durven zeggen waar het op staat.

MOGELIJKE INTERVENTIES

Verbreed de kijk op een proces door verschillende perspectieven te onderzoeken.

STAP 1

Kies een proces.

Kies een proces dat je als academie onder de loep wil nemen. Opteer voor een proces waarvan je vindt dat het aandacht verdient, bijvoorbeeld omdat de kwaliteit nog niet is zoals beoogd. De bedoeling van de volgende stappen is immers om te leren hoe het kwaliteitsproces kan verbeteren.

Voorbeeld van een proces: *het bieden van een helder en kwaliteitsvol onderwijsaanbod*.

Beschrijf ook het doel dat je met deze denkoefening voor ogen hebt.

Bijvoorbeeld: *aftoetsen of een onderwijsaanbod aanspreekt en complementair is met het aanbod van andere culturele organisaties*.

STAP 2

Kies de perspectieven die je wil onderzoeken.

Argumenteer waarom je voor bepaalde perspectieven kiest.

Bijvoorbeeld: *leerlingen, ouders en culturele organisaties. Het is evident om de leerlingen en ouders te bevragen over het onderwijsaanbod. Zij zijn immers de 'eindgebruikers' van dat aanbod. Met culturele organisaties met een eigen vormingsaanbod kan je naar complementariteit zoeken*.

STAP 3

Breng de perspectieven samen.

Bekijk het thema vanuit de gekozen perspectieven.

Bijvoorbeeld: *vinden de ouders het aanbod duidelijk? Groeit het aanbod van niet-formele cultuureducatieve spelers in de omgeving?*

De perspectieven kunnen afzonderlijk van elkaar worden samengebracht, maar de academie kan ook beroep doen op organen die die verschillende perspectieven al afdekken (bv. de academierraad).

Op basis van de drie stappen kunnen lessen worden getrokken voor de realisatie van nieuw aanbod of de presentatie van het bestaande aanbod.



Wetenschappelijke bronnen

Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2004). *Feedback over schoolprestatie-indicatoren als strategisch instrument voor schoolontwikkeling*. *Pedagogische Studiën*, 81, 338-353.

Vanhoof, J., & Vanhoof, S. (2014). Als schoolleider werken aan randvoorwaarden om als schoolteam tot succesvol informatiegebruik te komen. Van zelfreflectie naar actie. In: *Handboek: beleidvoerend vermogen* (pp. 14/11-14/33). Brussel: Politeia.

Casus 1

EEN EIGEN KIJK OP KWALITEIT

Deze casus vertelt het verhaal van een academie die voor een duidelijke focus kiest, daar concrete acties aan koppelt en haar gekozen onderwijskwaliteit meet aan de hand van outputgegevens. Zo illustreert deze casus hoe een algemene visie kan worden omgezet in een concrete praktijk.

Een academie beslist om van *kunstonderwijs voor iedereen* de kern van haar visie te maken. De quote van Joseph Beuys, *iedereen artiest*, is een toepasselijke baseline die de academie gebruikt om deze visie zichtbaar te maken. Die visie is ook ingegeven door de context. De academie ligt aan de rand van een grootstad en heeft een bijzondere mix van villa- en arbeiderswijken. De populatie is bijzonder divers.

Kwaliteit betekent voor de academie dat iedereen aangesproken wordt en dat leraren altijd, welke de beginsituatie ook is, zoveel mogelijk leerwinst nastreven.

De academie neemt een jaar de tijd om het terrein te verkennen. Daarvoor wordt een werkgroep opgericht. De werkgroep wil, dat wordt duidelijk tijdens een eerste overleg, focussen op drie doelgroepen: leerlingen met speciale noden, getalenteerde leerlingen en ook de zogezegde gemiddelde leerlingen.

De werkgroep gaat op bezoek bij academies die al een expertise hebben ontwikkeld voor één van deze doelgroepen. Tijdens deze bezoeken vinden er gesprekken plaats met de directeur en betrokken leraren. Indien mogelijk worden er ook lessen gevolgd.

In een volgende fase worden de ervaringen van deze gesprekken en observaties samengebracht en worden pro's en contra's voor de eigen academie afgewogen. Bijvoorbeeld: willen we leerlingen met speciale noden integreren in andere klassen, of willen we er aparte groepen van maken?

De academie kiest enerzijds voor AMOR-klassen (afkorting van Aangepast MuziekOndeRwijs) waar leerlingen met speciale noden van kunstonderwijs kunnen genieten. Anderzijds investeert de academie ook in getalenteerde leerlingen. Zij krijgen faciliteiten om via meer contacttijd en uitdagende programma's naar het hoogst mogelijke te streven. Talentconcerten zorgen ervoor dat deze getalenteerde leerlingen elkaar leren kennen. Voor de groep van gemiddelde leerlingen (een term die de academie niet gebruikt in haar communicatie naar de leerlingen) kiest de academie ervoor om met elke leerling een intakegesprek te houden waarin samen doelen worden bepaald voor het komende semester. Op het einde van het semester wordt er dan nagegaan of deze ambities gehaald zijn.

Iedere leerling en maximale leerwinst zijn twee cruciale succesfactoren waarop de academie zichzelf evalueert. Het aantal leerlingen dat gebruikmaakt van de AMOR-klassen en het aantal leerlingen dat doorstoot naar het hoger kunstonderwijs zijn deel van de outputgegevens die worden bijgehouden en bestudeerd.

Casus 2

AVONTUURLIJKE ACADEMIE

In deze casus ontwikkelt een academie een nieuwe visie die aansluit bij de eigen context. De academie koppelt daar dan vele acties aan. Met deze visie expliciteert de academie ook haar eigen kijk op onderwijskwaliteit en kwaliteitsontwikkeling. Ze zorgt er ook voor dat deze visie voldoende is gefocust.

Context en visie

De academie KANAAL ligt in een stedelijk gebied in een creatieve omgeving. Tijdens het schooljaar 2018-2019 werd de noodzaak om te vernieuwen, o.a. omwille van dalende leerlingenaantallen, omgezet in de ontwikkeling van een nieuwe visie. De kernvraag van deze oefening was: *Waar willen we in 2025 staan?* Die visie mocht zeker ook uitdrukken wat de academie op dat moment was (en wat het team wilde behouden). Maar de tekst moest ook uitdagen.

De academie ontwikkelde mogelijke toekomstscenario's. De scenario's werden verzameld en de ideeën die het meest aanspraken werden geselecteerd en in een moodboard geplaatst. De keuze gebeurde vanuit drie criteria die op voorhand werden bepaald: passend bij de context, passend bij de kwaliteiten van het team en uitdagend voor het team. Het kernteam en de begeleider schreven daarna vanuit de dominante ideeën van het moodboard de volgende visie.

ARTISTIEK-PEDAGOGISCH PROJECT ACADEMIE KANAAL

'Avonturen tijdens de avonden'

Avontuur voor de leerling

Onze academie kiest voor avontuur: zelf ontdekken, creëren, aan de slag gaan met opdrachten, projecten, ... Zo willen we onze leerlingen uitdagen om de kunstenaar in zich te ontdekken. De academie wil dat leerlingen zichzelf ontdekken en hun eigen stem laten doorklinken.

Brede artistieke vorming

Onze academie wil jongeren en volwassenen een brede artistieke vorming geven. De academie doet dat door leerlingen sterker te maken in de zes kerncompetenties. Zo kunnen leerlingen een brede liefde voor cultuur ontwikkelen. Vanuit onze visie wordt de kerncompetentie *creëren en (drang tot) innoveren* op de bovenste trede gezet.

Functioneel vakmanschap

Vakmanschap blijft een essentieel bestanddeel van onze opleiding. We kiezen ervoor om die technieken gecondenseerd aan te bieden en om technieken aan te leren wanneer ze aan de orde zijn tijdens het artistieke proces. Zo ontstaat speelruimte voor andere kerncompetenties.

Laboratorium

Onze academie wil een labo zijn: ongewone artistieke projecten die toeschouwers en leerlingen uit hun comfortzone halen, cursussen die leerlingen inwijden in de wereld van experimentele muziek. Onze academie wil ook een didactisch laboratorium zijn: leraren die op zoek gaan naar nieuwe didactische kansen en collega's die projectmatig werken.

Tonen aan een publiek

Onze academie vindt het belangrijk dat leerlingen hun werk tonen aan een publiek. Daarom biedt onze academie een rijk en gevarieerd palet aan toonkansen aan. Iedere leerling treedt jaarlijks minimaal twee keer op. Op deze manier kan de leerling – met vallen en opstaan – ook als performer groeien. De podia zijn daarbij aangepast aan de leerling: iedere leerling zijn podium. Daarbij wordt er speciale aandacht gegeven aan experimentele en gedurfde performances.

Aan de slag met het team

VERZAMELEN MOGELIJKE ACTIES

Tijdens een overleg met het kernteam van de academie werden mogelijke uitdagingen vanuit de visie verzameld. Enkele voorbeelden:

- Het team voelde de behoefte om de kerncompetenties 'creëren' en 'onderzoeken' dieper te bestuderen. Het team gaf ook aan dat deze twee kerncompetenties het minst verworven waren.
- Vanuit de aandacht voor de kerncompetentie creëren en (drang tot) innoveren mocht op de evaluatiefiche de vraag 'Wie ben ik als kunstenaar?' een prominente plaats krijgen.
- De academie koos bij de invoering van het dko-decreet (2018) om zo veel mogelijk de oude structuur te kopiëren. Vanuit deze nieuwe visie drong zich een meer spannend parcours op met nieuwe vakken.
- Een nieuw curriculum bood ook de kans om de horizontale samenhang tussen de vakken scherp te krijgen. De onderwijsdoelen zijn als een geheel opgesteld over de vakken en de leerjaren heen, waardoor afstemming nodig is tussen leraren die daarin een deel van het geheel opnemen.

Prioriteiten - actieplan

De directeur en het kernteam stelden een prioriteitenlijst samen. De mogelijke prioriteiten werden via de prioriteitenmatrix van Eisenhower bepaald. De prioriteitenmatrix van Eisenhower geeft een raamwerk om taken in te delen volgens urgentie en belang. Het wordt toegeschreven aan de Amerikaanse president die bekend stond om zijn productiviteit. Het achterliggende idee van de matrix is dat niet alles wat urgent is ook belang-

rijk is en niet alles wat belangrijk is, urgent is. Door taken in te delen volgens urgentie en belang, kom je te weten aan welke taken je best meteen begint, welke taken je daarna kan aanpakken. Ook wordt duidelijk welke taken je kan overlaten aan anderen of gewoon kan laten liggen.

De afspraak was dat de academie de volgende jaren de lijst van prioriteiten zou afhandelen aan een haalbaar ritme van één gemeenschappelijk thema per jaar. De eerste drie thema's werden vastgelegd. Andere volgordes hadden ook gekund. Elke keuze had zijn voor- en nadelen.

Prioriteiten:

1. De kerncompetenties creëren en (drang tot) innoveren en onderzoeken bestuderen.
2. Het curriculum (in de derde graad) aanpassen aan de nieuwe visie.
3. De evaluatiefiche aanpassen met meer aandacht voor het kunstenaarschap.

Prioriteit 1

Tijdens het schooljaar 2020-2021 werden de kerncompetenties creëren en (drang tot) innoveren en onderzoeken aangepakt. Het traject kreeg de titel: 'Op avontuur in je klas'. De academie bood een tiental workshops aan en iedere leraar werd verplicht om er minimaal drie te volgen. De workshops werden gegeven door leraren van de academie en externe experts.

Tijdens de halfjaarlijkse studiedag stonden er twee thema's op de agenda:

- er werd in intervisiegroepen teruggeblikt op het eerste half jaar experimenteren;
- er werd een lijst met succeservaringen van leraren verzameld.

Door de workshops en de studiedag ontstond er voor de twee gekozen kerncompetenties een gemeenschappelijke taal en nieuwe didactische aanpakken.

Prioriteit 2

Tijdens het schooljaar 2021-2022 werd er vanuit de ervaringen van het vorig schooljaar nagedacht over een nieuw curriculum. Dat was geen gemakkelijke denkoefening. Leraren hadden vaak jaren geïnvesteerd in hun vak en gaven dat niet graag op. De academie besliste om de nieuwe visie als leidraad te gebruiken voor de keuzes. Een consequentie daarvan was o.a. dat in de tweede en de derde graad er een laboratoriumvak zou worden aangeboden. In de vierde graad konden studenten kiezen voor meer experimentele vakken zoals experimentele muziek, muziek schrijven, creatief groepsmusiceren, een project, ...

Uitdagingen en ideeën voor de toekomst

Het traject is nog niet af. De evaluatiefiche (prioriteit 3) is de volgende uitdaging op de lijst.

En daarna liggen hier nog kansen:

- jaarlijks een kunstenaar in residence uitnodigen om de blik verder te openen;
- een bevraging organiseren hoe ouders en leerlingen de avontuurlijke academie ervaren;
- een evaluatie van dit traject organiseren.

Hoe organiseer je een bevraging bij ouders en leerlingen?

Er zijn vele manieren om ouders en leerlingen te bevragen. De meest voor de hand liggende manier is een korte vragenlijst uitsturen via mail of andere communicatiemediën. Weet wel dat vandaag e-mails vaak verdrinken in overvolle mailboxen en nogal wat jongeren niet eens actief met e-mail werken. Ook is het goed te weten dat de bereidheid tot het invullen van een schriftelijke enquête bij veel mensen niet erg hoog is. Het is een strategie die veel opvolging vergt (bv. schriftelijke en mondelinge reminders) en bovendien een zorgvuldige analyse vereist.

Wanneer je werkt met een vragenlijst, hou je die best kort en to the point. Je test de vragenlijst best ook even uit bij enkele ouders of leerlingen. Je zorgt ook voor vragen die direct aanleiding kunnen geven tot concrete aanpassingen. Naar een algemene tevredenheid polsen heeft daarom weinig zin, beter is het concreet na te gaan hoe tevreden men is over de leerkracht, de didactiek, de opdrachten, de lessen, de infrastructuur, de parkeermogelijkheden, de evaluatiemomenten, enzovoort.

Weet ook dat er naast een vragenlijst nog vele andere manieren zijn om de ervaring van ouders en leerlingen te peilen. Zo kan je stelselmatig één of enkele leerlingen bevragen aan het eind van een les. Wanneer alle leraren dat een aantal weken doen en dat materiaal met elkaar delen, kunnen trends snel duidelijk worden.

Ook kan je een 'tevredenheidspostbus' installeren in de academie. Daar kunnen ouders en leerlingen anoniem ervaringen en tips kwijt. Nog een mogelijkheid is om op het eind van het schooljaar enkele leerlingen en/of hun ouders samen te brengen voor een kort 'terugblikgesprek'. Zo kunnen ze terugkoppelen wat ze het afgelopen schooljaar goed en niet goed vonden. Deze gesprekken kunnen toegespitst worden op concrete thema's.

Meer ideeën voor het verzamelen van (tevredenheids)gegevens bij ouders en leerlingen: zie instrument 13 'Dataverzamelingmethodes voor het kunstonderwijs'.

Hoe evalueer je een bevragingstraject?

Een evaluatie vereist een koppeling tussen het voornemen of de doelstellingen aan het begin van het traject en de uitkomsten en situatie aan het eind ervan. Dat betekent dat bij de start van een traject de ambities concreet worden gemaakt. Dat kan een lijstje zijn, maar idealiter wordt van bij de start ook verhelderd welke middelen en personen zullen worden ingezet voor het bereiken van de doelen. Ook een tijdslijn is handig. Alles samen is een dergelijke uitgetekend veranderingsplan (soms ook veranderingstheorie genoemd) zeer dienstbaar om achteraf terug te blikken en te evalueren wat wel en wat niet goed liep. Dat terugblikken kan bijvoorbeeld in een of meerdere reflectiegesprekken.

2. Kwaliteit ontwikkelen door samenwerking, interactie en leiderschap

Wat zegt het decreet en het OK?

De ontwikkeling van een visie op onderwijskwaliteit en de vertaling van die visie in de onderwijsleerpraktijk (K1) wordt in het OK als een gezamenlijke inspanning gezien. Het referentiekader gaat ervan uit dat de onderwijsinstelling het hele schoolteam betreft.

Wat zegt wetenschappelijke en praktijkgerichte literatuur (over kunstonderwijs)?

Samenwerking en interactie

Dat kwaliteitsontwikkeling een kwestie van samenwerking en interactie is, verwoordt het Bronnendocument bij het OK zo.

“Over één zaak zijn deskundigen het eens: kwaliteit in een school maak je samen. In team werken en afspraken maken zijn pijlers van kwaliteitsvol werken. Om kwaliteitsvol te kunnen werken, moeten de neuzen in dezelfde richting staan en moet er sprake zijn van een gedragen visie. Onderwijskwaliteit heeft in hoge mate een interactief gehalte. Alleen als alle belanghebbenden weten waar de school voor gaat en staat en dat delen, kunnen ze daarnaar handelen en samen nagaan of de visie ook wordt waargemaakt” (Onderwijsinspectie, 2017, p. 104).

Samenwerking betekent dus dat verschillende actoren de handen in elkaar slaan voor eenzelfde doel. Interactie betekent dat ze niet “naast” elkaar werken aan een doel, maar in contact staan met elkaar, inspelen op elkaar en veel zaken delen. Samenwerking en interactie ontstaan echter niet vanzelf.

Recent onderzoek van Selkrig en collega's (2022) in het hoger kunstonderwijs in Australië benadrukt dat opvattingen over kwaliteitsvol kunstonderwijs doorgaans sterk verschillen naargelang de identiteit, de doelstellingen en de waarden van leraren. De neuzen staan niet noodzakelijk spontaan in dezelfde richting. De ontwikkeling en de uitrol van een gedeelde en gedragen visie binnen een kunstlerarenteam vergen daarom een actieve planning en methodiek. Wat kan helpen om de samenwerking te voeden, zo stellen de onderzoekers, is het opbouwen van een collectief begrip van de eigen kunstonderwijspraktijk aan de hand van vele ‘respectvolle dialogen’ met collega's. De gesprekken die zij voerden in het kader van hun onderzoek werden geschraagd door een vast protocol en een duidelijk conceptueel kader. Dit om meerdere redenen: om structuur te geven aan het overleg, om een gedeelde taal te vinden om over de eigen visie op kwaliteit te praten en om geen aspecten van kwaliteitsontwikkeling te vergeten. Selkrig en collega's gebruikten hiervoor de vier lenzen uit het onderzoek van Seidel et al. (2009) (cf. eerder). Uit hun onderzoek spreekt vooral dat de reflectieve gesprekken aan de hand van de lenzen een werkwijze bood om het impliciete begrip van de eigen

onderwijspraktijk naar een hoger niveau te tillen. Dan ontstaat er een gedeeld begrip van elkaars werk en wat dat werk precies kwaliteitsvol maakt.

Dat het belangrijk is om tijd en ruimte te voorzien voor collectieve reflectie, inhoudelijke afstemming en het sámen opbouwen en realiseren van een visie wordt ook bevestigd door een Nederlands onderzoek naar factoren die bijdragen aan de kwaliteit van kunsteducatie (Haanstra et al., 2022). Anders dan bij Selkrig en medeauteurs gaat het hier om een literatuuronderzoek dat zich specifiek richt op kunstonderwijs in het laatste jaar van de basisschool. Hoewel de context anders is, liggen de vaststellingen wel in dezelfde lijn. Het Nederlands onderzoek stelde vast dat scholen veel bezig zijn met organisatorische aspecten van de integratie van kunst in het onderwijs, maar relatief weinig aandacht besteden aan inhoudelijke afstemming en de ontwikkeling en de realisatie van een visie. Het is zeker een punt dat meer aandacht verdient, aldus de onderzoekers.

Inhoudelijke samenwerking en interactie kunnen op verschillende manieren worden geïnitieerd. Een interessante praktijk wordt beschreven door Knight (2014) in haar paper *Complementary Collaborations: Teachers and Researchers Co-Developing Best Practices in Art Education*. In dit artikel beschrijft ze hoe leraren (samen met externen) eigen praktijken neerschrijven. Die beschrijvingen zijn korte vignettes die de basis vormen voor een respectvolle dialoog met collega-leraren. De beschrijvingen, die *illustrations of practice* (IoP) worden genoemd, vormen zo de basis voor collectieve reflectie. Ze geven inzicht in hoe leraren bepaalde abstracte kennis (in het artikel gaat het om curriculumdoelen) in de praktijk omzetten. Maar wat vooral centraal staat is de interactie die het werken met dergelijke IoP's uitlokt. Knight beschrijft het werken met IoP's als een col-laboratief model dat via interactie nieuwe ideeën brengt.

“Collaborations between arts educators working in different contexts can ignite fertile ideas around pedagogy and skills acquisition, as well as offering new or fresh perspectives for exchange. The relationship is not one of novice and expert, but is far more egalitarian and complimentary. The more that teachers and educators can work together collaboratively, the more the local and contingent remains central to their individual practices and identities.” (Knight, 2014, p. 67).

Leiderschap

Een ander aspect dat ook in de praktijkgerichte en wetenschappelijke literatuur vaak in verband wordt gebracht met het delen en het doorvertalen van een visie binnen een organisatie, is leiderschap. Het Bronnendocument benoemt, op grond van wetenschappelijke literatuur, de leiders van een onderwijsinstelling zelfs tot de protagonisten in het kwaliteitsverhaal:

“Leiderschap speelt daarbij een belangrijke rol. Van leiders wordt verwacht dat ze een duidelijke visie hebben en die uitdragen. Deskundigen duiden hen aan als protagonisten

in het kwaliteitsverhaal, maar medewerkers worden zoveel als mogelijk betrokken bij het beleid van de school. Sturing en participatie gaan hand in hand” (Deketelaere, 2011; Horsman & Tjio, 2008; Steverlynck, KIHO 2010). Of om het met Hargraeves en Ainscow17 te zeggen: “build from the bottom, steer from the top” (Onderwijsinspectie, 2017, p. 104).

Van leiders wordt dus verwacht dat ze duidelijkheid verschaffen en die duidelijkheid uitdragen. Op de vraag hoe dat precies in de context van kunstonderwijs kan en moet gebeuren, biedt de bestaande onderzoeksliteratuur geen rechtstreeks antwoord. Er is echter wel veel onderzoek naar schoolleiderschap in het algemeen te vinden. We overlopen drie onderzoeken waarvan de conclusies volgens ons ook kunnen gebruikt worden als toetssteen voor leiderschap in academies.

Vanhoof en Van Petegem (2017) ontwikkelden een checklist voor goed leiderschap in onderwijs. Uit hun onderzoek blijkt dat schoolleiders in effectieve scholen de volgende eigenschappen delen. Goede schoolleiders:

- bepalen en concretiseren de missie en visie van hun school in concrete doelen die in de school aanvaard zijn;
- stimuleren samenwerkingen;
- zijn besluitvaardig en handelen systematisch in het identificeren en het aanpakken van een bepaald probleem;
- stellen hoge verwachtingen aan leraren en ander personeel en nemen zelf een voorbeeldfunctie op;
- communiceren open, zijn bereikbaar en luisteren naar andere standpunten;
- stimuleren participatie in besluitvormingsprocessen, delegeren verantwoordelijkheid en betrekken anderen in het maken en uitvoeren van afspraken;
- ondersteunen op materieel, moreel, sociaal en inhoudelijk vlak.

Een overzichtartikel van Devos (2019) bundelt de inzichten van veertig jaar onderzoek over schoolleiderschap. Devos gaat niet zozeer in op de individuele competenties van een goed leider, maar op de vraag hoe schoolleiders via tussenliggende, mediërende factoren in de schoolorganisatie uitkomsten van leerlingen beïnvloeden. Hij presenteert een model waaruit blijkt dat goed schoolleiderschap steeds een aantal kernelementen bevat:

- *visie*: expliciteren waar de school naar streeft, de waarden die ze uitdraagt.
- *de ontwikkeling van mensen*: vertrouwen opbouwen in de organisatie door respect en persoonlijke aandacht voor teamleden, mensen ondersteunen en personeel inspireren en uitdagen.
- *organisatieontwerp*: de structuur van de organisatie, de selectie van personeelsleden in lijn brengen met de visie van de school.

Deze kernelementen zijn, aldus de Devos, de basis van goed leiderschap. Maar net zo belangrijk is dat leiderschap zelf wordt

gedeeld en gedistribueerd. Leiderschap en de verantwoordelijkheid voor dat leiderschap is best niet geconcentreerd bij één persoon (de directeur) maar wordt beter gedeeld en verdeeld (bv. in een leidinggevend team). Dat impliceert niet dat heel het team voortdurend moet worden betrokken, maar net dat doorzicht wordt afgewogen wie best wanneer betrokken is (Quirke, 1994).

Door de bovenstaande kernelementen en de juiste manier van leiderschap te delen, wordt volgens het overzichtsartikel van Devos een aanzet gegeven voor de verbetering van school- en leerprocessen, hetgeen uiteindelijk kan resulteren in positieve effecten op de leeruitkomsten van de leerlingen.

In een onderzoek getiteld *De rol van culturele schoolkenmerken en schoolleiderschap voor strategisch personeelsbeleid* bespreken ook Tuytens, Vekeman en Devos (2020) de literatuur rond schoolleiderschap. Uit de onderzoeksliteratuur destilleren zij twee invloedrijke en duurzame leiderschapsmodellen: *onderwijskundig* en *transformationeel leiderschap*.

- *Onderwijskundig leiderschap* richt zich op wat de auteurs, net als het OK, de kerntaak van onderwijs noemen: lesgeven, leren en klaspedagogiek.
- *Transformationeel leiderschap* investeert daarentegen vooral in de communicatie van een duidelijke en gedeelde visie, plaatst de motivatie en betrokkenheid van leraren centraal en creëert een ondersteunende cultuur voor leren op school.

Op basis van deze twee leiderschapsmodellen en het feit dat een geïntegreerde aanpak van leiderschap in verschillende studies wordt aanbevolen, stellen de auteurs een geïntegreerde leiderschapsbenadering of ‘leiderschap voor leren’ voor. Deze benadering richt zich op zowel onderwijskundige als transformationele leiderschapskenmerken.

Veel punten uit de bovenstaande onderzoeken zijn direct toepasbaar op het leiderschap in academies in Vlaanderen. Zo impliceren de onderzoeken dat een directeur van een academie mee aan het roer staat bij het formuleren en communiceren van een duidelijke visie op kwaliteitsontwikkeling. Dat is echter geen verantwoordelijkheid die de directeur alleen moet dragen. Integendeel, goed leiderschap betekent net ook anderen betrekken bij de besluitvorming. Verder geeft het onderzoek van Tuytens, Vekeman en Devos (2020) aan dat directeurs of coördinatoren zich best zowel bezighouden met het kunstonderwijs zelf (zoals de organisatie en uitvoering van het curriculum, de kunstdidactiek, de evaluatie van de leerlingen, enzovoort) als met organisatieaspecten (zoals visie, beleid, enzovoort). Een dergelijk geïntegreerde leiderschapsaanpak blijkt in scholen het best te werken. Een klein verkennend onderzoek over leiderschap specifiek in kunstscholen toont ook aan dat goed transformationeel leiderschap in kunstscholen de betrokkenheid van leerkrachten bij de organisatie vergroot (Yuou et al., 2023). In goed leiderschap ligt voor kunstleraren overigens ook een kans om het lokale onderwijsbeleid te beïnvloeden en de positie van kunstonderwijs te versterken (Freedman, 2011).

Wat zeggen stakeholders in het deeltijds kunstonderwijs?

Ook de dko-stakeholders die we interviewden, benadrukken het belang van een visie op kwaliteitsontwikkeling die vanuit het volledige team ontstaat en wordt gerealiseerd. Daarom is het aangewezen om de dromen en ambities die in het team leven ook te expliciteren, zo wordt gezegd. Dat niet enkel de opbouw van de visie op kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling in samenwerking en interactie gebeurt maar ook de implementatie ervan, daarover is iedereen het eens.

De betrokkenen beklemtonen dat de diversiteit in het lerarenkorps voor een rijkdom aan meningen en perspectieven zorgt. In een academie komen kunstenaars met verschillende en vaak uitgesproken ideeën samen. Dat maakt dat gelijkgerichtheid niet altijd gemakkelijk is. Het dwingt academies ook om af te wegen in welke mate ze variatie dan wel uniformiteit willen nastreven.

De invoering van het dko-decreet (2018) zorgde ervoor dat academieteams veel moesten vergaderen. De stakeholders geven aan dat dat enerzijds leidde tot interessant inhoudelijk overleg maar ook tot vergadermoeheid. Zeker leraren die op verschillende academies lesgeven, drukken uit dat veel vergaderingen wegen op hun taakbelasting. Directeurs geven daarom aan dat ze vergaderingen zorgvuldiger willen plannen en erop willen toezien dat overleg ook tot iets concreet leidt.

De betrokkenen benadrukken ook het belang van een helikopterperspectief van een schoolleider, die de visie steeds weer als kompas naar voren schuift om een team 'op koers te houden'. Net als de onderzoeksliteratuur benadrukken ze dus het belang van transformationeel leiderschap. Het OK, zo zeggen de stakeholders, daagt leidinggevendenden uit om dat groter plan in het vizier te houden.

LESSEN VOOR HET DKO

- Kwaliteitsontwikkeling vraagt samenwerking en interactie. Enkel door samenwerking en interactie kan een visie op kwaliteitsontwikkeling ingang vinden in een organisatiecultuur. Dit gebeurt niet vanzelf, maar vraagt planning en methodiek. Ook het voorzien van voldoende tijd voor interne afstemming is een succesfactor. De aandacht in een schoolteam wordt immers snel afgeleid naar meer operationele kwesties.
- Om de neuzen van het gehele team in deze richting te krijgen is het aangewezen om vanuit een duidelijk raamwerk te vertrekken. Dergelijk model kan zorgen voor een gedeelde taal. Voor de academies kan het OK-Dashboard hierbij zeker helpen, maar ook bijvoorbeeld de 'lenzen' uit het onderzoek van Seidel en collega's (2009) zijn interessant. Voor leraren is het soms ook aangewezen om vanuit een beschrijving van de praktijk (Illustration of Practice) te vertrekken in plaats vanuit een algemene en abstracte visietekst.
- Goed leiderschap is een vitaal element in het ontwikkelen van een visie op kwaliteit en het uitdragen van die visie. Personen met een leidinggevende rol in academies moeten hierin het voortouw nemen. Ze kijken best ook meteen hoe ze anderen hierbij kunnen betrekken zodat ze niet geïsoleerd raken in hun leiderschapsrol.
- Een keuze voor samenwerking en interactie heeft als valkuil dat er (te) veel vergaderd wordt. Academies hebben daarom aandacht voor vergaderdruk en planlast. Dat kan door weloverwogen keuzes te maken, niet alles tegelijk te willen en erop toe te zien dat overleg ook impact en effect heeft.
- Tot slot wijst onderzoek op het belang van de integratie van onderwijskundig en transformationeel leiderschap.

In het kunstonderwijs is het van cruciaal belang om een duidelijke visie op kwaliteitsontwikkeling te integreren in de organisatiecultuur, waarbij samenwerking en interactie essentiële elementen zijn. Dit vereist vakmanschap en een gestructureerde aanpak, ondersteund door modellen zoals het OK en specifieke 'lenzen' om een gedeelde taal te bieden. Het gebruik van een 'plan van aanpak' met de metafoer van 'een scenario maken voor een voorstelling' kan helpen en wordt hieronder uitgewerkt (instrument 4). Leiders kunnen bewust het instrument 'de trap van Quirke' toepassen om de juiste communicatiemiddelen te kiezen en de betrokkenheid van teamleden bij veranderingsprocessen te beheren en het team 'op koers te houden' zonder de taakbelasting te hoog te maken (instrument 5).

Instrument 4

SCENARIO SCHRIJVEN

Onderwijskwaliteit ontwikkelen vraagt vakmanschap. Wetenschappelijke literatuur zegt dat je veranderings- en verbetertrajecten uitzet met een duidelijke visie voor ogen, met aandacht voor samenwerking en interactie en met voldoende tijd. Om dit waar te maken is het belangrijk om vanuit deze uitgangspunten een raamwerk of 'plan van aanpak' te maken. De metafoor van 'een scenario maken voor een voorstelling' kan daarbij helpen. Aspecten die Vanhoof en Van Petegem (2017) en Devos (2019) verzamelden over goed schoolleiderschap worden in deze tool op een voor kunstenaars-leraren herkenbare manier zichtbaar gemaakt.

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

Dit instrument helpt de academie bij het formuleren van een **scenario voor de implementatie van een traject kwaliteitsontwikkeling**.

"In de artistieke praktijk bestaan geen vaste gedragsregels of vooraf geheel te definiëren taken, ook niet voor de dramaturgie. Elke productie ontwerpt haar eigen methode. Het werk van belangrijke artiesten krijgt precies zijn helderheid door de kwaliteit van de gebruikte methode, door het intuïtief weten – op elk moment in het proces – hoe het verder moet."

Theatermaker Marianne van Kerkhoven

Dieho, B. (2009). *Een voortdurend gesprek. De dialoog van de theaterdramaturg.* Uitgeverij International Theatre & Film Books, Amsterdam.

Voor het ontwikkelen van een implementatietraject kwaliteitsontwikkeling kan de metafoor van 'een voorstelling maken' bruikbaar zijn. Degene die begeleidt, zien we als een regisseur die een speelplan maakt en spelers naar een sterke voorstelling begeleidt.

Kijk naar het vocabularium van de regisseur en ontdek aspecten van regisseren. Leg de link met kwaliteitsontwikkeling:

- in dialoog gaan met de spelers, ze betrekken;
- reflectiemomenten voorzien;
- (dramaturgische) maakstrategie bepalen;
- een (speel)plan maken;
- afwegen of je voor een lineair of een open maakproces kiest;
- een beproefde (theatrale) vorm gebruiken of deze codes en conventies openbreken;
- scènes/stappen van het proces logisch achter elkaar plaatsen;
- rollen uitdelen, repeteren;
- je spelers uitdagen;
- rekwisieten, benodigdheden verzamelen;
- ...

MOGELIJKE INTERVENTIES

Spreek de regie-expertise in je team aan of maak gebruik van een regisseur-procesbegeleider.

Ontwikkel samen een verbeterings- of veranderingsscenario. Stel de volgende vragen om je scenario sterker te maken:

- Wat is het exacte doel?
- Welk beeld hebben we van het eindproduct?
- Wie doet mee?
- Welke stappen moeten we zetten?
- Hoe ziet het (speel)plan eruit?
- Kiezen we voor een lineair of open maakproces?
- Welke logische fasering/scènes willen we doorlopen?
- Wie pakt welke rol op?
- Hoe gaan we onderweg met elkaar in dialoog?
- Wanneer is de voorstelling/het traject geslaagd?
- ...

Verfijn het scenario met de antwoorden op deze vragen. Zorg daarbij dat volgende deelthema's zeker een plek krijgen in het scenario:

- Wat is het doel van dit traject?
- Wie zijn de deelnemers?
- Wie begeleidt dit?
- Hoe faseren we het traject?
- Welke eindresultaat hebben we voor ogen?



SYSTEMATISCH



PASSEND

Instrument 5

TRAP VAN QUIRKE

Het dko-decreet van 2018 vergde aanvankelijk veel inhoudelijk afstemming tussen de teamleden, waardoor er veel overleg werd georganiseerd. Dat mondde in sommige gevallen uit in vergadermoeheid.

De trap van Quirke kan een sturend werkinstrument zijn om te onderzoeken in welke mate collega's bij een verbeter- of veranderingstrajecten best betrokken worden.

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

Met dit instrument onderzoekt de academie hoe en in welke mate ze over kwaliteitsontwikkeling met het team wil **communiceren of hen daarbij wil laten participeren**.

Onderzoeker Bill Quirke ontwikkelde een communicatiemodel dat bekend is geworden onder de naam 'Trap van Quirke'. De trap maakt een koppeling tussen het doel van de communicatie en het communicatiemiddel dat daar het best bij past.

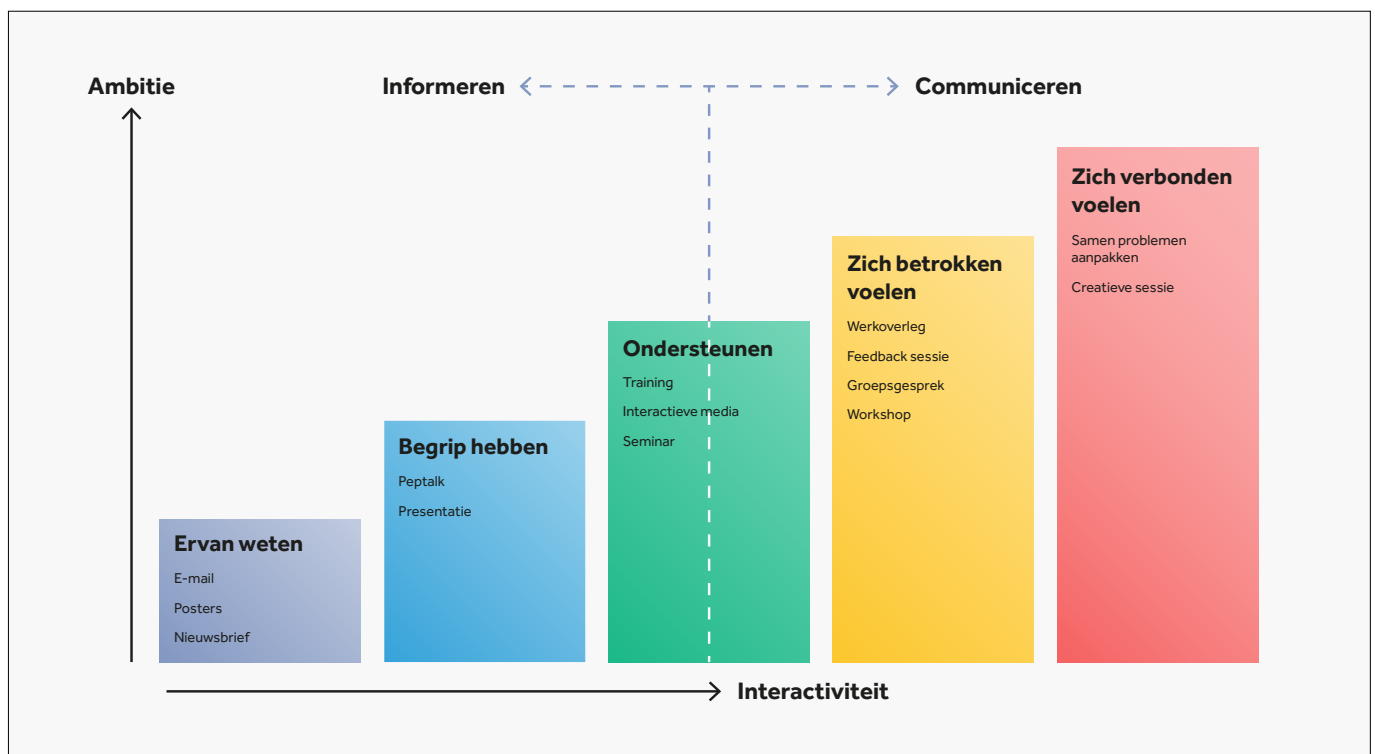
Bij de laagste trappen van het model beperkt de ambitie zich tot informeren of communiceren van medewerkers. De hogere trappen streven naar betrokkenheid en verbondenheid. Het is volgens Quirke belangrijk om bewust een positie op de trap in te nemen en daarbij een geschikte communicatievorm te kiezen. Wil je enkel informeren dan kan het voldoende zijn om een e-mail of nieuwsbrief te versturen, posters op te hangen of een bericht te plaatsen op intranet.

Naarmate je meer van de leraren verwacht, zal je ook zelf meer energie moeten steken in je communicatie en zijn vergaderingen, feedbacksessies of co-creatiemomenten nodig.

De trap maakt een onderscheid tussen vijf niveaus van betrokkenheid bij een veranderings- of verbeterproces. Het model geeft aan dat hoe hoger je ambitie is, hoe hoger je je teamleden mee op de ladder moet meenemen.

Elk niveau heeft eigen geschikte communicatievormen:

1. Betrokkenheidsniveau 1: van de veranderingen weten – email, nieuwsbrief;
2. Betrokkenheidsniveau 2: voor de veranderingen begrip hebben – presentatie;
3. Betrokkenheidsniveau 3: de veranderingen ondersteunen – training, seminar;
4. Betrokkenheidsniveau 4: zich betrokken voelen, willen meedenken bij de veranderingen, inspraak willen – overleg, vakvergaderingen;
5. Betrokkenheidsniveau 5: zich verbonden en verantwoordelijk voelen voor de veranderingen – samen ontwerpen, samen ontwikkelen.



MOGELIJKE INTERVENTIES

STAP 1

Onderzoek de context

Over het onderwerp:

Wat willen we bereiken?

Over de mate van betrokkenheid van de leraren:

Hoe ervaren collega's op dit moment de werkdruk?

In welke mate is er binnen het team een engagement om mee te denken?

Over de noodzakelijke graad van betrokkenheid:

In welke mate is betrokkenheid van de collega's noodzakelijk?

Willen we vooral informeren, begrip krijgen, ondersteunen, laten meedenken of verbondenheid creëren?

STAP 2

Kies een trede op de trap van Quirke

Bepaal een positie op de trap aan de hand van de onderzoeksvragen van stap 1.

STAP 3

Kies een gepaste communicatievorm verbonden aan die trede.



PASSEND



GEDRAGEN

Inspirerende bronnen

Quirke, B. (1994). *Communicating for change*. London: McGraw-Hill

Wigman, M. (2016). *Regel jij het draagvlak. Een praktisch handboek over verandercommunicatie*. Den Haag: Uitgeverij de communicatiepraktijk.

Casus 3

INFORMELE INTERACTIE IN FUNCTIE VAN HET DELEN VAN EEN VISIE

Onderzoekers, zoals Seidel en collega's (2009), stelden vast dat het ontwikkelen van een visie op kwaliteit en de realisatie van die visie vaak informeel gebeurt. Informele interacties tussen collega's zijn van groot belang voor een gedeelde visie op kwaliteitsontwikkeling. Het onderzoek zegt ook dat, mede door het belang van die informele processen, schoolteams tijd nodig hebben om een gedeelde visie rond kwaliteit uit te werken en te implementeren. In deze casus zet een academie hier gericht op in.

Een academie beseft dat formele en informele ontmoetingen een rol spelen om de visie ingang te doen vinden. De afgelopen jaren kwam het team regelmatig samen om op academieniveau thema's door te spreken en acties uit te tekenen. Dat vroeg veel van de leraren en het werd duidelijk dat het vele vergaderen erg belastend werd.

Er was wel nog een informele weg: de beste ideeën, zo wordt gezegd, ontstaan aan het koffieapparaat. De academie beslist om van de lerarenkamer een knusse ontmoetingsplek te maken met zetels, gezellige verlichting, een kleine kunstbibliotheek en gratis koffie. Wekelijks wordt er ook een onderzoeksvraag of een quote in het lerarenlokaal opgehangen. De vraag is gelinkt aan de visie van de academie en wil het team zo heel informeel tot reflectie uitnodigen. Aan de wekelijkse vraag of quote worden ook getuigenissen gekoppeld van hoe men als leraar een aspect van visie in realiteit omzet (*Illustration of Practice*). De academie streeft er ook naar om leraren minimaal één dag per week te laten lesgeven in het hoofdgebouw van de academie. Dat lukt niet altijd, maar meestal wel.

Zo faciliteert de academie gesprekken tussen leraren en hoopt ze dat collega's in de wandelgangen en in de lerarenkamer lespraktijken uitwisselen, over gemeenschappelijke leerlingen gedachten uitwisselen of dromen van nieuwe artistieke samenwerkingen. Het is de bedoeling dat deze informele interacties weerklank vinden in de formele overlegmomenten en deze voeden.

3. Kwaliteit tot op de klasvloer/ateliervloer realiseren

Wat zegt het decreet en het OK?

Een laatste element van K1 van het OK betreft de realisatie van (een visie op) kwaliteit tot op de vloer van de klas of het atelier. Voor een goede kwaliteitsontwikkeling is het niet alleen cruciaal dat kwaliteit wordt ontwikkeld vanuit een visie, maar ook dat die visie voelbaar en zichtbaar is in het handelen van de leerkracht en het leren van de leerlingen.

Wat zegt wetenschappelijke en praktijkgerichte literatuur (over kunstonderwijs)?

Het Bronnendocument benadrukt bij K1 sterk dat een visie op kwaliteit moet doorklinken tot op de vloer van de klas of het atelier:

“Het lijkt een open deur intrappen, maar als lerenden niets van de zorg voor kwaliteit merken, dan is het een maat voor niets. Kwaliteitszorg omvat veel, kan complex zijn en leidt tot veel werk met weinig opbrengsten. Dat gevaar is het grootst als een focus ontbreekt. Die focus moet zich vooral richten op ‘lerenden tot permanente succesvolle leerders maken, nu en later’. Daarom leggen deskundigen de focus van de kwaliteitszorg op de kernprocessen leren en onderwijzen. Leerprocessen en -opbrengsten vormen voor hen de kern van onderwijskwaliteit: voor de kernprocessen moet er een koers zijn uitgezet die leraren implementeren in de dagelijkse klaspraktijk. Zonder dit fundament is een effectieve kwaliteitszorg niet mogelijk (Horsman & Tjio, 2008; IS/SQ5, 2006)” (Onderwijsinspectie, 2017, p. 104).

Ook wetenschappelijke literatuur over kunstonderwijs onderlijnt het belang van een brug van visie tot effectieve praktijk. Zo stelt Bamford (2010) dat de relatie tussen de visie en effectieve onderwijsleerpraktijk een wisselwerking moet zijn. Enerzijds sturen de intenties die uitgedrukt worden in de visie de onderwijsleerpraktijk aan. Anderzijds moet het geheel van bestaande praktijken, leraren, leerlingen en de context een effect hebben op de (door)ontwikkeling van een visie. Enkel zo wordt de visie ook doorleefd in plaats van louter uitgevoerd.

Hoe dat precies kan worden gerealiseerd bij onderwijsinstellingen die zich specifiek inzetten op kunstonderwijs, daarover bestaat geen specifieke wetenschappelijke literatuur.

De wetenschappelijke literatuur over onderwijs in het algemeen haalt wel verschillende benaderingen aan om een visie te ontwikkelen die aansluit bij de onderwijsleerpraktijk. West (2005) bijvoorbeeld ziet ruwweg twee benaderingen om visieontwikkeling aan te pakken en te linken met de onderwijsleerpraktijk:

- Bij een *top-down* benadering wordt de visie op kwaliteitsontwikkeling ontwikkeld door de schoolleiding en vervolgens geïmplementeerd en eventueel aangepast aan de onderwijsleerpraktijk.

- Bij een *bottom-up benadering* wordt de visie ontwikkeld op basis van de input van leraren en leerlingen, vertrekkende vanuit de huidige cultuur van de school.

Beide aanpakken hebben voor- en nadelen en in realiteit zal het vaak een combinatie van die twee theoretische benaderingen zijn. Uit de eerder aangehaalde literatuur omtrent schoolleiderschap leerden we al dat het belangrijk is dat schoolleiders verantwoordelijke en besluitvaardig zijn in het maken en het uitdragen van een visie op kwaliteit (ontwikkeling) maar ook dat de motivatie en betrokkenheid van de leraren ook centraal moet staan (het transformationele aspect van leiderschap). Dat interactie nodig is beklemtonen ook Greere en Riley (2013):

“(…) a top-down change of policy does not necessarily lead to a change of mindset or change of quality culture in an institution. More intense dialogue and interaction between policy and practice are needed to ensure that responsibility for quality assurance is more evenly shared by all parties concerned (i.e. academics, students, administrators, quality managers, agencies etc.)” (Greere & Riley, 2013, p. 39)

Kunstleraren, misschien niet zo heel anders dan alle leraren of professionals die in een eigen klas of ruimte werken, worden in de literatuur wel eens als ‘eilanden van een grotere archipel’ omschreven (Gates, 2010). Ze werken zelfstandig in hun klas of atelier en zijn niet noodzakelijk sterk betrokken bij de andere ‘eilanden’. Die metafoer van Gates (2010) is gedeeltelijk herkenbaar in de dko-context: leraren in het dko werken autonoom en op verschillende tijden in hun klas of atelier. Omdat veel academies tal van vestigingsplaatsen hebben, ontmoeten leraren elkaar ook minder frequent dan in een basis- of secundaire school. Daardoor hebben eerder beleidszwakke academies relatief weinig gelegenheden om de kwaliteit van onderwijsleerpraktijken onderling te bespreken, te bevragen of te expliciteren en te verbeteren. Dat leraren vaak autonoom werken, betekent niet noodzakelijk dat ze geïsoleerd werken en de visie van de academie op kwaliteit niet delen en uitdragen. Het recent onderzoek *Academiebeleid in uitdagende tijden* van de onderwijsinspectie (2022) schat in dat veel dko-leraren op de hoogte zijn van de visie (artistiek-pedagogisch project) van hun academie en dat beslissingen in de academie vaak genomen worden vanuit die visie. Niettemin klinkt die visie niet altijd goed door in het onderwijskundig beleid en praktijk van de academies. Dit is, zo stelt de onderwijsinspectie, vooral een zaak van het operationaliseren van strategische doelen:

“In de lerarenbevraging geeft 95% van de respondenten aan dat ze de artistiek-pedagogische visie kennen en 88% dat de academie erin slaagt de visie te realiseren. 79% van de leraren gaat akkoord met de stelling dat de academievisie hun lespraktijk inspireert. (...) Hoewel 88% van de leraren akkoord gaat met de stelling dat de academie beslissingen neemt vanuit haar artistiek-pedagogische visie, stellen we in de documentenanalyse en tijdens de gesprekken vast

dat academies de strategische link tussen de artistiek-pedagogische visie en het onderwijskundig beleid nog kunnen versterken. Dit houdt in dat academies hun autonomie, in het realiseren van de decretaal vastgelegde onderwijsdoelen, nog sterker kunnen invullen vanuit hun artistiek-pedagogische visie. Het niveaudecreet vraagt immers dat academies hun artistiek-pedagogische visie én hun organisatie weergeven in het artistiek-pedagogisch project (...). Door strategische doelen operationeel te maken, worden ze hanteerbaar in de academiewerking en kan de visie gaan leven in de klas- en ateliers, in projecten, in de leerlingenevaluatie, in de leerlingenbegeleiding of in de professionalisering. Ze wordt dan meer zichtbaar voor ouders en andere betrokkenen” (Onderwijsinspectie, 2022, p. 17-18).

De implementatie van een visie op kwaliteitsontwikkeling in een school is doorgaans een complex proces. Een loyaal en positief ingesteld team van leraren en medewerkers is een belangrijke voorwaarde om een visie te kunnen realiseren, zo geeft een reviewonderzoek van Bennett (2017) aan. Niet alleen moeten de leraren overtuigd zijn van de visie, ze moeten ook bereid zijn hun eigen praktijk af te stemmen op de schoolvisie. Dat impliceert soms een verandering in aanpak, de bereidheid om zich bij te scholen, enzovoort. Een goede functieomschrijving appelleert er ook aan om kwaliteitsontwikkeling te werken. Van belang hierbij is dat het team ook gemotiveerd blijft tijdens dat proces (Iskandar et al., 2022).

Verder is het ook nodig dat de school de middelen en tijd (bv. studiedagen) die ze heeft, goed aligneert met de visie (Cho, 2017; Iskandar et al., 2022). Het op één lijn krijgen van de praktijk en de visie of waarden van de organisatie is een van de essentiële punten van wat vandaag 'lean management' wordt genoemd. Die managementfilosofie gaat ervan uit dat door het verbeteren van workflows (bv. door overbodige of weinig nuttige taken te schrappen), processen meer (tijds)efficiënt kunnen verlopen en ook meer zullen opbrengen.

Tot slot wijzen de vermelde studies er ook allemaal op dat het realiseren van een visie (op kwaliteitsontwikkeling) tot op de klasvloer veel tijd vraagt. Het is een incrementeel proces waarbij zaken worden uitgeprobeerd, al dan niet aangepast, uitgebreid, enzovoort.

Wat zeggen stakeholders in het deeltijds kunstonderwijs?

Meerdere deelnemers in de werksessies (vooral directeurs) benadrukken dat ze met wisselend succes erin slagen om de academie-eigen visie ingang te doen vinden tot op de klasvloer. Sommige deelnemers (leraren) zien een centrale aansturing als een kans om de eigen praktijk te verrijken, terwijl anderen dit eerder als een bedreiging voor hun eigen kijk op kunst en kunstonderwijs aanvoelen. Veel betrokkenen zijn op zoek naar concrete instrumenten die operationalisering kunnen faciliteren.

De stakeholders drukken uit dat ze het concept 'eilanden van een grotere archipel' dat in de literatuur beschreven staat (Gates, 2010) herkennen, maar dat academies toch wel stappen gezet hebben om dat te doorbreken. Samenwerking en afstemming zijn veel meer ingeburgerd geraakt. Toch blijft de roep naar manieren om naast de eilanden ook de gehele archipel te zien en te betrekken groot. Lees: er is een noodzaak om de kwaliteit in samenhang en wisselwerking te kunnen aanpakken.

LESSEN VOOR HET DKO

- Visieontwikkeling mag niet enkel leven op het beleidsniveau van de academie. De specifieke kijk op kwaliteit moet ook doorwerken tot in de klas en in het atelier en zichtbaar worden in de onderwijsleerpraktijk.
- Er zijn verschillende manieren om een visie op kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling te laten aansluiten op de onderwijsleerpraktijk. Naast goed leiderschap blijkt interactie daarbij vaak cruciaal. Voor het dko impliceert dit de leraren van een academie, die soms nog autonoom werken, samenbrengen en betrekken in het operationeel maken van wat in de visie op kwaliteit staat.
- Verder moet ook het academiebeleid ervoor zorgen dat de middelen en tijd die ze heeft, goed gealigneerd zijn met de speerpunten van de visie.

Het realiseren van kwaliteit in het kunstonderwijs vraagt om het vertalen van een visie naar concrete acties op de klas- of ateliervloer. De implementatie van de visie, die zowel in wetenschappelijke als praktijkgerichte literatuur wordt bepleit, is het sluitstuk van kwaliteitsontwikkeling. Stakeholders in het dko erkennen de uitdaging om de visie naar de praktijk te vertalen en zoeken naar bruikbare instrumenten. Onderstaande instrumenten zetten de begrippen klasvloer, wisselwerking en samenhang centraal (instrument 6). Ze benadrukken tevens hoe de implementatie van een visie op de klasvloer een proces is dat veel in beweging zet voor collega's en andere betrokkenen (instrument 7).

Instrument 6

VLOER

De academie-eigen kijk op kwaliteit moet zichtbaar worden in de onderwijsleerpraktijk. Dit is een complex proces. Ongeveer vier op de vijf leraren vinden al dat ze daarin slagen en dat de academievisie hun lespraktijk inspireert (Onderwijsinspectie, 2022). Dat betekent echter dat een vijfde van de leraren die inspiratie niet ervaart. Deze tool helpt leraren heel concreet te visualiseren wat de gevolgen voor de klaspraktijk kunnen zijn van een academie-eigen visie.

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

De academie ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een *gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk*, zo schrijft kwaliteitsverwachting K1 voor.

Untitled (Manhole) is een werk van de kunstenaar Maurizio Cattelan. In het kunstwerk breekt een beeld van de kunstenaar door de vloer van het museum. Normaal had het beeld maar drie maanden mogen staan in Boijmans Van Beuningen in Rotterdam. Maar het werd zo'n publiekstrekker dat het mocht blijven *uitbreken*.



In deze denkoefening onderzoek je wat Cattelan zou kunnen zien als hij door de vloer van de ateliers en klassen van de academie zou breken.

MOGELIJKE INTERVENTIES

STAP 1

Kies een onderwerp.

Kies een onderwerp waarvan je wil weten hoe dat ook effectief tot op de klasvloer zou kunnen doorklinken: bijvoorbeeld de visie van de academie, intentiegesprekken met leerlingen, zelfevaluaties, professionele feedback geven, ... Je kan voorrang geven aan een thema waar je als academie al goed in bent, maar met het oog op kwaliteitsontwikkeling verdienen zeker de thema's waar je minder goed in bent aandacht.

Om stap 2 goed voor te bereiden is het belangrijk een duidelijk afgebakend thema te kiezen. Het thema 'kwaliteit' is bijvoorbeeld te breed. Terwijl bijvoorbeeld het onderwerp 'communiceren met ouders' wel concreet genoeg is. Voldoende concrete thema's geven aanleiding tot concrete verbeeldingen.

De verdere stappen wil het samen leren zien en verkennen van nieuwe mogelijkheden faciliteren.

Voorbeeld intentiegesprekken:

Een academie stelt vast dat leraren bij de start van een semester nog niet of te weinig samen met hun leerlingen afspraken maken over de doelen voor dat semester. Omdat de academie deze aanpak belangrijk vindt en hoopt dat iedere leraar dit doet, maakt de academie hier werk van.

STAP 2

Verbeeld de interventies.

Beschrijf samen wat Maurizio Cattelan zou kunnen zien i.v.m. het gekozen thema:

- bedenk zoveel mogelijk zichtbare interventies en observaties;
- verbeeld en beschrijf het zo concreet mogelijk;
- leg vooral het accent op wat leraren doen en denken.

Voorbeeld intentiegesprekken:

Leraren onderzoeken en verbeelden samen wat deze intentiegesprekken kunnen inhouden. De leraar stelt bijvoorbeeld deze vragen: wat vond je vorig jaar de interessantste momenten? Welke dromen heb je nog? Wat zou je dit jaar zelf willen verwezenlijken? Welke aanpak helpt je?

De leraar vult vervolgens zelf aan wat hij vanuit zijn expertise voor dit jaar belangrijk vindt. De leraar verzamelt al deze info en schrijft (schematisch) een jaarplan uit.

STAP 3

Documenteer en verdeel de resultaten.

De verbeelde interventies worden samengebracht en samen besproken. In het gesprek worden de interventies die werden bedacht getoetst op:

- hun relevantie: helpt de verbeelding de realiteit?
- hun haalbaarheid: kan de verbeelding worden omgezet in realiteit?

Wat relevant én haalbaar is, wordt verder uitgewerkt in handvatten die leraren onmiddellijk kunnen gebruiken.

Voorbeeld intentiegesprekken:

Relevante vragen die leraren aan de leerlingen kunnen stellen, worden verzameld en gedeeld. Dit gebeurt in een onepager die aan alle leerkrachten wordt bezorgd. Die onepager bevat een stroomdiagram met alle relevante intentievragen, opgedeeld volgens domein, leeftijd, enzovoort.

Ook enkele sterke voorbeelden van jaarplannen worden ter inspiratie aan het team voorgesteld.



GEDRAGEN



DOELGERICHT



VANUIT VISIE

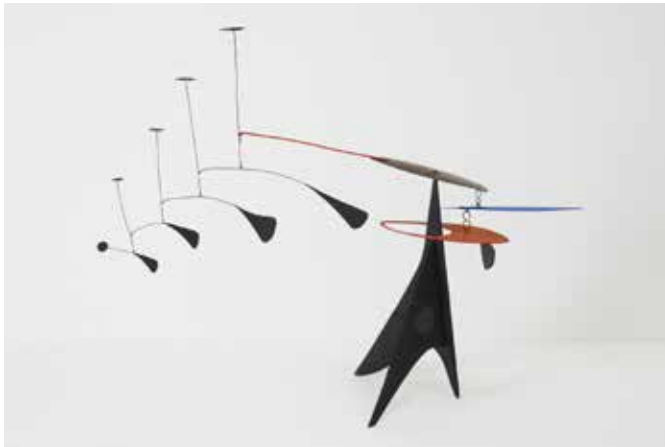
Instrument 7

SAMENHANG

Bamford (2010) stelt dat de relatie tussen de visie en effectieve onderwijsleerpraktijk een wisselwerking moet zijn. Enerzijds sturen de intenties die uitgedrukt worden in de visie de onderwijspraktijk aan. Anderzijds moet het geheel van aanwezige praktijken, leraren, leerlingen en de context een effect hebben op de ontwikkeling van die visie.

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

Met deze tool kan een academie **de samenhang en de wisselwerking** tussen verschillende onderdelen van onderwijskwaliteit onderzoeken en bewaken.



De mobielen van de Amerikaanse kunstenaar Alexander Calder waren de eerste kunstwerken die niet stonden maar ophingen. Een minimale luchtverplaatsing zorgt ervoor dat zo'n mobiel in beweging komt. En zo ontdek je als toeschouwers telkens andere kanten.

Als een element van de mobiel in beweging komt, brengt die de andere elementen ook in beweging. Kwaliteitsontwikkeling werkt op een vergelijkbare manier. Een nieuwe visie kan op een academie veel in beweging brengen.

Het volgende stappenplan daagt academies uit om een thema te vertakken en om zo de samenhang en wisselwerking tussen verschillende elementen van kwaliteitsontwikkeling zichtbaar te maken.

MOGELIJKE INTERVENTIES

STAP 1

Kies een aspect van onderwijskwaliteit dat je wil vertakken / onderzoeken op samenhang.

Bij het selecteren van een onderwerp is het essentieel om gebruik te maken van kwaliteitsinstrumenten zoals de *Heatmap*, *Fotostudie*, *Samenhang of Prioriteren*, zoals eerder beschreven in deze studie. Deze instrumenten benadrukken het belang van een doordachte keuze voor een thema, gestuurd door een specifieke reden en doel. Mogelijk ervaar je op een bepaald vlak ontevredenheid of zie je ruimte voor verbetering. Ook kunnen feedback en kritiek die je als academie hebt ontvangen, je richting geven bij het maken van je keuze. Daarnaast kan het verkennen van een aspect dat nog niet eerder grondig is onderzocht, een motief zijn.

Voor een illustrerende concrete uitwerking: zie de casus die hierop volgt.

STAP 2

Bepaal de takken/ niveaus.

Voor een illustrerende concrete uitwerking: zie de casus die hierop volgt.

STAP 3

Onderzoek de samenhang.

Onderzoek wat er in beweging komt vanuit het thema en een vertakking.

Ontdek deelaspecten waar een actie nodig is.

Voor een illustrerende concrete uitwerking: zie de casus die hierop volgt.

STAP 4

Trek conclusies.

Bestudeer al de relaties, trek conclusies en ga over tot actie.

Voor een illustrerende concrete uitwerking: zie de casus die hierop volgt.



Wetenschappelijke bronnen

Bamford, A. (2010). Issues of Global and Local Quality in Arts Education. *Encounters in Theory and History of Education 11*, 47-66. <https://doi.org/https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v11i0.2790>

Casus 4

EVALUATIEBELEID AANPASSEN

Deze casus laat zien dat een visie vele consequenties heeft voor verschillende partners die bij een academie betrokken zijn.

STAP 1

Een academie beslist om haar evaluatiebeleid aan te passen. De directie kreeg via de verslagen van overlegmomenten van verschillende vakgroepen te horen dat leraren veel tijd in de rapportering steken en dat die rapporten niet door alle leerlingen en ouders gelezen worden. Dat leidde tot frustratie bij de leraren.

Vanuit die feedback werd dit thema op de agenda geplaatst van het coördinatorteam. Omdat deze opmerkingen ook tijdens informele gesprekken op de academie naar boven kwamen, was het duidelijk dat er een draagvlak was binnen het team om te onderzoeken hoe je 'slimmer' met rapportering kan omgaan.

Een tijdelijke werkgroep werd opgericht. Leraren werden uitgenodigd om deel te nemen aan de werkgroep. Het rapport 'Onderzoek leerlingenevaluatie in het deeltijds kunstonderwijs' (Schrooten et al., 2023) werd als leidraad gebruikt. De werkgroep koos ervoor om formatief en summatief evalueren te onderscheiden.

Voortaan zullen leraren de evaluaties in de tussenjaren (bijvoorbeeld 3.1 en 3.2) gebruiken voor een leerlinggerichte kijk op evalueren. De evaluaties zijn dan formatief en moeten de leerlingen helpen om verder te groeien. In het eindjaar van een graad (bijvoorbeeld 3.3) krijgt de evaluatie een summatief karakter. Dan wordt onderzocht of de leerlingen de afgesproken doelen gehaald hebben.

STAP 2 EN STAP 3

Deze beslissing heeft vele gevolgen. De leraar, het team, het secretariaat en het beleidsteam gebruikten het kwaliteitsinstrument Samenhang om de wisselwerking zichtbaar te maken.

Vertakking leraar

- Leraren krijgen de opdracht om ambassadeur te zijn van het nieuwe concept. Ze lichten bij de start van het schooljaar het concept toe voor ouders en leerlingen.
- Leraren krijgen training in ontwikkelingsgerichte feedback.
- Leraren leren om tijdens het laatste jaar van een graad anders naar hun leerlingen te kijken. De leraren observeren dan gedurende het schooljaar en tijdens toonmomenten of de leerlingen voldoen aan de verwachte beheersingsniveaus.
- ...

Vertakking academieteam

- Leraren ontwikkelen leerlijnen zodat de feedback ook een duidelijke richting krijgt.
- Teams ontwikkelen beheersingsniveaus zodat de rapporten van graad 2, 3 en 4 er anders uitzien.
- Evalueren gebeurt vanaf nu meer samen.
- ...

Vertakking secretariaat

- Er moeten andere rapporten gemaakt worden voor de tussenjaren en de eindjaren van elke graad.
- ...

Vertakking beleidsteam

- De nieuwe visie op evalueren wordt via een folder met de leerlingen gecommuniceerd.
- Een gericht vormingstraject voor de leraren over dit thema wordt uitgetekend en opgestart.
- Tijdens de eindgraden organiseert de directeur deliberatiemomenten. Leraren van eenzelfde leerling beoordelen dan samen of de leerling de afgesproken doelen behaald heeft.
- Op termijn wil de academie evolueren naar één rapport voor alle gemeenschappelijke vakken.

STAP 4

Het team spreekt een tijdslijn af voor de opdrachten die worden toegewezen aan de verschillende vertakkingen. Daarom is het belangrijk de samenhang en wisselwerking te zien. Voor sommige opdrachten zal de ene vertakking de andere beïnvloeden. Zo kunnen bijvoorbeeld de leraren pas echt ambassadeurs zijn van de voorgestelde veranderingen als het beleidsteam de communicatiestrategie naar de leerlingen op punt heeft.

K2

De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden

KWALITEITSVERWACHTING EN KWALITEITSBEELD

K2 is de tweede kwaliteitsverwachting met betrekking tot kwaliteitsontwikkeling.

Het OK omschrijft K2 als volgt:

“De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden.”

Net zoals bij de andere kwaliteitsverwachtingen in het OK wordt deze verwachting verduidelijkt door middel van een kwaliteitsbeeld.

Het kwaliteitsbeeld bij K2 is:

“Scholen onderzoeken, borgen en verbeteren op systematische wijze hun onderwijskwaliteit. Ze bepalen zelf de inhoud en de methode voor de eigen kwaliteitszorg op basis van hun vaststellingen, prioriteiten of doelen. Bij het zelf analyseren en evalueren van de onderwijskwaliteit gebruikt de school diverse relevante bronnen en betreft ze belanghebbenden. De resultaten en effecten die de school bij de lerenden bereikt, vormen daarbij samen met de context- en inputkenmerken het uitgangspunt. Er is maar sprake van systematiek als de school op geregelde basis haar werking evalueert. Naast het systematische is het cyclische karakter van kwaliteitszorg belangrijk. Een cyclus herhaalt niet de vorige maar voegt er iets aan toe. Op die manier wordt bij elke cyclus kwaliteit verder ontwikkeld.” (Onderwijsinspectie, 2017, p.10)

VISUEEL OVERZICHT VAN DIT HOOFDSTUK

De volgende tabel ontrafelt de kernconcepten die in de kwaliteitsverwachting K2 en het bijhorende beeld vervat zitten. Ook elementen die bij K2 sterk worden uitgewerkt in het bijhorende Bronnendocument worden meegenomen in onderstaande tabel.

Deze tabel is tegelijk een visueel overzicht van de onderdelen die in dit hoofdstuk aan bod komen.

De kwaliteits-verwachting betekent dat een academie werk maakt van...	... en daarbij volgende instrumenten kan gebruiken...	... of geïnspireerd kan worden door een fictieve casus.
De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden.	<ul style="list-style-type: none"> ... zelfevaluatie en daarbij ook anderen betreft 	8. Heatmap 9. Johari-venster 10. Fotostudie 11. Mini-onderzoek	5. Mini-onderzoek blinde vlekken
	<ul style="list-style-type: none"> ... systematisch, cyclisch en haalbaar werken 	12. PDCA cyclus	6. Betere feedback
	<ul style="list-style-type: none"> ... betrouwbaar evalueren op basis van data (over resultaten en effecten bij lerenden) 	13. Dataverzamelings-methodes voor het kunstonderwijs	7. Afnakers

1. Zelfevaluatie en anderen betrekken

Wat zegt het decreet en het OK?

Hoe een academie werk maakt van een zelfevaluatie en hoe ze dat moet aanpakken, valt buiten de scope van het dko-decreet. Zoals hierboven aangehaald maakt het OK wel duidelijk dat zelfevaluatie best gebeurt vanuit “diverse relevante bronnen” en dat het zinvol is dat “belanghebbenden” hierbij worden betrokken.

Wat zegt de wetenschappelijke en praktijkgerichte literatuur (over kunstonderwijs)?

Wat is zelfevaluatie?

Een zelfevaluatie onderzoekt of de beoogde kwaliteit gerealiseerd werd, zo verduidelijkt het Bronnendocument op basis van wetenschappelijke en praktijkgerichte literatuur (Onderwijsinspectie, 2017). Een zelfevaluatie bestaat uit twee aspecten. Een eerste belangrijk onderdeel van zelfevaluatie is het zelfreflectieonderzoek dat de organisatie, in dit geval een academie, uitvoert om haar eigen activiteiten en uitkomsten in vraag te stellen. Een tweede aspect is dat anderen daarbij worden betrokken. Een academie doet een zelfevaluatie dus niet noodzakelijk alleen. Externen zorgen voor een ander perspectief op de academie en kunnen zo blinde vlekken (dit zijn aspecten die de academie zelf niet of niet meer ziet) zichtbaar maken. Het Bronnendocument vermeldt op basis van Deketelaere (2011) ouders, lerenden, eigen medewerkers en externe partners als directe belanghebbenden die kunnen worden betrokken bij een zelfevaluatie.

Zelfevaluatie is volgens het Bronnendocument een onderdeel van het cyclisch proces van integrale kwaliteitszorg. Kwaliteitszorg is het cyclisch proces waarbij de kwaliteit systematisch en betrouwbaar wordt geëvalueerd en waarbij op basis van die evaluaties de kwaliteit wordt verankerd of bijgestuurd (<https://www.onderwijsinspectie.be/>).

Het uiteindelijke doel van een zelfevaluatie spoort samen met het algemene doel van kwaliteitsontwikkeling: zorgen dat de lerenden zich optimaal kunnen ontwikkelen. Een zelfevaluatie is daarmee ook een oproep tot actie en is niet vrijblijvend: ze moet leiden tot een verdere optimalisering van de onderwijsleerpraktijk. Een evaluatie van de effecten en resultaten van de lerenden die de academie via kwantitatieve en kwalitatieve informatie verzamelt (zie verderop bij 4.3 onder ‘betrouwbaar evalueren’), brengt duidelijkheid over waar de academie nu staat in vergelijking met waar ze naartoe wil.

Van Petegem definieert zelfevaluatie als “het proces, in hoofdzaak geïnitieerd door de school zelf, waarbij welgekozen participanten op een systematische wijze het functioneren van de school beschrijven en beoordelen met het oog op het nemen van beslissingen of initiatieven in het kader van school(beleids)ontwikkeling” (1998, p. 104). Het belang van een procesmatige aanpak van zelfevaluatie in onderwijsinstellingen, waarbij zowel het proces als het beoogde resultaat centraal staat, wordt ook

onderschreven door Devos en Verhoeven (2002) die onderzoek deden naar zelfevaluatie in secundaire scholen.

Vormen van zelfevaluatie

Vanhoof en Van Petegem (2022) onderscheiden twee vormen van zelfevaluatie. Een eerste vorm is zelfevaluatie als verantwoordingsinstrument. Scholen reflecteren daarbij op keuzes die ze gemaakt hebben en verantwoorden deze. De motivatie om zich te verantwoorden, komt soms van buitenaf. Bijvoorbeeld een financierende overheid die deze verwachting aan de scholen oplegt.

Een tweede vorm is zelfevaluatie als schoolontwikkelingsinstrument. Het gaat hierbij om de uitwerking van een strategisch plan om het klas- en schoolbeleid te verbeteren. Deze vorm van zelfevaluatie vertrekt vanuit de autonome motivatie van het team om een schoolinterne dynamiek van groei en ontwikkeling, bijsturing en vernieuwing te versterken.

Karakteristieken van zelfevaluatie

In de onderwijsliteratuur over zelfevaluatie vinden we een aantal karakteristieken van zelfevaluatie die ook relevant zijn voor academies.

- Wanneer zelfevaluatie als ontwikkelingsinstrument wordt ingezet, moet de nadruk worden gelegd op interne betrokkenheid van het schoolteam en de maximale uitvoering van alle fasen van de zelfevaluatie door de school zelf (Boonen, 1990; Bunt & Van Hees, 1991; Voogt, 1989). Scholen hebben daardoor een dubbele rol: ze zijn het onderwerp van de evaluatie/analyse, maar hebben ook controle over het evaluatieproces.
- Ten tweede stelt de literatuur dat een zelfevaluatie van een onderwijsinstelling betrekking heeft op de werking van de school en tot doel heeft om informatie te verkrijgen over de schoolpraktijk. Dit kan zowel over specifieke aspecten van de school gaan als over de gehele werking (Boonen, 1990; Cremers-van Wees, 1996). Alhoewel een zelfanalyse primair moet resulteren in acties op het niveau van de onderwijsleerpraktijk, kunnen ook andere meer systemische en organisatorische aspecten deel uitmaken van een zelfevaluatie.
- Een derde karakteristiek is dat zelfevaluatie zowel een beschrijving als een beoordeling inhoudt. De onderwijsinstelling legt niet alleen schoolkenmerken en feiten vast, er wordt ook een waardebeoordeling aan gekoppeld. Deze beoordeling van de waarde van een actie of product gebeurt eveneens op een systematische wijze. Op deze manier worden niet alleen de sterke en zwakke punten van de schoolwerking beschreven, maar ook beoordeeld (Nevo, 1995; Van den Bergh, 1990; Voogt, 1989).
- Tot slot beschrijven wetenschappelijke bronnen de verschillende fasen die een zelfevaluatie kan hebben: de voorbereidende fase, de uitvoerende fase, de planningsfase en de actiefase. Deze fasen volgen elkaar op en vormen telkens de basis van de volgende fasen van de zelfevaluatie (Devos & Verhoeven, 2002). Hier komen we later in dit hoofdstuk op terug.

De inzichten die we tot nu toe presenteerden zijn gebaseerd op literatuur rond zelfevaluatie in het onderwijs. De wetenschappelijke literatuur rond zelfevaluatie in het kunstonderwijs in het bijzonder is beperkt. Toch levert ook die een aantal inzichten op. In Finland nam het Virvatuli-project het zelfevaluerende vermogen van het Finse kunstonderwijs onder de loep (Tiainen et al., 2012). Het onderzoek bestudeerde ontwikkelings- en planningsdagen, discussies over de ontwikkeling van het personeel en het afnemen van vragenlijsten bij studenten en ouders. Het rapport concludeerde dat de zelfevaluatiecultuur van kunstonderwijsinstellingen over het algemeen nog in ontwikkeling is en dat er geen gestructureerd model wordt gebruikt om de zelfevaluatie uit te voeren en er acties aan te koppelen. Kunstonderwijsinstellingen verzamelen wel evaluatiegegevens met het oog op zelfevaluatie, maar ze zijn in het algemeen te weinig in staat om deze informatie ook daadwerkelijk om te zetten in een waardebeoordeling (zoals hierboven beschreven als een karakteristiek van zelfevaluatie) en de ontwikkeling van hun onderwijsleerpraktijk. Een andere bemerking uit het Finse onderzoek is dat leraren erg kwaliteitsbewust zijn, maar dan vooral over de kwaliteit van hun eigen onderwijsleerpraktijk en niet zozeer over processen van kwaliteitsontwikkeling op zich (Tiainen et al., 2012). Anders gezegd: het onderwerp van een zelfevaluatie is voornamelijk gericht op de leerkracht en de lespraktijk, en nog onvoldoende op de kwaliteitsprocessen die men doorloopt. Die processen vinden ook op het niveau van een vakgroep, team of academie als geheel plaats. De zelfevaluatie in Finse kunstonderwijsinstellingen had daardoor vooral betrekking op het lesgeven zelf en minder op andere aspecten, zoals communicatie, samenwerking, personeels- en professionaliseringsbeleid, enzovoort.

Uit de verkennende onderzoeken van de onderwijsinspectie (2022) blijkt dat doelgericht onderwijskundig beleid voeren ook voor veel academies in Vlaanderen een aandachtspunt is. Academies kunnen nog systematischer afspraken opvolgen over waar en wanneer doelen aan bod komen, beheersingsniveaus opvolgen en factoren uit de onderwijsleerpraktijk die het leerresultaat beïnvloeden, detecteren, analyseren en waar nodig borgen of bijsturen. Ook een analyse van doorstroomcijfers kan doelbewuster worden ingezet in de zelfevaluatie, zo geeft de Vlaamse onderwijsinspectie aan. Het onderzoek van de inspectie stelde vast dat slechts 13% van de academies het OK gebruikt om de eigen werking te evalueren. Het OK als gestructureerd model voor zelfevaluatie kan dus nog door meer academies worden gebruikt. Het is een vaststelling die vergelijkbaar is met die uit het Finse onderzoek.

Externe partners betrekken bij een zelfevaluatie

Het Bronnendocument verduidelijkt aan de hand van het kwaliteitsinstrument Johari-venster hoe onderwijsinstellingen externe partners kunnen inzetten bij hun zelfevaluatie om hiaten, de zogenaamde 'blinden vlekken', te identificeren. Ook Vanhoof en Vanhoof (2014) raden scholen aan om het Johari-venster te gebruiken om informatie te verwerven over de school en haar werking. Daarbij is het concept 'de kritische vriend' interessant:

externen kijken kritisch naar de organisatie maar doen dat vanuit een vriendschappelijke en helpende houding t.o.v. de organisatie.

Het Johari-venster is een model dat wordt gebruikt om de communicatie tussen individuen te verbeteren door middel van zelfonthulling en feedback. Het model heeft vier kwadranten waarin informatie geplaatst kan worden: *open ruimte*, *blinde vlekken*, *verborgen informatie* en *onbekend*. Het komt er, ons basierend op Vanhoof en Vanhoof (2014), op aan om het 'open ruimte'-kwadrant, waarin informatie verzameld wordt die voor de academie en de buitenstaanders bekend is, zo groot mogelijk te maken. Een kernidee van het kwaliteitsinstrument is dat buitenstaanders zichtbaar maken wat de organisatie zelf niet (meer) ziet. Het Johari-venster kan zo worden ingezet om het bewustzijn over en het begrip van verschillende aspecten van de schoolomgeving en het onderwijsproces te vergroten.

Een zelfevaluatie met externen is volgens de literatuur geen evidentie (Gilmore et al., 2017; Selkrig & Keamy, 2015). Dit komt doordat zowel deelaspecten als het geheel van de werking van onderwijsinstellingen in beeld moeten komen, en omdat meerdere partijen hiervoor rond de tafel worden gebracht die niet altijd gewoon zijn om gericht samen te werken. Zelfevaluatie, ook via het Johari-venster, vraagt dan ook een zorgvuldige aanpak om de denkoefening constructief te maken (Gilmore et al., 2017). In hun zoektocht naar het professioneel inzetten van zelfevaluatie, spreken Selkrig en Keamy over "*moving from congenial to collegial conversations*" (2015, p. 425). Dit impliceert dat gesprekken evolueren van informeel en vriendelijk naar meer professioneel en samenwerkingsgericht. Dit houdt in dat deelnemers samenwerken en communiceren op een meer professioneel niveau, waarbij de focus ligt op het delen van kennis, ervaring en expertise om gemeenschappelijke doelen te bereiken. Het verschil tussen "congenial" (vriendelijk en aangenaam) en "collegial" (gericht op collega's en samenwerking) maakt de overgang duidelijk van informele en eerder oppervlakkige gesprekken naar diepere en meer doelgerichte professionele interacties. Om die switch te kunnen maken, stellen Selkrig et al. (2022) voor om protocollen of procedures te hanteren. Op basis van een actieonderzoek in scholen over het stimuleren van diepgaand leren en het reflecteren op de eigen lespraktijk door middel van conversaties onder leraren, ontwikkelden Selkrig en Keamy (2015) het C3-protocol. C3 staat voor collegialiteit, conversatie en kritische reflectie. Selkrig en collega's (2022) geven in hun onderzoek over kunstonderwijs aan dat dit model ook kan werken met externe partners. Door deze drie C's als richtlijnen voorop te stellen voor elke partner, wordt er een constructief en professioneel klimaat gecreëerd voor overleg en verbetering.

Tot slot is er in de onderzoeksliteratuur aandacht voor de keuze van externe partners. Deze keuze hangt samen met het perspectief dat wordt gekozen en de criteria die worden vooropgesteld (Bamford, 2010; Gilmore et al., 2017). Twee perspectieven worden aangehaald. Bij een utilitaristische kijk op kunst is er

de neiging om de stem van de 'gebruiker' of 'consument' van kunst te laten doorklinken. Bij een kunstgerichte kijk weegt de stem van de 'maker' of kunstenaar meer door. In het dko zijn de leerlingen en hun ouders vaak meer 'gebruikers' (van een onderwijsaanbod) dan echte kunstenaars. Bij een utilitaristische kijk op kunst is het dan ook logisch vooral hen te betrekken. Stelt men de kunst zelf centraal, dat zal logischerwijze de stem van deskundigen uit de kunstwereld het luidst klinken. Dat kunnen bijvoorbeeld leden van beroepsorganisaties of andere kunstgerichte organisaties zijn (Bamford, 2010; Barton & Baguley, 2017). Een zelfevaluatie kan ook beide perspectieven aan bod laten komen, in gelijke of ongelijke mate. Een academie kan natuurlijk ook nog verder uitzoomen en eerst *a/* haar stakeholders in kaart brengen. Vaak wordt dat gezien als een belangrijke fase in stakeholder management, een groeiende tak in de managementliteratuur. Het mappen van stakeholders betekent de voor de academie relevante mensen, relaties en plekken beschrijven. Om grip te krijgen op de (inter)connecties ertussen, kan een ecosysteem-benadering gebruikt worden. Een ecosysteem-benadering bekijkt stakeholders binnen een web van netwerken en biedt zo een kans om over hokjes van sectoren heen te kijken (Holden, 2015). Zo kunnen bijvoorbeeld ook sportorganisaties voorkomen in het ecosysteem van een academie.

Het doel van instrumenten voor zelfevaluatie

In een onderzoek naar zelfevaluatie op secundaire scholen in Vlaanderen, uitgevoerd door Devos en Verhoeven (2002), werden experts geïnterviewd over zelfevaluatie-instrumenten. Hieronder geven we een overzicht van de belangrijkste inzichten. We namen die ook mee bij het eigen ontwerp van instrumenten en fictieve casussen hierna.

De belangrijkste boodschap die uit het onderzoek naar voren kwam, is dat zelfevaluatie meer een houding moet zijn dan iets dat op een bepaald moment wordt gedaan. In alles wat de school doet, moet ze een kritische en zelfevaluerende houding ontwikkelen. Daarom is een zelfevaluatie-instrument slechts een klein aspect van wat zelfevaluatie voor een school zou moeten betekenen. Zo een instrument kan een school aanzetten om dingen vanuit een ander perspectief te bekijken en het vanzelfsprekende in twijfel te trekken. Maar het mag daartoe niet beperkt blijven. Een goede zelfevaluatie impliceert het voortdurend nadenken over verschillende aspecten van de eigen werking.

Verder benadrukt het onderzoek dat een zelfevaluatie-instrument zelf geen kant-en-klaar pakket moet zijn, maar eerder een soort receptenboek dat aan de school wordt gegeven. De school krijgt best vrijheid en ruimte om het instrument aan te passen aan de eigen situatie. Dit kan er natuurlijk toe leiden dat een instrument niet langer wetenschappelijk gerechtvaardigd is. Voor sommige experts in het onderzoek van Devos en Verhoeven (2002) is dat een probleem, voor anderen is het minder van belang, zolang het zelfevaluatie-instrument de school aanspoort om een volgehouden zelfevaluatie-*mindset* te creëren.

De onderzoekers geven op grond van interviews met experts ook aan dat een zelfevaluatie-instrument praktisch en gemakkelijk toe te passen moet zijn. Anders mist het zijn doel. Tot slot benadrukken ze dat de ontwikkeling van of de keuze voor een instrument moet beginnen bij de behoeften van een school. Niet het instrument zelf maar het doel dat een school voor ogen heeft, staat centraal.

LESSEN VOOR HET DKO

- Een zelfevaluatie bestaat uit een proces van zelfreflectie én een evaluatie waar ook externen bij betrokken zijn. Het begrip 'externen' verwijst hier naar mensen die buiten het team van de academie staan. Voorbeelden van relevante externen bij een zelfevaluatie zijn: leerlingen, ouders, medewerkers van externe instanties, pedagogische begeleiders, beleidsmakers.
- Externen betrekken bij een zelfevaluatie is in de praktijk niet gemakkelijk en moet doordacht gebeuren, gebaseerd op de visie van de academie op kunst(onderwijs). Omdat 'kritische vrienden' betrekken ook fout kan lopen, is het aangewezen een duidelijk protocol te gebruiken. Zo een protocol kan helpen om structuur en professionaliteit in de gesprekken tussen de betrokkenen te brengen (Selkrig & Keamy, 2015). Wie men betreft bepaalt ook mee het evaluatieresultaat.
- Een zelfevaluatie kan gebeuren als manier van verantwoording (bv. voor de financierende overheid) maar ook met het oog op organisatorische ontwikkeling.
- Kenmerken van een goede zelfevaluatie zijn: sterke interne betrokkenheid aangedreven door autonome motivatie, een duidelijke link met de onderwijsleerpraktijk, naast een beschrijving ook een beoordeling, een gefaseerde aanpak. Belangrijk is ook dat een zelfevaluatie vanuit een gestructureerd model of raamwerk gebeurt (bijvoorbeeld het OK). Onderzoek toont aan dat dat in het kunstonderwijs gemakkelijk wordt vergeten.
- Voor het kunstonderwijs is het belangrijk dat een zelfevaluatie een brede evaluatie is. Ze mag zich niet enkel concentreren op het microniveau van de leerling (zoals vaak bij externe juryleden) en de leraar en lespraktijk, maar moet ook het mesoniveau (de vakgroep, het team, de academie) en het macroniveau (de context van de academie) betrekken. Op die verschillende analyseniveaus kunnen verschillende types van data en verschillende zelfevaluatie-instrumenten worden gebruikt.
- De methodiek van het Johari-venster wordt in onderzoek vaak aangehaald als een manier om informatie te verwerven over de organisatie en haar werking. Het Johari-venster helpt vooral bij het identificeren van blinde vlekken (Vanhoof & Vanhoof, 2014).

Samenvattend kunnen we stellen dat de onderzoeksliteratuur wijst op het belang van een zelfevaluatie voor kwaliteitsontwikkeling. Zelfevaluatie wordt beschreven als een gepland proces en waarbij gegevens worden verzameld die tot een beoordeling leiden. Bij een zelfevaluatie heeft een academie een dubbele rol: ze is zowel de uitvoerder als het onderwerp van de evaluatie (Voogt, 1989). Om de uitvoering goed te kunnen doen, moet de academie over de nodige onderzoeksvaardigheden en onderzoeksmethoden beschikken. De onderstaande instrumenten bieden een aanzet voor een gefaseerde aanpak van een zelfevaluatief onderzoek en een overzicht van inzetbare onderzoeksmethoden.

De literatuur benadrukt ook het belang van externe 'kritische vrienden' bij een zelfevaluatie. Academies geven echter aan dat het betrekken van de juiste externen niet gemakkelijk is en dat externen vaak slechts op een deel van de werking feedback geven. Omdat de wetenschappelijke literatuur het Johari-venster naar voren schuift als een werkbaar kader voor het betrekken van externen, wordt hieronder (instrument 9) het Johari-kader verder uitgewerkt op maat van het dko.

Tot slot bespraken we de resultaten van een bevraging van experts over zelfevaluatie-instrumenten. Die toonden aan dat instrumenten academies moeten helpen om van zelfevaluatie een houding of mindset te maken, en dat de instrumenten niet kant-en-klaar moeten zijn en voldoende vrijheid moeten laten zodat ze op maat kunnen worden gebruikt. De experts geven ook aan dat de instrumenten praktisch en gemakkelijk in gebruik moeten zijn. De instrumenten en fictieve casus die we hieronder voorstellen zijn vanuit deze bevindingen ontworpen: ze stimuleren het zelfevaluatieproces, zijn niet al te sturend maar bieden toch voldoende ondersteuning en ze geven handvatten om stelselmatig door de verschillende fasen van een zelfevaluatie te gaan (Devos & Verhoeven, 2002).

Instrument 8 SAMENHANG

**UITGETEST
IN DE PRAKTIJK**

Bamford (2010) stelt dat de relatie tussen de visie en effectieve onderwijsleerpraktijk een wisselwerking moet zijn. Enerzijds sturen de intenties die uitgedrukt worden in de visie de onderwijspraktijk aan. Anderzijds moet het geheel van aanwezige praktijken, leraren, leerlingen en de context een effect hebben op de ontwikkeling van die visie.

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

De academie onderzoekt systematisch de eigen kwaliteit-ontwikkeling aan de hand van een analyse vanuit het OK. Waar zijn we sterk en minder sterk in?

Voor een academie aan de slag gaat met haar onderwijskwaliteit, is het raadzaam om eerst een vooronderzoek te doen. De academie kan analyseren waar, bekeken vanuit de bril van het OK, ze sterk, minder sterk en niet sterk in is. Zo kan een academie daarna gericht prioriteren.

Deze analyse kan door het hele team van de academie gebeuren, maar het is ook een optie om dat in een kleiner team te doen. In het eerste geval is de gedragenheid een belangrijk uitgangspunt. Een kleiner team kan het voordeel hebben dat de werklast van het team niet extra op de proef gesteld wordt of dat het proces makkelijker verloopt omdat de betrokkenheid van de deelnemers groter is. Van belang is dat er ook dan een terugkoppeling naar het hele team ingebouwd wordt.

MOGELIJKE INTERVENTIES

STAP 1

Kies een van de volgende werkinstrumenten die je voor een analyse wil gebruiken.

- Kies voor het OK dashboard als je aandacht wil geven aan de samenhang tussen verschillende elementen van dit kwaliteitskader.
- Kies voor de ontwikkelingsschalen van de Vlaamse onderwijsinspectie als je in de zelfevaluatie van de academie een verschil wil maken tussen beneden, benadert, volgens en overstijgt de verwachting. Het voordeel van deze ontwikkelingsschalen is dat ze al doorvertalingen zijn naar de concrete context van het dko.

Het OK referentiekader voor onderwijskwaliteit

Rubriek
Deelrubriek
Kwaliteitsverwachting

Resultaten en effecten		Ontwikkeling stimuleren		Beleid	
R1	De school bereikt de minimaal gewenste output bij een zo groot mogelijke groep van lerenden.	Doelen		Begeleiding	
R2	De school streeft naar welbevinden en betrokkenheid bij alle lerenden en het schoolteam en naar tevredenheid bij ouders en bij andere relevante partners.	D1	Het schoolteam realiseert doelgericht een brede en harmonische vorming die betekenisvol is.	B1	Het schoolteam geeft de begeleiding vorm vanuit een gedragen visie en systematiek en volgt de effecten van de begeleiding op.
R3	De school streeft bij elke lerende naar zoveel mogelijk leerwinst.	D2	Het schoolteam hanteert doelen die sporen met het gevalideerd doelenkader en zorgt voor samenhang tussen de doelen.	B2	Het schoolteam biedt begeleiding zowel op het vlak van leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren als preventieve gezondheidszorg.
R4	De school stimuleert de studievoortgang van elke lerende.	D3	Het schoolteam hanteert uitdagende en haalbare doelen.	B3	Het schoolteam biedt elke lerende een passende begeleiding met het oog op gelijke onderwijskansen.
R5	De school waarborgt de toegang tot onderwijs voor elke lerende.	D4	Het schoolteam expliciteert de doelen en de beoordelingscriteria.	B4	Het schoolteam geeft de begeleiding vorm samen met de lerende, de ouders/thuisomgeving en andere relevante partners.
R6	De school streeft naar effecten op langere termijn bij alle lerenden.	Vormgeving onderwijsleerproces en leef- en leeromgeving		Opvolging	
Kwaliteitsontwikkeling		V1	Het schoolteam en de lerenden creëren samen een positief en stimulerend school- en klasklimaat.	O1	Het schoolteam geeft de lerenden adequate feedback met het oog op de voortgang in het leer- en ontwikkelingsproces.
K1	De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk.	V2	Het schoolteam en de lerenden gaan positief om met diversiteit.	O2	Het schoolteam evalueert op een brede en onderbouwde wijze het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen.
K2	De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden.	V3	De leef- en leeromgeving en de onderwijsorganisatie ondersteunen het bereiken van de doelen.	O3	Het schoolteam stuurt het onderwijsleerproces bij op basis van de feedback- en evaluatiegegevens.
K3	De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk.	V4	Het schoolteam biedt een passend, actief en samenhangend onderwijsaanbod aan.	O4	Het schoolteam beslist en rapporteert onderbouwd over het behalen van de doelen bij de lerende.
				Onderwijskundig beleid	
				BL7	
				De school ontwikkelt en voert een doeltreffend beleid op het vlak van leren en onderwijs.	
				Personeels- en professionaliseringsbeleid	
				BL8	
				De school ontwikkelt en voert een doeltreffend personeelsbeleid dat integraal en samenhangend is.	
				BL9	
				De school ontwikkelt en voert een doeltreffend professionaliseringsbeleid en heeft hierbij specifieke aandacht voor beginnende leraren.	
				Financieel en materieel beleid	
				BL10	
				De school ontwikkelt en voert een doeltreffend financieel en materieel beleid.	
				BL11	
				De school beheert de kosten voor alle lerenden.	
				Fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving	
				BL12	
				De school ontwikkelt en voert een doeltreffend beleid met het oog op de fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving.	

K2 – Organisatiebeleid

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De academie ontwikkelt geen coherent beleid. Ze streeft nauwelijks naar een cultuur van participatie en dialoog. Ze staat weinig open voor externe vragen en verwachtingen. Ze stimuleert vernieuwing en expertisedeling tussen de teamleden nagenoeg niet. Ze werkt nauwelijks samen met anderen om de onderwijsleerpraktijk of de academiewerking te versterken. Ze communiceert weinig of niet over haar werking met interne en externe belanghebbenden en werkt weinig efficiënt.	De academie ontwikkelt en voert een beleid. De academie staat open voor participatie en externe vragen en verwachtingen, maar vertaalt die inbreng in geringe mate in haar keuzes. Ze benut nog niet alle kansen om vernieuwing en expertisedeling tussen de teamleden te stimuleren. Ze werkt samen met anderen, maar versterkt daarmee nog niet altijd de onderwijsleerpraktijk of de academiewerking. De transparantie, laagdrempeligheid en de frequentie van de communicatie met interne en externe belanghebbenden en de efficiëntie bieden ruimte tot verbetering.	De academie ontwikkelt en voert een beleid, waarbij participatie, dialoog en efficiëntie belangrijk zijn. Ze staat open voor externe vragen en verwachtingen en speelt daar geregeld op in. Ze stimuleert vernieuwing, reflectie en expertisedeling tussen de teamleden. Ze werkt samen met anderen om de onderwijsleerpraktijk en de academiewerking te versterken. Ze communiceert frequent, laagdrempelig, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden.	De academie ontwikkelt en voert een beleid, waarbij participatie, dialoog en efficiëntie belangrijk zijn. Ze staat open voor externe vragen en verwachtingen en speelt daar geregeld op in. Ze stimuleert vernieuwing, reflectie en expertisedeling tussen de teamleden. Ze werkt samen met anderen om de onderwijsleerpraktijk en de academiewerking te versterken. Ze communiceert frequent, laagdrempelig, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden. De manier waarop de academie het organisatiebeleid vormgeeft, is een voorbeeld van goede praktijk.

K3 – Onderwijskundig beleid

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De academie geeft het onderwijskundig beleid onvoldoende of ad hoc vorm. Ze neemt weinig doelgerichte maatregelen. Ze maakt nauwelijks afspraken met de teamleden. De academie ondersteunt de teamleden ruim onvoldoende.	De academie geeft het onderwijskundig beleid vorm, maar doet dat fragmentair of niet academiebreed. De maatregelen zijn nog niet altijd doelgericht en de afspraken zijn niet steeds duidelijk voor alle teamleden. De academie ondersteunt de teamleden in beperkte mate.	De academie geeft het onderwijskundig beleid vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op academieniveau, deelteamniveau en individueel niveau. Ze ondersteunt de teamleden.	De academie geeft het onderwijskundig beleid vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op academieniveau, deelteamniveau en individueel niveau. Ze ondersteunt de teamleden. De manier waarop de academie haar onderwijskundig beleid voert, is een voorbeeld van goede praktijk.

STAP 2

Geef je academie een beoordeling voor verschillende aspecten van het gekozen instrument.

Bijvoorbeeld:

- Maak van het OK dashboard een heatmap. Een heatmap is een grafische weergave van gegevens waarbij deze gegevens een eigen kleur krijgen.

Gebruik bijvoorbeeld volgende kleuren:

- blauw: overstijgt de verwachting
- groen: volgens de verwachting
- geel: benadert de verwachting
- rood: beneden de verwachting

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

- Of vul de ontwikkelingschalen zoals de inspectie in: zet een kruisje bij de beoordeling die het best bij je academie past.

Laat verschillende mensen deze analyse maken en zorg zo voor een diversiteit aan perspectieven. Dat kunnen leraren, kaderleden, secretariaatsmedewerkers maar ook externen zijn. Maak dat je achteraf kan vaststellen welke doelgroep welke kleuren gebruikte.

Vraag eventueel naar argumenten en bewijsmateriaal om een standpunt/ beoordeling te staven.

STAP 3

Ga er samen over in dialoog.

Dat kan bijvoorbeeld op volgende manier. Verdeel de antwoorden in twee groepen:

1. thema's waar de meerderheid het over eens is. Een meerderheid kan bijvoorbeeld betekenen dat drie op de vier antwoorden hetzelfde zijn.
2. thema's waarover een meerderheid van het team het niet eens is.

Bespreek eerst de thema's met een meerderheid kort en bondig. Zo creëer je het gevoel dat het proces vordert.

Focus daarna op de andere thema's. Laat verschillende stemmen opklinken en vraag door naar concrete voorbeelden.

Weeg tenslotte samen af welke kleur finaal het meest gepast is.

STAP 4

Prioriteer actiepunten.

Onderzoek hoe die actiepunten best aangepakt kunnen worden. Zie daarvoor de kwaliteitsinstrumenten die in de volgende hoofdstukken gekoppeld zijn aan de *fasen keuzes maken, plannen maken en plannen uitvoeren*.



Meer lezen?

Onderwijsinspectie (2017). *Bronnendocument (OK Onderwijskwaliteit. Samen zorgen we ervoor)*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

www.onderwijsinspectie.be

Dashboard OK:

<https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/OK-Dashboard.pdf>

Ontwikkelingsschalen onderwijsinspectie:

<https://www.onderwijsinspectie.be/nl/doorlichten/doorlichten-in-de-verschillende-onderwijsniveaus#DKO>

Instrument 9

JOHARI-VENSTER

UITGETEST
IN DE PRAKTIJK

Externen kunnen met een frisse blik naar de kwaliteit en kwaliteit-ontwikkeling van een academie kijken. En ze kunnen werkpunten binnenbrengen die het academieteam zelf niet (meer) ziet. Met deze tool kan een academie die blinde vlekken ontdekken om zo een genuanceerder zelfbeeld te krijgen.

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

De academie laat **buitenstaanders meekijken** naar de eigen werking om zo een scherper zicht te krijgen op de eigen kwaliteitsontwikkeling

Roger Raveel heeft vele vensters geschilderd. *Kom door het venster kijken* uit 1974 is er een van. Het is mooi om te zien hoe hij het banale verheft tot iets bijzonders. Het werk roept associaties op met reflectie, stilstaan, onderzoek en achteruit of vooruit kijken.



Het eigen functioneren kritisch onder de loep nemen noemen we 'zelfevaluatie'. Deze term wekt de indruk dat de eigenaar alle touwtjes in handen heeft en de zelfevaluatie helemaal alleen uitvoert. Dit is echter niet altijd wenselijk. Bij een goede zelfevaluatie is de inbreng van anderen een verrijking. Want soms ontbreekt het de academie aan relevante informatie of een volledig of ander perspectief. Dat perspectief kunnen ze vinden bij externen. Zij zien wat de academies zelf niet (meer) zien.

Het Johari-venster, vernoemd naar Joe Luft en Harry Ingham, is een overzichtelijk model om samen met anderen naar een aspect van kwaliteitsontwikkeling te kijken (Vanhoof & Vanhoof, 2014). Het model bestaat uit vier kwadranten:

Het venster maakt dingen die bekend of onbekend zijn zichtbaar. Door het onbekende te expliciteren wordt het bekend en wordt de open ruimte vergroot. Een academie krijgt door het venster 'open ruimte' een vollediger en juistere zicht op haar kwaliteitsontwikkeling.

Het Bronnendocument verduidelijkt aan de hand van dit Johari-venster het belang van de inbreng van externe partners omdat ze hiaten, de zogenaamde *blinde vlekken* kunnen identificeren. Ook Vanhoof en Vanhoof (2004) raden scholen aan om het Johari-venster te gebruiken om informatie te verwerven over de school en haar werking. Daarbij is het perspectief van de *kritische vrienden* belangrijk, omdat zij die blinde vlekken naar de oppervlakte kunnen brengen. Zie daarvoor ook instrument 3, *Verskillende perspectieven innemen*.

MOGELIJKE INTERVENTIES

STAP 1

Bepaal welk aspect van onderwijskwaliteit je wilt evalueren.

Kies een thema en bakken het af.

Laat je bij de keuze van een thema bijvoorbeeld leiden door de kwaliteitsinstrumenten *Samenhang* (instrument 7), *Heatmap*

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

(instrument 8), of *Fotostudie* (instrument 10), die je in deze studie vindt. Deze instrumenten maken duidelijk dat je best niet zomaar een thema kiest, maar dat best doet met een bepaalde reden en een bepaald doel voor ogen. Je kan bijvoorbeeld het gevoel hebben dat iets fout loopt of dat iets beter kan. In dat geval baseer je je keuze op een assumptie of hypothese. Je keuze kan ook gedreven zijn door feedback of kritiek die je als academie te horen kreeg. Verder kan je als academie een thema onderzoeken omdat je het nog nooit eerder tegen het licht hebt gehouden. Hoe de keuze ook tot stand komt: met het oog op kwaliteitsontwikkeling verdienen zeker thema's waar je minder goed in bent de volle aandacht.

Het doel van een gerichte zelfevaluatie is immers de kwaliteit van de academie op dat thema verder te ontwikkelen.

STAP 2

Nodig betrokken buitenstaanders uit voor een workshop.

Een buitenstaander kan een directeur of leraar van een andere academie zijn, maar ook een pedagogisch begeleider, een schepen van cultuur, een groep leerlingen of ouders, iemand van een kunstcollectief, een organisatie-deskundige, ...

De keuze voor een bepaalde groep buitenstaanders gebeurt best bewust op basis van het gekozen inhoudelijke thema. Voor het thema leerlingenevaluatie kan het bijvoorbeeld nuttig zijn een pedagogisch begeleider of leerkracht uit het leerplichtonderwijs te betrekken. Voor een thema als samenwerking zal een schepen van cultuur of de coördinator van een cultuurcentrum meer voor de hand liggen.

In functie van de volgende stappen is het belangrijk dat ook enkele medewerkers van de academie uitgenodigd worden.

STAP 3

Verzamel inzichten.

Laat de deelnemers hun inzichten over dat thema op bijvoorbeeld post-its noteren. Kies bewust een of meerdere onderzoeksvragen die de buitenstaanders gericht aansturen. Bijvoorbeeld:

- Wat is volgens jou typisch voor onze academie?
- Wat valt op als je naar de academie kijkt?
- Wat zijn sterke en minder sterke kanten van de academie?
- ...

STAP 4

Verdeel de inzichten over de vensters.

Laat de deelnemers van de academie samen met de externen de post-its in een van de vakken van het Johari-venster plakken. Ga erover in gesprek.

- Open ruimte: wat weten de academie en ook de anderen?
- Blinde vlek: wat weten anderen maar weet de academie zelf niet?
- Verborgен gebied: wat weet de academie maar de anderen niet?
- Onbekend gebied: niet van toepassing.

STAP 5

Overschouw het resultaat.

Stap 5 is een cruciale stap. In deze stap worden conclusies getrokken.

Vooraf de vensters *blinde vlekken* en *verborgen gebieden* zijn belangrijke vertrekpunten om conclusies te trekken voor verder kwaliteitsontwikkeld werk. Ga voor de *blinde vlekken* en *verborgen gebieden* na wat hun betekenis is, of ze al goed ontwikkeld zijn dan wel verbeterpunten zijn. Indien het verbeterpunten zijn, dan is het zaak de aanpak ervan operationeel te maken. Wat wil je er als academie aan veranderen, met wie, op welke termijn, met welke middelen? Kortom, de resultaten worden eerst beoordeeld en vervolgens naast de wat-wie-wanneer-en-hoe-vragen gelegd.



Wetenschappelijke bronnen

Vanhoof, J., & Vanhoof, S. (2014). Als schoolleider werken aan randvoorwaarden om als schoolteam tot succesvol informatiegebruik te komen. Van zelfreflectie naar actie. In: *Handboek: beleidvoerend vermogen* (pp. 14/11-14/33). Brussel: Politeia.

Instrument 10

FOTOSTUDIE

Het Joharivenster is een schematisch model om een zelfevaluatie uit te voeren en hiaten, de zogenaamde 'blinden vlekken', te identificeren. De fotostudie die we hier presenteren is een meer artistieke variant die deelnemers uitnodigt om blinde vlekken, sterke punten en werkpunten te detecteren, ze letterlijk 'op de foto te zetten' en ze zo te documenteren.

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

De academie **onderzoekt aan de hand van foto's waar ze sterk** en minder sterk in is.

In een fotostudie, een instrument dat sterk aansluit bij de kunsten, worden leerlingen, leraren, ondersteuners, ... uitgenodigd om via foto's aspecten en plaatsen in en rond de academie zichtbaar te maken die aangeven waar de academie goed en minder goed in is.

MOGELIJKE INTERVENTIES

STAP 1

Bepaal de deelnemers.

Bepaal wie de deelnemers van de fotostudie zijn. Laat de keuze afhangen van het doel dat je voor ogen hebt. Wil je bijvoorbeeld onderzoeken hoe de leerlingen de academie ervaren, dan is het logisch dat zij ook de fotostudie uitvoeren.

STAP 2

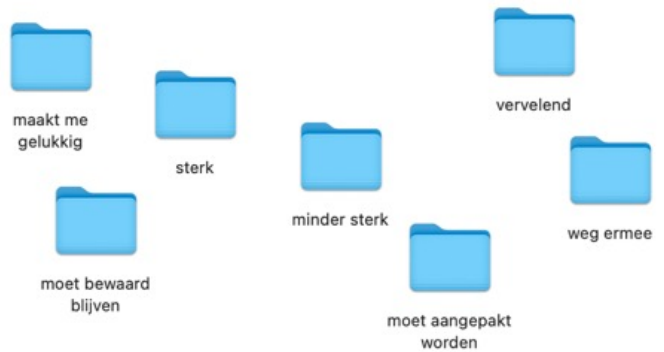
Laat deelnemers foto's maken.

Deelnemers worden uitgenodigd om in en rond de academie of tijdens hun lesmomenten foto's te maken. De deelnemers fotograferen aspecten en plaatsen van de academie die bij hen iets oproepen: een prettig gevoel, een ongemakkelijk gevoel, ergernis, onbehagen, een vraag of een gemis, ...

STAP 3

Selecteer de foto's.

De deelnemers mogen hun meest sprekende foto's selecteren en digitaal in een aantal mappen poneren. Bepaal eventueel op voorhand de thema's van de mappen.



STAP 4

Bespreek en documenteer de resultaten.

Tijdens een werkmoment worden de foto's per map bekeken en besproken. Een begeleider faciliteert dit proces door vragen ter verduidelijking te stellen. In de onderzoeksliteratuur wordt zo een proces ook wel photo voicing genoemd (Wang & Burris, 1997). Photo voicing is een methode waarbij foto's de functie hebben van onderzoeksdata en ze een bepaald verhaal uitlokken. Die verhalen gaan vaak over identiteit en groepsprocessen.

Deze thematische fotoreportage met eventuele tekstuele toelichting geeft de academie voeding om de academie anders te leren kennen, actiepunten te ontdekken en die ook aan te pakken.



Meer lezen over het onderzoeken en ontwerpen van complexe problemen?

Martin, B. (2012). *Universele ontwerpmethoden, 100 manieren voor het onderzoeken van complexe problemen, het ontwikkelen van innovatieve ideeën en het ontwerpen van effectieve oplossingen*. Bisplublishers.

Meer lezen over photo voicing?

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.

Instrument 11 (MINI)ONDERZOEK

UITGETEST
IN DE PRAKTIJK

Je eigen werking evalueren vraagt een onderzoek (Tainen et al., 2012). Dat onderzoek beschrijven we hier als een mini-onderzoek. Een academieteam stelt zichzelf vragen en zoekt op een systematische manier antwoorden op deze onderzoeksvragen. Leraren en academies hoeven daarvoor geen professionele onderzoekers te worden, maar wel onderzoekende professionals.

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

Dit instrument helpt de academie met het realiseren van K2: de academie **evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar** vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden (kwaliteitsverwachting K2). Het instrument ondersteunt academies vooral bij het doen van een zelfevaluatie.

Onderzoekende professionals werken systematisch en doen binnen de eigen context wat mogelijk is om betrouwbare en valide antwoorden te vinden op vragen die zich stellen (Vanhoof & Van Petegem, 2022).

Om de haalbaarheid van die ambitie te onderlijnen, gebruiken we het prefix 'mini' en houden we de stappen simpel. De volgende vier stappen van de bekende OVUR-methode zijn in hun eenvoud erg bruikbaar:

Oriënteren: WAT ga ik onderzoeken?
Vorbereiden: HOE ga ik dat onderzoeken?
Uitvoeren: Ik DOE het!
Reflecteren: Ik kijk erop TERUG!

Voor wie een stap verder wil zetten, zijn dit zinvolle verdiepingen:

STAP 1

Oriënteren: WAT ga ik doen?

- Kies een onderzoeksonderwerp. Gebruik hierbij bijvoorbeeld de *prioriteitenmatrix van Eisenhower* om keuzes te maken of het *Johari-venster* om blinde vlekken zichtbaar te maken.
- Formuleer een of meerdere onderzoeksvragen.

Bijvoorbeeld:

- *Hoe kunnen we betere data over de leerloopbanen van onze leerlingen krijgen?*

STAP 2

Vorbereiden: HOE ga ik dat doen?

- Schets de huidige situatie of kennis van zaken.
- Stel een onderzoeksplan op waarin je bepaalt hoe lang je onderzoek zal duren, wie welke verantwoordelijkheden op zich neemt, wat je budget is, en wat je van het onderzoek verwacht. Deze verwachtingen zijn zowel doelstellingen over het resultaat (bijvoorbeeld een beter inzicht in X of Y), als concrete output (zoals een document of briefing onder leraren, een tekst op de website, ...).
- Kies vervolgens een onderzoeksmethode die je kan helpen bij het bereiken van deze doelstellingen en die je de nodige informatie oplevert. Hieronder gaan we in op verschillende onderzoeksmethoden.

Bijvoorbeeld:

- Wat weten we al over de leerlingen op het vlak van slaagkansen, progressie, zittenblijven, uitstroom?
- Hoe kunnen we wat we al weten verder aanvullen met gegevens die nuttig (kunnen) zijn voor de eigen monitoring en evaluatie van de praktijk?
- Is het bijvoorbeeld mogelijk een dashboard uit te werken dat alle administratieve en evaluatiegegevens over de leerloopbanen van de leerlingen samenbrengt en benchmarkt met die van de gehele dko-populatie?
- Kunnen we dat zelf of hebben we daarvoor externe middelen en hulp nodig?

STAP 3

Uitvoeren: Ik DOE het.

- Verzamel en verwerk gegevens. Dit doe je door elke stap goed te documenteren (dit kan via een klassiek verslag, maar ook door middel van opnames, tekeningen of mind maps, cijfergegevens).
- Screen vervolgens systematisch en gericht de informatie. Zoek naar verbanden en trends in het geheel van de data.
- Maak een overzicht van de informatie die ontbreekt en de vragen die je nog niet kan beantwoorden.
- Stel eventueel je onderzoeksmethode bij zodat je de leemtes kan vullen.
- Beantwoord de onderzoeksvraag en rapporteer de resultaten.

STAP 4

Reflecteren: Ik KIJK EROP TERUG.

- Evalueer het onderzoek zelf en de resultaten die het onderzoek opbracht. Dit gebeurt het best in groep. Breng bijvoorbeeld alle betrokkenen samen in een evaluatieworkshop. Deze workshop geeft iedereen de kans om los van elkaar de resultaten en het onderzoeksproces te beoordelen, maar ook om ieders bevindingen te confronteren met elkaar.

Bijvoorbeeld:

Na het intern leerloopbaan-traject worden alle betrokkenen samengebracht. Zij krijgen de kans om op SWOT-kaarten de sterktes, zwaktes, toekomstige kansen en risico's van het traject te beoordelen. Na het individueel invullen van die kaarten worden ze samengebracht in een SWOT-tabel en besproken. Uit die bespreking kan bijvoorbeeld het besluit groeien dat de academie meer systematiek moet aanbrengen in de data waar ze al toegang toe heeft, en dat het een kans is om die data meer systematisch te bespreken met de leraren.

In de fictieve casus die hierna volgt, passen we de stappen in een voorbeeld toe.

We focussen verder op het aspect *een onderzoeksmethode kiezen*. Hier vind je een lijst met de meest gebruikte onderzoeksmethodes.

KWALITATIEVE ONDERZOEKSMETHODEN

- **Groepsgesprek:** gesprek of discussie met meerdere mensen over één of meerdere onderwerpen.
 - Voordeel: deze onderzoeksmethode kan verschillende perspectieven en ideeën opleveren.
 - Nadeel: het is soms moeilijk om alle deelnemers evenveel aan het woord te laten en sommige meningen kunnen overheersen.
- **Individueel interview:** gestructureerd of ongestructureerd gesprek met één persoon waarin je gedetailleerd ingaat op één of meerdere onderwerpen.
 - Voordeel: kan diepgaande informatie opleveren en de respondent voelt zich comfortabeler om persoonlijke meningen te delen.
 - Nadeel: kan tijdrovend zijn en de antwoorden kunnen beïnvloed worden door de relatie tussen de interviewer en respondent.
- **Literatuuronderzoek:** onderzoek waarin je aan de hand van een probleemstelling gebruik maakt van onderzoeken, theorieën en informatie die al beschikbaar zijn (bv. van een bibliotheek of op het internet).
 - Voordeel: kan veel informatie opleveren die al beschikbaar is, waardoor het efficiënter is. Bovendien bouw je cumulatief meer inzichten op.

- Nadeel: de informatie kan verouderd of onvolledig zijn en het kan moeilijk zijn om uit een groot aanbod te selecteren welke literatuur het meest relevant is.
- **Observeren:** Daadwerkelijk gedrag observeren en reacties registreren.
 - Voordeel: je kan direct en objectief gedrag waarnemen.
 - Nadeel: je begrijpt niet altijd de context en mensen kunnen zich anders gedragen als ze weten dat ze worden geobserveerd.
- **Logboek (kwalitatief):** document (digitaal of schriftelijk) waarin je respondenten gebeurtenissen laat vastleggen.
 - Voordeel: je laat respondenten zelf informatie vastleggen.
 - Nadeel: het is afhankelijk van de discipline van de respondenten en je krijgt niet altijd alle informatie die je nodig hebt.

KWANTITATIEVE ONDERZOEKSMETHODEN

- **Vragenlijsten:** registratie van gegevens en meningen van groepen mensen door middel van een vooraf opgestelde vragenlijst. Een vragenlijst kun je digitaal of schriftelijk laten invullen door een grote groep mensen.
 - Voordeel: je kan snel veel data verzamelen van een grote groep mensen.
 - Nadeel: er kan soms sprake zijn van sociaal wenselijke antwoorden en de vragenlijst dekt niet altijd alle informatie.
- **Scheurkaartjes:** onderzoeksmethode waarbij je op een snelle manier een grote groep mensen één vraag laat beantwoorden. Dit kan bijvoorbeeld door het publiek voor een voorstelling een papiertje met daarop een stelling te geven. Na de voorstelling kan het publiek door een scheurtje in het papiertje te maken, aangeven of ze het eens of oneens zijn met de stelling. Een variant hierop is bijvoorbeeld de kenniskaart (zie casus 5).
 - Voordeel: het is snel en laagdrempelig.
 - Nadeel: het is niet diepgaand genoeg om uitgebreide informatie te verzamelen.
- **Hergebruik van bestaande data:** bestaande datasets met kwantitatieve gegevens die al door anderen zijn verzameld, bevatten misschien wel data die bruikbaar is voor het onderzoek dat je voert. Het kan dus nuttig zijn om oudere bevestigingen uitgevoerd door een andere partij te bekijken alvorens zelf aan de slag te gaan. Ook administratieve data die de academie (of pedagogische begeleidingsdienst of overheid) verzamelt bij inschrijving kunnen nuttig zijn. Je gebruikt dan een bestaande dataset nog een keer, maar dan om een nieuwe vraag te beantwoorden.
 - Voordeel: je kan gebruikmaken van reeds verzamelde data.
 - Nadeel: de data sluit misschien niet precies aan bij je onderzoeksvraag.
- **Logboek (kwantitatief):** document (digitaal of schriftelijk) waarin je respondenten specifieke data laat vastleggen.
 - Voordeel: je laat respondenten zelf informatie vastleggen.
 - Nadeel: het is afhankelijk van de discipline van de respondenten en je krijgt niet altijd alle informatie die je nodig hebt.

- **Panelonderzoek:** respondenten die zich hebben opgegeven voor onderzoek benaderen met een vragenlijst. Eenzelfde panel kan meermaals worden benaderd.
 - Voordeel: je kent de respondenten al en kan gericht vragen stellen.
 - Nadeel: het is niet representatief voor de gehele populatie en de antwoorden kunnen soms beïnvloed zijn door bijvoorbeeld eerdere ervaringen.

Gebaseerd op www.claudiadegraauw.nl



Inspirerende bronnen

Meer lezen over onderzoek doen in het onderwijs?

Van der Donk, C., van Lanen, B. (2020). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Meer lezen over hoe je data in je onderzoek in het onderwijs gebruikt?

Schildkamp, K., Lai, M. & Earl, L. (2013). *Data-based decision making in education*. Dordrecht: Springer.

Casus 5

MINI-ONDERZOEK BLINDE VLEKKEN

In deze casus gaat een academie met het kwaliteitsinstrument 'mini-onderzoek' aan de slag. Een thema dat de academie wil onderzoeken wordt gegoten in enkele goed gekozen onderzoeksvragen. Twee onderzoeksmethoden worden daarna aan die vragen gekoppeld. Het onderzoek wordt uitgevoerd en daarna wordt nagegaan of dit systematisch traject antwoorden geeft op de vooropgestelde vragen. Op deze manier krijgt de academie een meer betrouwbare kijk op de eigen werking.

STAP 1

Oriënteren: WAT ga ik doen?

Het traject startte met het formuleren van twee onderzoeksvragen.

Vraag 1: Welke kerncompetenties/leerplandoelen komen niet, weinig of veel aan bod in de lessen?

Vraag 2: Hoe kunnen we de minder aanwezige kerncompetenties/leerplandoelen een grotere plek geven?

De eerste vraag was nodig om dit eerder subjectieve gevoel concreet en objectief te maken. De tweede vraag was eerder een praktijkgerichte ontwerpvrage.

STAP 2

Vorbereiden: HOE ga ik dat doen?

Voor onderzoeksvraag 1 koos het kernteam van de academie ervoor om de kwalitatieve onderzoeksmethode *logboek* te gebruiken. Een twintigtal random gekozen leraren instrument duiden voor enkele van hun contacturen in een digitaal logboek aan aan welke leerplandoelen ze werkten. In het logboek beschreven ze kort hoe ze dat gedaan hadden. Wekelijks kregen deze leraren ook een herinneringsmail met de oproep om de opdracht vol te houden. In de literatuur werd immers aangehaald dat volhouden een cruciale factor is voor deze methode (Devos & Verhoeven, 2022).

Na drie maanden werden de logboeken anoniem geanalyseerd en konden antwoorden worden geformuleerd met betrekking tot onderzoeksvraag 1.

Voor onderzoeksvraag 2 werd gekozen voor *kennisdeling*. Het directieteam ging ervan uit dat de nodige kennis voor de blinde vlekken die ontdekt werden, intern aanwezig was. Het plan was om de aanwezige interne knowhow in de academie op te sporen. Daarvoor gebruikte de academie het concept *kenniskaart*.

Een kenniskaart bevraagt het team of ze bekwaam is en/of ze geïnteresseerd is om over iets meer over te weten. Met zo een

kenniskaart sla je twee vliegen in één klap: de academie werkt aan haar professionalisering via interne expertisedeling en de leraars die hun expertise delen voelen zich erkend.

KENNISKAART:

	IK BEN BEKWAAM	IK BEN GEÏNTERESSEERD
Leerplandoel a		
Leerplandoel b		
Leerplandoel c		
Leerplandoel e		
Leerplandoel f		

Op basis van deze analyses werd er naar matches gezocht. Dat resulteerde in een studiedag waarbinnen 'interne experts' hun ideeën deelden met leraren met een specifieke leervraag.

Dit hele plan werd in een scenario neergeschreven met ook een tijdsindicatie: wanneer doen we wat?

STAP 3

Uitvoeren: Ik DOE het.

De twee delen van dit onderzoek, logboek en kenniskaart, werden na elkaar uitgevoerd. De ideeën die tijdens de studiedag 'interne experts' naar boven kwamen, werden gedocumenteerd. Die verzameling van ideeën werd met het hele team gedeeld. Dit hele proces werd door een coördinator van de academie begeleid en opgevolgd.

STAP 4

Reflecteren: Ik KIJK EROP TERUG.

Het team en de coördinator die dit mini-onderzoek voorbereiden en uitvoerden, kwamen tenslotte een laatste keer samen om het onderzoek te evalueren. Wat ging goed? Wat minder? Hebben we goede antwoorden gekregen op onze onderzoeksvragen? Hoe zouden we het een volgende keer anders doen? Hoe gaan we de resultaten van dit onderzoek verder borgen of veilig stellen (gebaseerd op Deketelaere, 2011; Horsman en Tjio, 2008)?

Een (mini)onderzoek is slechts een eerste stap naar het systematisch, cyclisch en haalbaar werken aan kwaliteitsontwikkeling.

2. Systematisch, cyclisch en haalbaar werken

Wat zegt het decreet en het OK?

Op het vlak van kwaliteitsontwikkeling komen in het OK de kenmerken 'systematisch' en 'cyclisch' meerdere keren voor. 'Systematisch' wordt gebruikt om aan te duiden dat een school best "op geregelde basis haar werking evalueert" (Onderwijsinspectie, 2017, p. 10). De notie 'cyclisch' verwijst niet enkel naar het herhalende karakter van inspanningen voor kwaliteitsontwikkeling. Het OK onderlijnt dat bij elke herhaling ook iets wordt toegevoegd.

Wat zegt de wetenschappelijke en praktijkgerichte literatuur (over kunstonderwijs)?

Het Bronnendocument verduidelijkt aan de hand van Deke-telaere (2011) dat het proces van kwaliteitsontwikkeling geen toevallige activiteit is. Het vereist een bewuste, gefaseerde en geplande aanpak. Zowel de richting als het uiteindelijke van het kwaliteitsontwikkeld proces is doelbewust gekozen. Dit vereist een bepaalde systematiek, ook in de betekenis dat de aanpak niet eenmalig is maar de evaluatie op geregelde tijdstippen gebeurt.

Eigen aan een systematische aanpak van kwaliteitsontwikkeling is ook het cyclisch werken. Kwaliteitsontwikkeling is geen lineair traject, zo geeft ook het Bronnendocument aan, maar werkt in opeenvolgende cycli waarin verschillende fasen worden herhaald en als basis voor volgende cycli dienen. Door middel van een cyclisch proces van doelen bepalen, realiseren, evalueren en herformuleren, kunnen scholen hun kwaliteit analyseren, verbeteren en bewaken. Een onderzoek van de Vlaamse onderwijsinspectie gaf aan dat academies al sterk inzetten op cyclisch werken met betrekking tot het evalueren van hun evaluatiefiches. De inspectie ziet daar de positieve impact van het cyclisch werken op de kwaliteit van de evaluatie van de fiches (Onderwijsinspectie, 2022, p. 29).

Het belang van systematiek en cyclisch werken vinden we ook terug bij verschillende methodieken die de wetenschappelijke literatuur aanreikt. De bekendste methode is de PDCA-cirkel (Plan-Do-Check-Act). De PDCA-cirkel werd bedacht door Edward Edwards Deming en wordt daarom soms ook het *Deming Wheel* genoemd. Het model houdt in dat organisaties deze vier stappen voortdurend moeten doorlopen om tot kwaliteitsverbetering te komen:

- **Plan (Plannen):** de organisatie identificeert het doel en plant hoe ze dat doel wil bereiken. Dit omvat het vaststellen van doelstellingen, strategieën en methoden.
- **Do (Doen):** de organisatie implementeert het plan.
- **Check (Controleren):** de organisatie evalueert en controleert de resultaten van de uitvoering om te beoordelen of ze overeenkomen met de gestelde doelen.
- **Act (Bijstellen / acteren):** als de resultaten niet aan de doelen voldoen, neemt de organisatie corrigerende maatregelen om de processen te verbeteren. Ze gaat terug naar de planningsfase om aanpassingen te doen. Wat wel goed is, kan worden behouden. Dan spreken we van borgen (zie K3).

Het is belangrijk om de resultaten van de verschillende stappen te documenteren en te communiceren met alle betrokkenen. Op deze manier ontstaat er een cultuur van continue verbetering binnen de organisatie en kunnen alle betrokkenen samenwerken aan het bereiken van de gestelde doelen (Van Hoof en Van Petegem, 2022).

Zo voegt de Pedagogische begeleidingsdienst van het GO! in *Kwaliteitszorg op School* (2018) bijvoorbeeld een tweede cirkel toe aan de PDCA-cirkel. Die tweede cirkel geeft aan welke interventies een leidinggevende van een school per fase kan doen. Daarvoor wordt het acroniem IMAR gebruikt, dat staat voor inspireren, mobiliseren, appreciëren en reflecteren. We lichten deze fases kort toe:

- 1. Inspireren (bij Plan):** stimuleer nieuwe ideeën, creëer betrokkenheid, formuleer uitdagingen en schets een toekomstperspectief om mensen te motiveren.
- 1. Mobiliseren (bij Do):** gebruik de kwaliteiten van het team om de doelen en de plannen van de organisatie te bereiken en tot uitvoering te brengen.
- 1. Appreciëren (bij Check):** toon respect door de inzet en resultaten van mensen te erkennen en te belonen.
- 1. Reflecteren (bij Act):** neem op alle niveaus de tijd om terug te blikken, leer van andere organisaties om de eigen processen en resultaten te verbeteren.

Meer dan het OK zelf benadrukt het Bronnendocument naast systematiek en cyclisch werken ook het belang van de haalbaarheid van kwaliteitsontwikkeling in het algemeen en evaluatie in het bijzonder. Een haalbaar beleid voor kwaliteitsontwikkeling is een beleid dat zoveel mogelijk opbrengsten genereert met zo weinig mogelijk inspanningen. Het gaat dus om het spaarzaam omspringen met de inspanningen, ook bij een evaluatie. Haalbaarheid wordt ook gelinkt aan de mate waarin een concept te organiseren valt en uitvoerbaar is. Hoe scholen of academies precies kunnen uitmaken wat organiseerbaar of uitvoerbaar is, wordt niet verder geëxpliciteerd in het Bronnendocument. Veel hangt ook af van de draagkracht van de organisatie en de omvang van de plannen en ambities.

Wat zeggen stakeholders in het deeltijds kunstonderwijs?

Tijdens de sessies met stakeholders hoorden we verschillende standpunten over het systematisch en cyclisch werken aan kwaliteitsontwikkeling. Sommige deelnemers aan de gesprekken stelden dat er nog te weinig systematisch en cyclisch wordt gewerkt. Bijvoorbeeld omdat veel processen maar eenmaal werden doorlopen, niet werden afgerond, resultaten niet werden geborgd of het proces niet werd afgetoetst op haar meerwaarde. Anderen gaven aan dat academies wel systematisch werken en vooral uitblinken in het begeleiden van deze processen en minder in het documenteren ervan.

Eén stakeholder zag in het systematisch en cyclisch werken een gelijkenis met het installeren van rituelen, iets dat veel kunstenaars doen. De leraren van de academies, zo konden we vaststellen, gebruiken ook graag het woord 'rituelen' om hun herhalende artistieke praktijken orde, continuïteit en kwaliteit te geven. Omdat dat beeld zo sterk omarmd werd door de

leraren, werden de rituelen van de academie op het niveau van de leraren en op het niveau van de academie verzameld. Een voorbeeld van zo een ritueel: voor de start van een schooljaar gaat een kerngroep van de academie een dag op verplaatsing vergaderen: weg van de dagelijkse beslommingen, in een omgeving die anders naar dingen doet kijken. Het ene jaar wordt een wandeling gemaakt en tijdens die wandeling worden thema's besproken. Een ander jaar heeft de directeur een werkruimte in een museum gereserveerd omdat de kunstwerken in het museum ook helpen om enkele zaken helder te krijgen. Deze jaarlijkse meeting is voor de academie een terugkerend ritueel dat aanleiding geeft om aan kwaliteitsontwikkeling te werken.

LESSEN VOOR HET DKO

- Het referentiekader Onderwijskwaliteit benadrukt dat het werken aan kwaliteitsontwikkeling en evaluatie in het bijzonder 'systematisch' en 'cyclisch' moet gebeuren. Systematisch betekent: gepland, gefaseerd en op geregelde basis. Cyclisch betekent: herhalend, waarbij in elke cyclus iets wordt toegevoegd.
- Het bekendste model om systematisch en cyclisch te werken is de PDCA-cirkel. Deze eenvoudige methode voor organisatieontwikkeling kan voor academies worden aangevuld met interventies voor de leidinggevende (bv. IMAR-cirkel).
- Een academie mag haar evaluatie niet te groot zien. Haalbaarheid moet primeren. Een haalbare evaluatie betekent een evaluatie waarbij de opbrengst in verhouding staat tot de inspanningen én een evaluatie die als geheel uitvoerbaar is. We leren dat dat laatste in het dko soms een pijnpunt kan zijn: veel evaluatieprocessen worden niet afgerond of worden slechts eenmaal en niet cyclisch doorlopen.

In wat volgt stellen we enkele praktische instrumenten voor die academies ondersteunen om zelf meer systematisch en cyclisch te werken aan kwaliteitsontwikkeling. We doen dit door middel van een stappenplan gebaseerd op de PDCA-cirkel. We geven daarbij aan dat academies zichzelf in verschillende fasen vragen kunnen stellen om hun kwaliteitsontwikkeling te verbeteren. Omdat het belangrijk is dat academies op maat kunnen werken, stellen we verschillende varianten op de PDCA-cirkel voor (instrument 10).

Een fictieve casus (casus 6) illustreert hoe een academie door volgehouden en herhaalde zelfevaluaties mooie winsten boekt.

Instrument 12

PDCA-CYCLUS

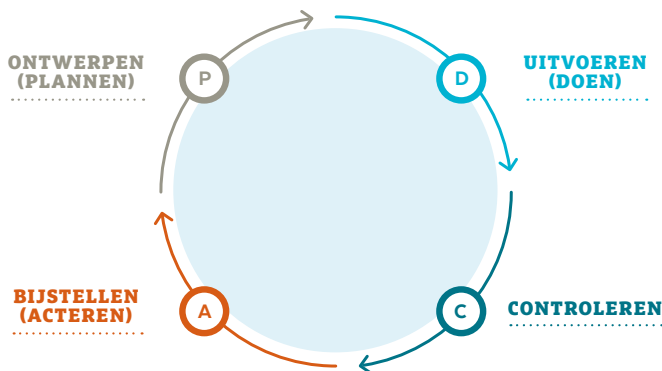
De PDCA-cyclus van William Edwards Deming is het bekendste kwaliteitsinstrument om verbetering op een academie op een systematische en cyclische manier te laten verlopen. We ontwikkelen verschillende kansen die in dit eenvoudig model vervat zitten.

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

Dit instrument helpt de academie **om haar werking systematisch en cyclisch te evalueren** (kwaliteitsverwachting K2)..

Kwaliteitsontwikkeling is een continu, systematisch en dynamisch proces. De beroemde PDCA-cyclus symboliseert dit proces.

De cirkel benadrukt het belang van leiding geven aan continue verbetering in plaats van het voortdurend veranderen van een organisatie.



Bron: Bronnendocument, Onderwijsinspectie (2017, p. 103)

Aan de hand van vier kansen en een mogelijk risico (Vanhoof & Van Petegem, 2022) verkennen we dit model.

KANS 1: een PDCA-cyclus doorlopen

Een academie doorloopt de PDCA-cyclus op de volgende manier:

Ontwerpen (plannen). In de planningsfase bepaalt de academie welke doelen ze wil nastreven en welke activiteiten en maatregelen ze gaat inzetten om deze doelen te bereiken. Dit doet de academie op basis van gegevens uit bijvoorbeeld leerlingenevaluaties, evaluaties van activiteiten en de eigen visie en het eigen APP. Ook de resultaten van een vorige doorlichting door de onderwijsinspectie zijn bruikbaar in deze fase. Tenslotte denkt de academie na hoe ze deze doelen wil realiseren.

Voorbeeld: bij een zelfevaluatie kan een academie zich in deze fase volgende vragen stellen:

- Waarom doen we als academie een evaluatie?
- Wat evalueren we precies?
- Wie betrekken we bij de evaluatie?
- Welke gegevens worden (best) verzameld?
- Met welk instrument gebeurt die dataverzameling?

Uitvoeren (doen). In deze fase voert de academie de geplande activiteiten en maatregelen uit. Het is belangrijk om ook tijdens deze fase voldoende gegevens te verzamelen om te kunnen beoordelen of de inspanningen het gewenste effect hebben.

Voorbeeld: bij een zelfevaluatie kan een academie zich in deze fase volgende vragen stellen:

- Wat betekenen deze gegevens voor de academie?
- Hoe rapporteren we de bevindingen?
- Hoe communiceren we de bevindingen op maat van het doelpubliek?

Controleren. In de evaluatiefase analyseert de academie de gegevens die tijdens de uitvoering zijn verzameld. Ze beoordeelt of de activiteiten en maatregelen hebben geleid tot de gewenste resultaten en wat de effecten zijn op het leerproces van de leerlingen.

Voorbeeld: bij een zelfevaluatie kan een academie zich in deze fase volgende vragen stellen:

- Hoe is het uitvoeren van de zelfevaluatie verlopen?

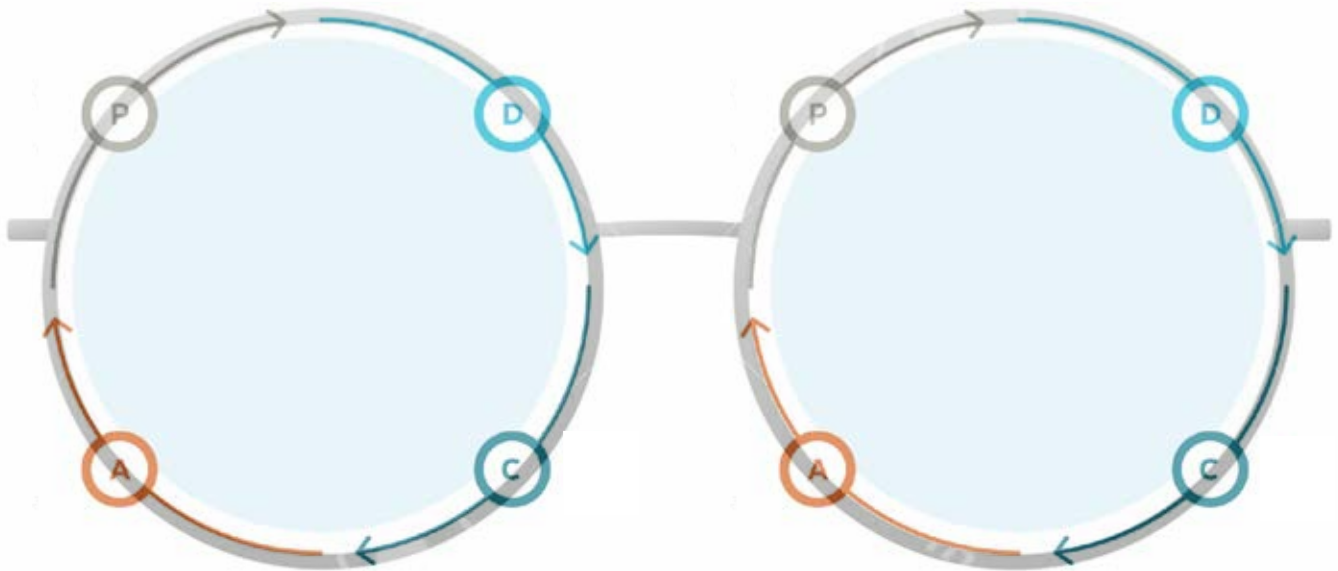
Bijstellen (acteren). Op basis van de evaluatie van de gegevens besluit de academie of veranderingen of aanpassingen nodig zijn. Indien nodig past ze de geplande activiteiten en maatregelen aan en voert ze deze opnieuw uit.

Voorbeeld: bij een zelfevaluatie kan een academie zich in deze fase volgende vragen stellen:

- Hoe borgen we deze aanpak i.v.m. zelfevaluatie?
- Wat moeten we bijsturen aan onze academie-eigen visie en de uitrol ervan?

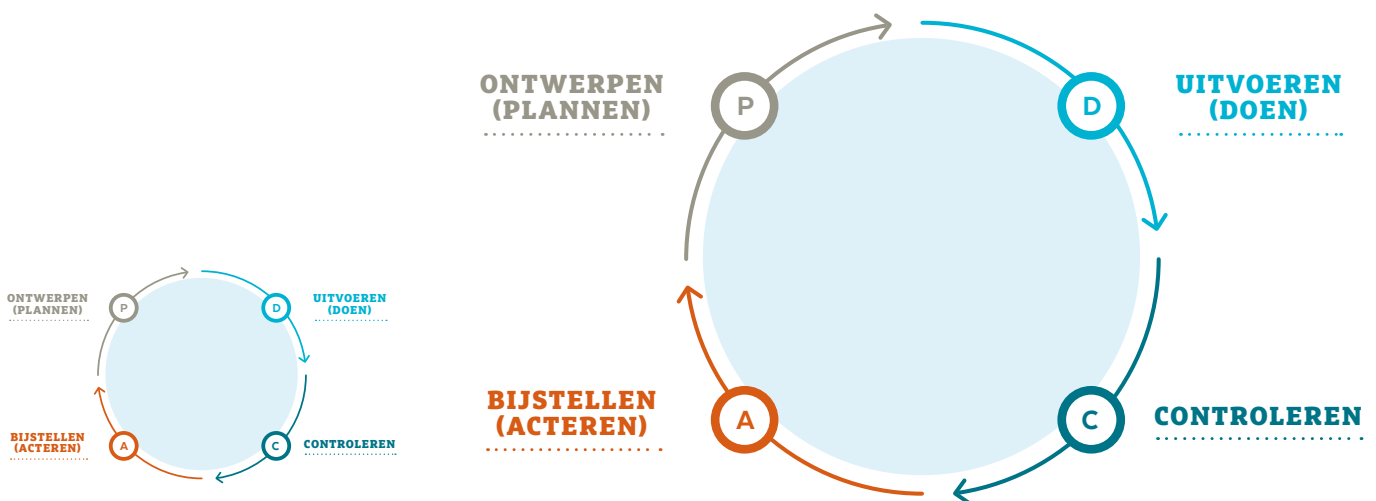
KANS 2: PDCA-bril opzetten

De PDCA-cyclus is niet alleen een kwaliteitsinstrument op academieniveau maar ook een manier van denken: vooruit kijken, uitvoeren, achteruit kijken en nagaan wat er daarna nodig is. Wie systematisch werkt, doorloopt deze stappen voortdurend. Deketelaere (2021) spreekt op dat vlak van de PDCA-bril om het eigen professionele handelen aan te sturen en te evalueren.



Daarom is de PDCA-cyclus ook een model om in vier stappen, zowel op micro- als op mesoniveau, aan kwaliteitsontwikkeling te werken. De cyclus kan door een leraar doorgelopen worden om een werkvorm die hij in de klas gebruikte te evalueren. En daarnaast kan de cyclus ook gebruikt worden om op mesoniveau bijvoorbeeld de participatiecommissies van een academie op hun effectiviteit te onderzoeken. We visualiseren die verschillende 'grootheden' hier aan de hand van een kleine (op persoonlijk niveau) en grote PDCA-cirkel (op academieniveau).

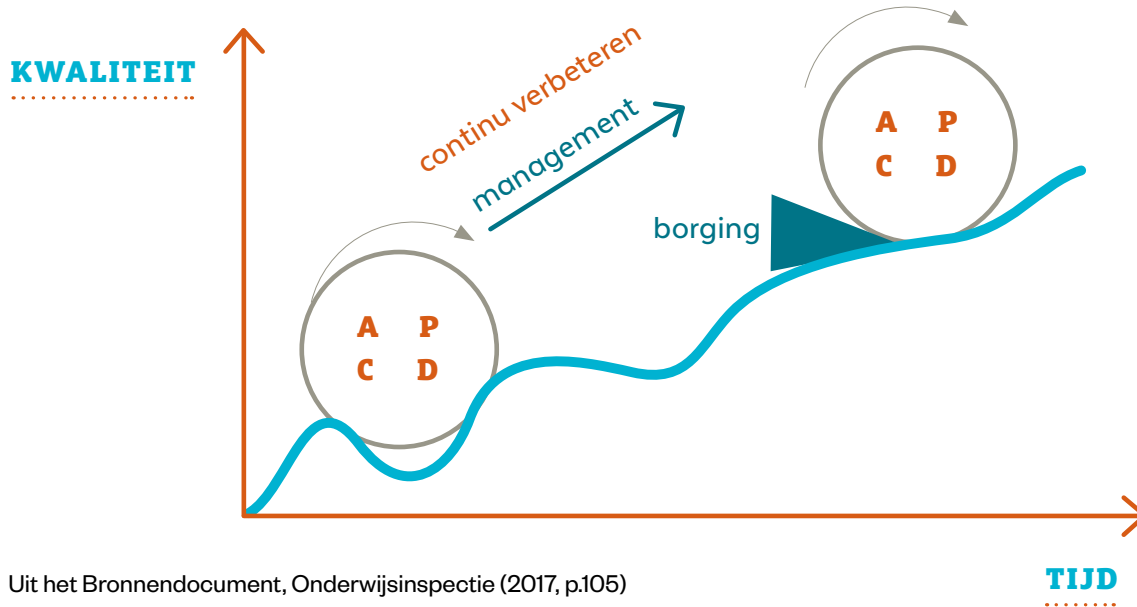
Ontwerp door E. Schrooten



Bron: Bronnendocument, Onderwijsinspectie (2017, p.103)

KANS 3: verbeteren via verschillende cycli

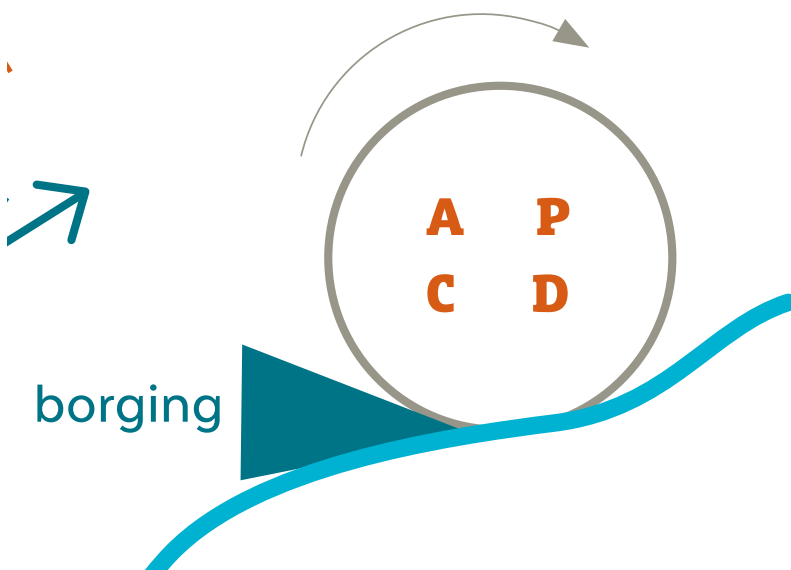
Het Bronnendocument haalt terecht aan dat de vorm van een cirkel zou kunnen suggereren dat men in rondjes draait, hetgeen de indruk zou kunnen wekken dat het altijd hetzelfde is. Dat is niet zo. Bij een nieuwe PDCA-cyclus wordt steeds iets nieuws of een verbetering toegevoegd. Bij elke cyclus ontwikkelt kwaliteit zich verder.



Uit het Bronnendocument, Onderwijsinspectie (2017, p.105)

KANS 4: borgen

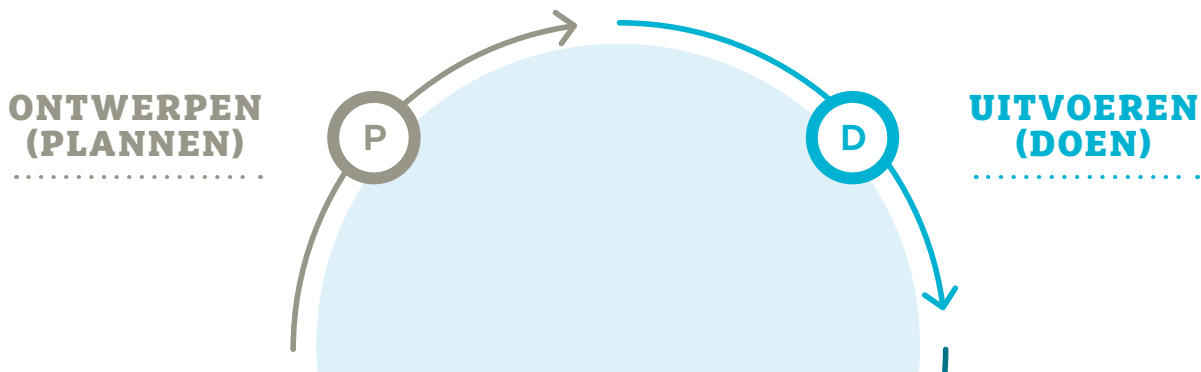
Deze PDCA-cycli hebben weinig zin als de bereikte resultaten niet veilig worden gesteld. In de literatuur over kwaliteitsontwikkeling wordt dat *kwaliteitsborging* genoemd. In het onderstaande beeld uit het Bronnendocument wordt een resultaat visueel verankerd met een deurstop. Positieve resultaten kunnen worden gestandaardiseerd en gedeeld. Resultaten met potentieel kunnen worden bijgestuurd. Wat minder goed uitpakte kan eventueel langs de kant worden geschoven, omdat bijvoorbeeld inspanningen en opbrengsten niet in balans zijn.



Uit het Bronnendocument, Onderwijsinspectie (2017:105)

Mogelijke risico: PDCA-cyclus niet helemaal doorlopen

Volgens Deketelaere (2021) is het niet volledig doorlopen van de PDCA-cyclus een valkuil. Een academie kan bijvoorbeeld wel plannen maken en die uitvoeren maar vergeten om erop terug te blikken en eruit te leren. Het is duidelijk dat zonder terugblik en bijsturing de cyclus niet effectief is.



Uit het Bronnendocument, Onderwijsinspectie (2017, p.103)



Inspirerende bronnen

Deketelaere, G. (2021). *Werken aan kwaliteit op school. Inspirerende inzichten, modellen en methodieken*. Brussel: Politeia.

Casus 6

BETERE FEEDBACK

Deze fictieve casus beschrijft het lange en volgehouden traject van een academie die acht jaar telkens hetzelfde thema (feedback geven) systematisch op de agenda plaatste. De fictieve casus illustreert zo hoe systematiek en cyclisch werken aanzet tot excellentie.

Een kunstacademie deed aan de hand van de *kwaliteitsbeelden* uit het OK een vooronderzoek. Voor de kwaliteitsverwachting *'Het schoolteam geeft de lerenden adequate feedback met het oog op de voortgang in het leer- en ontwikkelingsproces'* (O1) gaf het kernteam van de academie zichzelf een 'beneden de verwachting'. Het team besliste om dit thema prioriteit te geven.

Om deze eerder intuïtieve indruk te toetsen, analyseerde een groep leraren een pakket van vijftig anoniem gemaakte evaluatiefiches. De indruk werd bevestigd: een meerderheid van de rapporten was niet sterk op het vlak van betrouwbaarheid en begrijpbaarheid. Bovendien was de feedback zelden breed en bevatte ze weinig feed forward. Concreet viel vooral het volgende op:

- verschillende leraren kwamen niet verder dan 'goed gewerkt' en 'goede vakantie'. Of dat het gevolg was van een gebrek aan engagement om er werk van te maken of een gebrek aan geloof in feedback geven, was niet duidelijk;
- de feedback ging vaak over het vaktechnische aspect en zelden over andere leerplandoelen;
- de feedback beschreef vooral de prestatie op toonmomenten en focuste zelden op vaststellingen tijdens de lessen;
- leerlingen kregen in de feedback zelden concrete tips voor het vervolgtraject. Bijna altijd werd er enkel achteruit geblikt. De tips die wel gegeven werden, waren vaak eerder vaag.

Ondanks de wisselvallige kwaliteit stelden de leraren wel vast dat sommige collega's bijzonder veel tijd besteedden aan het invullen van de fiches.

Het team kwam tot de conclusie dat er enerzijds te weinig aandacht aan feedback besteed werd en dat anderzijds leraren de vaardigheden en het vocabularium misten om vanuit de leerplandoelen feedback te geven. Ten slotte was er ook de vaststelling dat de feedback te weinig ontwikkelingsgericht is.

Er werd een schooljaar uitgetrokken om het thema feedback intensief aan te pakken. Er werden drie acties op de agenda gezet:

- een vorming over krachtige ontwikkelingsgerichte feedback door de pedagogische begeleidingsdienst;
- een interne toetsingscommissie die evaluatiefiches anoniem zou analyseren bij de start, tussentijds en bij het einde van het traject;

- de ontwikkeling van een document over feedback geven ter ondersteuning van de leraren. Dit laatste document zou ook als kwaliteitsinstrument/ standaard worden gebruikt door de toetsingscommissie.

De toetsingscommissie startte met een groep vrijwilligers. Tijdens de eerste bijeenkomst werd een pakket van 50 anonieme evaluatiefiches bestudeerd. De fiches werden in drie groepen verdeeld: sterke fiches, fiches die goed genoeg zijn en fiches die niet goed zijn. De groep beschreef ook waarom bepaalde feedbackformats sterk, goed genoeg of niet goed waren.

De resultaten werden in een nota met de collega's gedeeld. Deze nota bevatte naast vaststellingen ook concrete tips door de toetsingscommissie. Het lerarenteam werd uitgedaagd om met de tips aan de slag te gaan voor het halfjaarlijkse rapport van februari. Daarna vond weer een toetsingscommissie plaats en kregen leraren een nieuwe analyse van evaluatiefiches, andermaal met concrete suggesties.

Na de evaluaties van juni maakte de toetsingscommissie een balans op. De commissie concludeerde dat:

- veel meer evaluatiefiches ook suggesties en feed forward op maat van de leerling bevatten;
- leraren steeds meer aandacht hebben voor andere leerplandoelen, al is het duidelijk dat feedback bij de leerplandoelen *onderzoeken en creëren en (drang tot) innoveren* nog moeilijk is.

De academie stelde vast dat de toetsingscommissie een groot leereffect had op de betrokken leraren. De academie besliste daarom om de cyclus niet stop te zetten maar om de toetsingscommissie ook het volgende schooljaar in te zetten. Tevens werd beslist de samenstelling van de toetsingscommissie te vernieuwen zodat ook andere leraren uit de analysepraktijk van de commissie konden leren.

Het traject leverde op het einde van het tweede schooljaar volgende set kwaliteitsindicatoren/ tips feedback op:

Wees concreet

Pas op voor containerbegrippen: veel talent, meer oefenen...

Benoem concreet wat je verwacht:

Oefen elke dag 15 minuten.

Spreek je leerling aan

Begin een zin met: 'Je ...'

Een fiche schrijf je op de eerste plaats voor de leerling.

Formuleer als een actie

Vermijd twijfelwoorden: probeer, misschien, durven ...

Stel duidelijke eisen:

Maak meer volume.

Werk met lijstjes

- geeft structuur;
- houdt het leesbaar;
- maakt het haalbaar voor de schrijver.

Structureer

Beschrijf een tip en een top.

Of orden met: terugblik en uitdaging.

Benoem altijd uitdagingen

Wat verwacht ik het volgend semester van je?

Noteer regelmatig

Noteer tijdens het jaar wat opvalt.

Zet die feedback met copy/paste over naar de evaluatiefiche

De toetsingscommissie werd daarna een evergreen. Terwijl de eerste jaren de tips gericht waren aan het hele team, werd daarna gekozen enkele leraren individueel te begeleiden. Leraren die in het formuleren van feedback minder sterk waren, kregen schrijfcoaching.

3. Betrouwbaar evalueren op basis van data (over resultaten en effecten bij lerenden)

Wat zegt het decreet en het OK?

Over de betrouwbaarheid van de (zelf)evaluatie die academies doen om aan hun kwaliteitsontwikkeling te werken, geeft het decreet noch het OK specifieke informatie. Wel verwacht het OK dat het werken aan kwaliteit data-gedreven gebeurt. Het gaat daarbij om data over de “resultaten en effecten die de school bij de lerenden bereikt” maar ook om “context- en inputkenmerken” (Onderwijsinspectie, 2017, p. 10).

Wat zegt wetenschappelijke en praktijkgerichte literatuur (over kunstonderwijs)?

De betekenissen van betrouwbaarheid

Met betrekking tot evalueren dekt het begrip betrouwbaarheid meerdere ladingen. Het krijgt een andere betekenis, afhankelijk van de fase van het evaluatieproces waarop het betrekking heeft. Nkwake (2015) onderscheidt twee betekenissen.

- In een fase van dataverzameling verwijst betrouwbaarheid naar de consistentie van een vraag of een proces. Het gaat om de mate van uniformiteit in de benadering of aanpak ervan. Simpel gesteld: de betrouwbaarheid van een evaluatie verhoogt als wordt vastgehouden aan de uitgangspunten en de plannen die bij de start van de evaluatie werden vastgelegd. Enkel zo is men zeker dat men evalueert wat men initieel van plan was te evalueren.
- In de fase van data-analyse en interpretatie draait betrouwbaarheid om de uniformiteit van het omgaan met gegevens zelf. Het is belangrijk dat de verschillen in evaluatieresultaten te wijten zijn aan verschillen in de praktijk, en niet aan andere variabelen die (onbewust) kunnen meespelen in de analyse. Daarom moeten tijdens de analyse te vlugge aannames worden voorkomen en moet ervoor worden gezorgd dat bepaalde stappen in de analyse niet ongecontroleerd gebeuren of te snel als vanzelfsprekend worden beschouwd. Enkel zo kan de interpretatie van data door twee verschillende personen of op twee verschillende tijdstippen tot min of meer dezelfde conclusies leiden.

Het verhogen van betrouwbaarheid

De invulling van betrouwbaarheid die het Bronnendocument geeft, sluit nauw aan bij deze tweede betekenis. Het Bronnendocument formuleert aan de hand van Deketelaere (2011) vijf richtvragen voor scholen om doelgericht en efficiënt te evalueren door middel van het meest gepaste evaluatie-instrument. Deze vragen verhogen ook de betrouwbaarheid van zowel de dataverzameling als de data-analyse:

- “Wat willen we meten?”
- Waarom willen we dat meten?”
- Levert het gekozen instrument de gegevens op waarnaar de school op zoek is?”
- Hebben we de mogelijkheid om ook daadwerkelijk iets te doen met die gegevens?”
- Beschikken we misschien al over die gegevens?” (Onderwijsinspectie, 2017, p. 116).

Het Bronnendocument roept verder op om werk te maken van geïnformeerde schoolontwikkeling. Dit behelst dat medewerkers van de school kwalitatieve of kwantitatieve data verzamelen om de verdere ontwikkeling van de school aan te sturen.

Het gebruik van gegevens bij het verbeteren van de kwaliteit wordt in de literatuur aangeduid als ‘*data-based decision making*’. Schildkamp, Lai en Earl (2013) beschrijven daarvoor vijf stappen:

- **Doel.** De eerste stap is het vaststellen welke gegevens moeten worden verzameld en waarom. Anders gezegd: welke vraag moeten de data beantwoorden? Belangrijk is dat deze vraag ook effectief kan worden beantwoord met data. Het doel van de dataverzameling moet daarom zo meetbaar en concreet mogelijk zijn (Schildkamp et al., 2019).
- **Dataverzameling.** De tweede stap omvat het verzamelen van relevante gegevens voor het beoogde doel.
- **Analyse.** Contextualiseren, categoriseren, verbinden, berekenen en samenvatten van de verzamelde gegevens is een derde stap.
- **Interpretatie.** De vierde stap bestaat uit het vertalen van de geanalyseerde gegevens naar conclusies in functie van verdere acties.
- **Actie.** De vijfde en laatste stap impliceert het ondernemen van passende acties op basis van de gegevens.

Voorbeelden van evalueren op basis van data

In de literatuur over kunstonderwijs en organisaties in de kunsten, vinden we twee voorbeelden van het gebruik van data.

Het eerste voorbeeld dateert van 2016, toen de Arts Council of England (ACE) een gestandaardiseerde survey lanceerde om de kwaliteit van culturele organisaties te evalueren. De survey maakte deel uit van het *Culture Counts* digitaal platform (Gilmore et al., 2017). Dat platform geeft culturele organisaties de mogelijkheid om de impact en de culturele, sociale en economische waarde van hun programma's, activiteiten of evenementen te evalueren via de inbreng van verschillende betrokkenen. Gilmore en collega's (2017) die de ervaringen met het platform en de evaluatie bespreken, roepen het beeld op van een triangel waarvan de hoeken gevormd worden door het publiek, de *peers* en zichzelf. De drie hoeken worden op eenzelfde manier bevestigd (in deze studie een gestandaardiseerd survey), waarna de resultaten van de drie evaluaties naast elkaar worden gelegd. De betrouwbaarheid ligt dan in de mate van overeenstemming van de resultaten, maar eveneens in de nuances die zichtbaar worden. Dit heet het trianguleren van data. Het trianguleren van de evaluaties leverde bij de survey van ACE niet zozeer nieuwe inzichten op voor de gebruikers, maar liet toe om bepaalde opvattingen en waarden te bevestigen of valideren, waardoor de organisaties zich beter geplaatst voelden om beslissingen te nemen.

De gebruikers gaven aan dat het platform hen kansen bood om te netwerken en vonden het waardevol om hun werking met meerdere partners te bespreken. Zo werden hun eigen capaci-

teiten tot zelfreflectie aangescherpt. Daarnaast merkten de gebruikers op dat het voor hen belangrijk was om mede-eigenaar te zijn van de taal en de concepten die in de evaluatie werden gebruikt. Dat gaf de gebruikers het gevoel deel te zijn van een groter intellectueel discours. Tenslotte stimuleerde het gebruik van het platform de culturele organisaties om hun evaluatievaardigheden en de organisatorische processen die hierbij komen kijken, verder te ontwikkelen.

Een tweede voorbeeld van het gebruik (en triangulatie) van data komt uit een onderzoek in een opleiding podiumkunsten in een Chinese hogeschool. Dit onderzoek toont aan dat het combineren van data nuttige inzichten kan opleveren voor leidinggevend (Qingyun et al., 2022). Het onderzoek richtte zich op de relatie tussen leerlingbetrokkenheid en leerkwaliteit. De studie gebruikte de beoordelingen (n=2664) van leerlingen over het curriculum van verschillende kunstvakken (n=669) in een statistische analyse om aanbevelingen te doen over de kwaliteitsbewaking van het curriculum. Door een diagnostisch instrument te ontwerpen voor leidinggevend, konden de onderzoekers verschillende dimensies van kwaliteit evalueren en deze inzetten voor de evaluatie van de vakken. Via een matrix brachten ze de samenhang tussen vier dimensies in kaart: (1) de mate waarin de leerlingen zich moesten inzetten voor het vak (*self-effort*), (2) het behaalde resultaat, (3) een beoordeling van de cursus en (4) een beoordeling van de leraar. Door elk kunstvak een score op elk van de vier domeinen te geven, konden de onderzoekers sterkere van zwakkere kunstvakken onderscheiden. De samenhang tussen de leerlinginput en het behaalde resultaat van leerlingen toonde aan welke cursussen het leidinggevend team verder moest doorlichten. Cursussen waarbij veel leerlingen aangaven zich hard te hebben ingezet maar lage punten behaalden en vice versa, moesten primair worden geëvalueerd, aangezien geen van beide uitkomsten wenselijk is.

Hoewel de omvang en context van dit Chinese onderzoek erg verschilt van die van een academie in Vlaanderen, kan het een inspirerend idee zijn om beoordelingen van leerlingen te analyseren in samenhang met andere indicatoren. Door verschillende bronnen en data te combineren en die in een matrix te zetten kunnen er nieuwe inzichten worden verkregen.

Wat zeggen stakeholders in het deeltijds kunstonderwijs?

De geïnterviewde stakeholders en deelnemers aan het designonderzoek gaven aan dat academies doorgaans weinig bezig zijn met het evalueren op basis van data. Als ze dat doen is betrouwbaarheid niet steeds een expliciete zorg. De geïnterviewden konden ook weinig voorbeelden geven van betrouwbare evaluaties op basis van data. Heel wat directeurs houden wel data bij (in- en uitstroomcijfers, momenten waarop leerlingen stoppen, enzovoort) maar daar wordt niet altijd systematisch iets mee gedaan. De deelnemers aan het designonderzoek merkten bijgevolg op dat beslissingen in het kader van kwaliteitsontwikkeling nu soms intuïtief worden genomen. Geïnfomeerde keuzes en schoolontwikkeling zijn met andere woorden zeker nog een uitdaging voor het dko.

Een verkennend onderzoek van de Vlaamse onderwijsinspectie (2022) bevestigt dit. De studie geeft aan dat, hoewel heel wat academies al kwalitatieve en kwantitatieve informatie samenbrengen om de eigen onderwijskwaliteit te evalueren, het gebruik van data toch nog systematischer en gericht kan.

LESSEN VOOR HET DKO

Betrouwbaar evalueren heeft grosso modo een tweeledige betekenis: betrouwbare data verzamelen én die data op een betrouwbare manier gebruiken (Nkwake, 2015). Een betrouwbare dataverzameling betekent op een planmatige en consistente manier gegevens bijeenbrengen (bv. bij een bevraging zorgen dat alle leerlingen dezelfde vragen krijgen). Een betrouwbaar gebruik betekent dat de interpretatie van dezelfde data door twee verschillende personen of op twee verschillende momenten tot dezelfde resultaten moet leiden.

- Het Bronnendocument biedt aan de hand van Deketelaere (2011) richtlijnen in de vorm van vijf cruciale vragen om de betrouwbaarheid van dataverzameling en -interpretatie te verhogen. Verder raadt de literatuur ook aan die dataverzameling en -analyse in een academie goed te faseren. Ook het combineren van data die op verschillende wijze werden verzameld ('triangleren') versterkt de betrouwbaarheid.
- De stakeholders uit het dko geven aan dat veel beslissingen nogal intuïtief worden genomen en lang niet altijd data-gedreven zijn. Hoewel veel academies wel data verzamelen en aggregeren, worden deze niet altijd op een consistente en betrouwbare manier geïnterpreteerd en ingezet voor kwaliteitsontwikkeling.

Betrouwbaar evalueren op basis van data is dus van vitaal belang. Het kan zowel gaan om kwalitatieve als om kwantitatieve gegevens. Het draait bovendien niet om de data op zich, maar om het inzetten ervan voor de verdere groei van de academie. Dit wordt 'data-based decision making' (Schildkamp, Lai & Earl, 2013) genoemd. De onderwijsinspectie stelt vast dat academies al gebruik maken van data. Toch geven de inspectie en de stakeholders ook aan dat het verder uitbouwen van een betrouwbare evaluatiepraktijk aan de hand van verschillende databronnen en dataverzamelmethode nog versterkt kan worden. Daarom presenteren we een overzicht van dataverzamelmethode die in het dko kunnen worden gebruikt (instrument 11). Daarna illustreert een fictieve casus hoe data verzameld en gebruikt kunnen worden voor kwaliteitsontwikkeling.

Instrument 13

DATAVERZAMELINGS- METHODEN VOOR HET KUNSTONDERWIJS

Verschillende studies werpen een blik op de data en dataverzamelingmethoden die in kunstonderwijs gebruikt worden voor de monitoring en de evaluatie van kwaliteitsontwikkeling. Dit kwaliteitsinstrument bestaat uit een lijst van verzamelingmethoden die academies kunnen gebruiken om gegevens te verzamelen om zo een aspect van de eigen werking betrouwbaar te evalueren.

• Gestandaardiseerde vragenlijsten

Een gestandaardiseerde vragenlijst is een lijst vragen met een vaste inhoud en volgorde. De vragenlijst kan zowel gesloten als open vragen bevatten. Gestandaardiseerde vragenlijsten hebben het voordeel dat de verzamelde gegevens relatief eenvoudig kunnen worden verzameld, geaggregeerd en geanalyseerd. Er is wel het risico dat vragen bijvoorbeeld als normatief of ambigu worden ervaren zonder dat de vragensteller dat weet (Bamford, 2010; Gilmore et al., 2017). Het eerder vermelde *Culture Counts*-platform werkte met gestandaardiseerde vragenlijsten voor alle interne en externe belanghebbenden (Gilmore et al., 2017).

• Online feedback genereren

Door middel van online media (social media, websites, ...) kan een academie heel wat informatie verkrijgen van leerlingen, potentiële leerlingen of andere stakeholders. Via een online forum, een open feedbackveld op een website, een blog voor leerlingen, ... kan een academie die feedback ook gericht uitlokken (Bamford, 2010). Ook korte vragenlijsten of tevredenheidsformulieren kunnen hiervoor worden ingezet. Verder kan een academie ook veel leren uit de bezoekersdata van haar website en social media (Gilmore et al., 2017).

• Focus- en discussiegroepen

Dit zijn georganiseerde groeps gesprekken met een aantal vooraf geselecteerde individuen. De bedoeling is dat zij hun opvattingen en ervaringen over de kwaliteit van het kunstonderwijs delen. De groeps gesprekken kunnen formeel of informeel worden gehouden, met kinderen, ouders, leerlingen, aanbieders en andere belanghebbenden. Een bijkomend voordeel van deze groepen is dat ze bijdragen aan de vorming van een 'lerend netwerk', waarbij belanghebbenden met en van elkaar leren over het vormgeven en realiseren van kwalitatief kunstonderwijs (Bamford, 2010).

• Dialoog en interactie.

Rechtstreeks in dialoog of interactie gaan met een beoogde groep, is een klassieke dataverzamelingmethode om inzicht te krijgen in ideeën, gevoelens en ervaringen (Selkrig et al., 2022). De dialoog of interactie kan tussen twee individuen

plaatsvinden (bv. een face-to-face interview) maar ook in groep (bv. een focus- of discussiegroep).

• Casestudies.

Casestudies of gevalstudies bestaan uit een gedetailleerd onderzoek van een of enkele gevallen. Zo leveren ze data over vaak complexe individuele en organisatorische processen. Casestudies worden vaak gestoffeerd door interviews en documentanalyse. De output is doorgaans erg beschrijvend. Niettemin is het een vaak erg effectieve vorm voor dataverzameling, ook in het kunstonderwijs. Een casestudy vraagt vaak wel veel personeelstijd (Bamford, 2010; Selkrig & Keamy, 2015).

• Cameo.

Dit is een variant van een casestudy waarbij een bepaalde situatie beeldend wordt voorgesteld (Bamford, 2010).

• Vignetten.

Vignetten zijn korte narratieven gebaseerd op informatie uit eerste hand, bijvoorbeeld over leerpraktijken. Ze beschrijven de actie zelf en geven daarom, zo zegt Bamford (2010) een bepaalde 'textuur' aan kwaliteitsontwikkeling.

• Critical incident

Deze methode bestaat uit een bespreking van een op het eerste zicht triviaal voorval dat na diepere analyse een 'microkosmos' blijkt te zijn van de hele organisatie (Bamford, 2010).

• Observaties van buitenstaanders.

Zijn over het algemeen minder vooringenomen dan eigen observaties en kunnen ook door *peers* als deel van een observatieteam worden gegeven (Bamford, 2010; Stanley et al., 2104).

• Portfolio's en logboeken

Dit zijn individuele documenten die op een geregelde basis worden aangevuld met reflecties. Het bijhouden van portfolio's en logboeken vergt bereidwilligheid van de maker om eerlijk en oprecht te zijn in de reflecties; anders missen ze hun doel. Portfolio's kunnen online worden bijgehouden en eventueel worden gedeeld met een groep belanghebbenden. Zowel kinderen, ouders, leraren als kunstenaars kunnen portfolio's bijhouden (Bamford, 2010; McArdle, 2012).

• Mind maps en concept maps

Dit zijn diagrammen op basis van woorden of tekeningen. Ze geven een aantal kernbegrippen weer samen met de verhoudingen ertussen of ervaringen ermee. Mindmaps

of concept maps kunnen helpen bij het visualiseren van de weg die door de organisatie is afgelegd of nog af te leggen valt (Bamford, 2010).

- **Affiniteitsdiagrammen**

Affiniteitsdiagrammen zijn visuele procesvoorstellingen die observaties en inzichten zichtbaar maken en hun samenhang verduidelijken (Hanington & Martin, 2012).

- **Collages.**

Collages met afbeeldingen, teksten en figuren maken het mogelijk om op een visuele manier gedachten, gevoelens en andere aspecten te verzamelen en zichtbaar te maken. Ze worden gebruikt om dingen uit te drukken die moeilijker te expliciteren zijn via traditionele middelen zoals teksten en gesproken woord (Hanington & Martin, 2012).

- **Rondleidingen**

Rondleidingen kunnen worden gebruikt om in dialoog te gaan over de omgeving. Artefacten in de omgeving (bv. de beeldende werken van leerlingen) dienen als aanknopingspunt voor vragen en informatie (Hanington & Martin, 2012).

- **User Journey Map**

Een user journey map of customer journey map is een visualisering van ervaringen die deelnemers hebben bij de interactie met een dienst die wordt aangeboden. Met de map worden de acties, gevoelens, percepties van een persoon in kaart gebracht. De positieve, negatieve en neutrale momenten tijdens die interactie met de dienst worden ook in de map weergegeven (Hanington & Martin, 2012).

Inspirerende bronnen

Hanington, B., & Martin, B. (2012). *Universele ontwerpmethodes, 100 manieren voor het onderzoeken van complexe problemen, het ontwikkelen van innovatieve ideeën en het ontwerpen van effectieve oplossingen*. Amsterdam: Bis Publishers.

Casus 7

AFHAKERS

In deze fictieve casus verzamelt een academie data om het thema 'afhakkers op de academie' helder en betrouwbaar in beeld te krijgen. Deze casus is een korte illustratie van de ambitie "betrouwbaar evalueren op basis van data". Ze illustreert hoe je een evaluatie kan toespitsen op een concreet thema. Ook toont deze casus aan dat een of twee methoden soms al volstaan om veel relevante gegevens samen te krijgen.

Een academie ziet haar leerlingenaantal al enkele jaren teruglopen. Het aantal nieuwe inschrijvingen blijft stabiel. De daling is vooral het gevolg van vroegtijdige afhakers. De academie beslist om dit thema vanuit betrouwbare data te analyseren voorleer ze conclusies trekt en een plan van aanpak ontwikkelt.

Door zich op dit thema te focussen wil de academie enerzijds een zicht krijgen op waar en wanneer leerlingen afhaken en anderzijds wil ze ook achterhalen waarom leerlingen afhaken. Daarom worden volgende onderzoeksvragen naar voor geschoven:

- Wanneer haken leerlingen vooral af?
- Waar, in welk domein/optie haken leerlingen vooral af?
- Waarom haken leerlingen af?

De eerste twee vragen kunnen met een kwantitatieve aanpak worden beantwoord. De laatste vraag met een kwalitatieve methode.

Voor de eerste twee vragen wordt een secretariaatsmedewerker ingeschakeld die voor de afgelopen vijf jaar een *data-analyse* maakt. Op basis van de inschrijvingsdata gaat de medewerker na wanneer de meeste leerlingen afhaakten? Op welke leeftijd? In welk jaar van de opleiding? Welke domeinen en opties hebben veel afhakers? Welke afdeling heeft meer/minder afhakers dan andere afdelingen?

De directie beslist om deze denkoefening – in deze fase - niet te verfijnen tot op het niveau van het individu. Het is niet de bedoeling om leraren persoonlijk te viseren. Er wordt wel beslist deze analyse jaarlijks uit te voeren.

Voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag maakt de academie een korte vragenlijst. De vragenlijst wordt ontworpen naar analogie met de vragenlijst die je krijgt als je voor een abonnement of nieuwsbrief uitschrijft. De bedoeling van deze korte enquête is om de motieven voor uitschrijving na te gaan. Alle leerlingen die zich niet meer inschrijven of uitschrijven krijgen standaard een mail met o.a. volgende antwoordmogelijkheden:

Beste

Jammer dat je niet meer naar onze academie komt. Graag willen we van je weten waarom je je niet meer inschreef. Zo kunnen we onze academie beter maken.

Vink aan wat van toepassing is:

- De inhoud spreekt me niet (meer) aan.
 - De lesmomenten kloppen niet voor mij.
 - Ik heb er geen tijd meer voor.
 - Het programma is te zwaar.
 - Ik kies voor een andere hobby, namelijk:
 - Andere reden, namelijk:
-

K3.

De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk

K3 is de derde kwaliteitsverwachting met betrekking tot kwaliteitsontwikkeling.

Het OK omschrijft K3 als volgt:

“De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk.”

Net zoals bij de andere kwaliteitsverwachtingen in het OK wordt deze verwachting verduidelijkt met een kwaliteitsbeeld. .

Het kwaliteitsbeeld bij K2 is:

“Zorgen voor kwaliteit veronderstelt dat de school op geregelde basis processen plant, uitvoert, controleert, bijstuurt waar nodig en verankert in de werking. Bij deze kwaliteitsontwikkeling is het van belang dat de school rekening houdt met de veranderende contexten, zich positioneert ten opzichte van vergelijkbare anderen en rekening houdt met externe evaluaties. Belanghebbenden hebben het recht om te weten hoe de school voor de eigen onderwijskwaliteit zorgt en die ontwikkelt. In de school heerst een kwaliteitscultuur als alle teamleden en de school als organisatie zichzelf bevragen, de kwaliteit borgen en waar nodig bijstellen.” (Onderwijsinspectie, 2017, p.10)

VISUEEL OVERZICHT VAN DIT HOOFDSTUK

De volgende tabel ontrafelt de kernconcepten die in de kwaliteitsverwachting K3 en het bijhorende beeld vervat zitten. Ook elementen die bij K3 sterk worden uitgewerkt in het bijhorende Bronnendocument worden meegenomen in onderstaande tabel.

Deze tabel is tegelijk een visueel overzicht van de onderdelen die in dit hoofdstuk aan bod komen.

De kwaliteitsverwachting betekent dat een academie werk maakt van en daarbij volgende instrumenten kan gebruiken of geïnspireerd kan worden door een fictieve casus.
De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk	• ... borgen en verankeren	14. Gedeelde kennis en samenwerking 15. Impliciete kwaliteit expliciteren 16. Artistiek borgen	8. Borgen
	• ... benchmarken		9. Derde graad benchmarken

1. Borgen en verankeren

Wat zegt het decreet en het OK?

Het decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs (2018) vermeldt de noties 'borgen' of 'verankeren' niet. Toch is de ondertoon van de decreetstekst en de bijhorende Memorie van Toelichting er wel een die aandringt op een *permanente* zorg voor de ontwikkeling van kwaliteit in de academies (met betrekking tot leerlingenevaluaties, samenwerkingsinitiatieven, enz.). Belangrijk daarbij is dat "de huidige kwaliteit" ook vastgehouden en dus *gegarandeerd* of *gewaarborgd* wordt (Memorie van Toelichting, p. 3).

In het OK komt de notie 'borgen' enkele keren voor. Het referentiekader als geheel zet duidelijk in op een aanpak waarbij 'de juiste dingen goed doen' wordt vastgehouden en geïnternaliseerd in de organisatie. Dat borgen en verankeren van wat goed is, wordt in het OK gezien als een fase die past bij het onderzoeken van onderwijskwaliteit – wat eerder vaststellend is – en het verbeteren ervan – wat eerder verandering en aanpassing impliceert (Onderwijsinspectie, 2017, p. 10).

Wat zegt de wetenschappelijke en praktijkgerichte literatuur (over kunstonderwijs)?

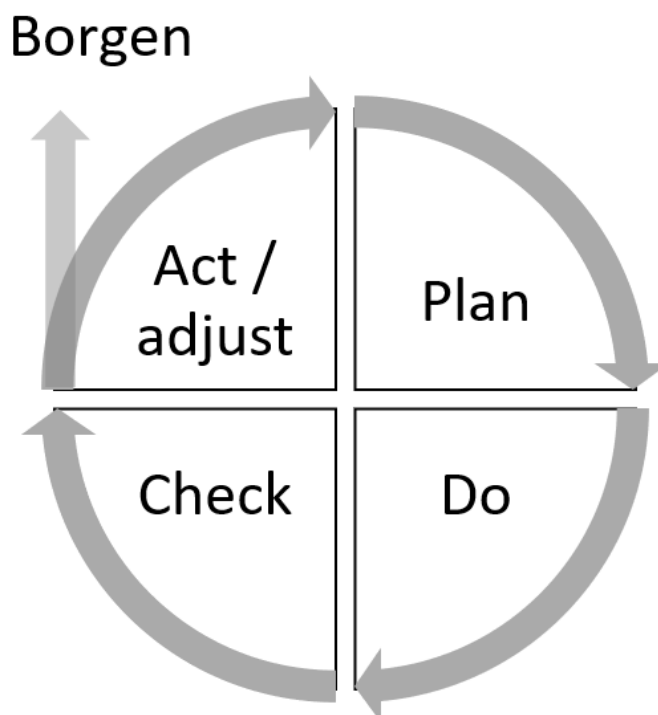
Borgen en verankeren als onderdeel van een cyclus

In het Bronnendocument wordt uitdrukkelijk gesproken over 'borgen' en 'verankeren' als facet van kwaliteitsontwikkeling. De twee termen worden aan uiteenlopende thema's gekoppeld. Zo komt het begrip 'borgen' niet alleen ter sprake als kenmerk van kwaliteitsontwikkeling, maar ook als aspect van het ontwikkelen en het voeren van een beleid inzake leren en onderwijzen (p. 131). Het begrip 'verankeren' wordt ook gebruikt als het gaat

om de organisatiecultuur en -structuur en om het fysiek en mentaal welzijn van de leerlingen (p. 22). Het toont aan dat het borgen en verankeren van 'de juiste dingen goed doen' betrekking kan hebben op vele aspecten van onderwijskwaliteit.

De onderzoeksliteratuur die wordt aangehaald in het Bronnendocument geeft duidelijk aan dat kwaliteitsborging moet worden gezien als een inherent deel van de totale cyclus van het maken en het bewaken van kwaliteit. Als je borgt dan stel je bereikte resultaten veilig, zoals we ook eerder in de begrippenlijst van dit rapport stelden op basis van Deketelaere (2011) en Horsman en Tjio (2008).

In termen van de PDCA-cyclus (cf. eerder in het hoofdstuk over K2) situeert de borgings- of verankeringsfase zich het duidelijkst in de 'act-fase' of 'adjust-fase'. Ze vindt dus vooral plaats nadat de inspanningen met betrekking tot kwaliteitsontwikkeling werden uitgevoerd en gecheckt of gecontroleerd. Het borgen en verankeren voegt echter iets toe aan die 'check-fase', zo verduidelijkt het Bronnendocument als het stelt dat het louter evalueren van wat gebeurd is niet voldoende is om te spreken van kwaliteitsborging. Het simpelweg "meten om te weten en vervolgens vergeten" wordt zelfs bestempeld als een valkuil die verdere kwaliteitsontwikkeling belemmert (Onderwijsinspectie, 2017, p. 107). Het gaat er net om dat na de evaluatie ('check-fase') beslissingen worden genomen en dat die beslissingen worden vastgelegd en ingebed in de organisatie. Een deel van die beslissingen bestaat uit het bewust vasthouden van wat goed is. Dat 'bewust vasthouden' kan op verschillende manieren. De meest voor de hand liggende werkwijze is zaken beschrijven en documenteren. Het is echter belangrijk te beseffen dat werken met (uitgebreide) documenten en verslagen niet altijd even communicatie- en strategievriendelijk is.



Niet enkel het PDCA-model kan helpen om kwaliteitsborging een plaats te geven in de cyclus van permanente kwaliteitsontwikkeling. Ook het kwaliteitsmodel '5Q' kan hiertoe bijdragen (Horsman & Tjio, 2008; 2016). Het model bestaat uit vijf kernvragen¹ die goed aansluiten bij het centrale uitgangspunt van kwaliteitsontwikkeling in het OK ('de juiste dingen goed doen'). De vijfde en laatste vraag gaat specifiek in op de toekomstgerichte vraag wat een school gaat doen om kwaliteit verder te waarborgen. We overlopen hier de vijf vragen en passen ze toe op het dko.

Q5 vQ5 voor het deeltijds kunstonderwijs

– (1) *Doet de academie de goede dingen?*

Deze eerste vraag onderzoekt de doelen en de missie van de academie (Missie, visie, APP, ...) en de aansluiting van de activiteiten en beleidsmaatregelen hierop.

– (2) *Doet de academie de dingen goed?*

Deze tweede vraag gaat over de kwaliteit en de effectiviteit van de activiteiten van de academie en de maatregelen die het beleid van de academie neemt.

– (3) *Hoe weet de academie dat?*

Deze derde vraag verwijst naar de monitoring en de evaluatie van de activiteiten en beleidsmaatregelen om te bepalen of ze ook effectief zijn.

– (4) *Vinden anderen dat ook?*

Deze vierde vraag gaat over de perceptie van belanghebbers zoals leerlingen, ouders en andere stakeholders over de kwaliteit van het kunstonderwijs in de academie.

– (5) *Wat gaat de academie nu doen?*

Tot slot gaat deze vijfde vraag over de acties die ondernomen kunnen worden om een verbetering van de kwaliteit van het kunstonderwijs te waarborgen.

Horsman en Tjio benadrukken dat het belangrijk is om deze vijf vragen te integreren in de dagelijkse praktijk van een school en ze zo te gebruiken als leidraad voor kwaliteitsontwikkeling en uiteindelijk ook kwaliteitsborging. De vragen worden best in volgorde en regelmatig opnieuw gesteld en de antwoorden ook effectief gebruikt voor verbetering of voor het vasthouden van wat al goed is.

Het situeren van het borgingsvraagstuk in een groter geheel of omvattender model van kwaliteitsontwikkeling (zoals PDCA of Q5) zorgt ervoor dat borging of verankering als specifieke activiteit vaak weinig is uitgewerkt in de wetenschappelijke literatuur rond kwaliteitsontwikkeling. Het krijgt zelden bijzondere aandacht, maar wordt simpelweg in één adem vermeld met het algemene proces van kwaliteitsontwikkeling (o.a. Seidel et al., 2009).

Kwaliteitscultuur

Inspanningen om resultaten op het vlak kwaliteitsontwikkeling vast te houden en in te bedden, worden vaak gelinkt van de notie 'kwaliteitscultuur'. Het concept 'kwaliteitscultuur' wordt in het OK en in het Bronnendocument als volgt beschreven: "In

de school heerst een kwaliteitscultuur als alle teamleden en de school als organisatie zichzelf bevragen, de kwaliteit borgen en waar nodig bijstellen." (Onderwijsinspectie, 2017, p. 97) Deze omschrijving wijst erop dat het borgen van wat goed loopt een *gedeelde* verantwoordelijkheid is. Elke medewerker is mee verantwoordelijk voor de kwaliteit van het werk. Het ontwikkelen van deze houding bij iedereen in een academie vereist meer dan impliciet en intuïtief handelen.

De wetenschappelijke literatuur over de opbouw van een kwaliteitscultuur geeft inderdaad aan dat niet mag verwacht worden dat een kwaliteitscultuur spontaan ontstaat. In haar wetenschappelijk artikel *From Lessons Learned to Local Action: Building Your Own Policies for Effective Arts Education* (2010) zegt Remer het zelfs zo: verandering op het vlak van kwaliteit kan doorgaans makkelijk geïnitieerd worden, de implementatie is moeilijker en het vasthouden en uitdragen van die veranderingen is doorgaans nog moeilijker. Daarom is het geen taak die louter mag gealloceerd worden bij de individuele medewerkers (Remer, 2010; Schultz, 2016). De school als geheel speelt op dat vlak een belangrijke rol, via tal van maatregelen kan zij in haar beleid de medewerkers van kansen voorzien om samen die taak van borging en verankering op te nemen. Belangrijk daarbij is dat die medewerkers in contact worden gebracht met elkaar (medewerkersbetrokkenheid) en hun bijdragen en ideeën over de kwaliteitsontwikkeling worden erkend. Dit vereist dan weer goed en gepast leiderschap (cf. het hoofdstuk K1 voor meer duiding over leiderschap) en een duidelijke transparante en getrapte communicatie (cf. K1 over getrapte communicatie en verder in dit hoofdstuk). Enkel zo ontstaat een cultuur waarin samen wordt beslist welke aspecten goed lopen en borging verdienen. Een kwaliteitscultuur is dus een *participatieve* cultuur. Greere en Riley stellen dat:

"More intense dialogue and interaction between policy and practice are needed to ensure that responsibility for quality assurance is more evenly shared by all parties concerned (i.e. academics, students, administrators, quality managers, agencies etc.)." (2013, p. 39)

Hoe zo een participatieve kwaliteitscultuur precies moet geïnstalleerd worden in een onderwijsinstelling voor kunstonderwijs, is een onderzoeksvraag die niet door de internationale onderzoeksliteratuur wordt beantwoord. We vinden hiervoor twee redenen. Ten eerste stellen we vast dat de literatuur over kwaliteit in het kunstonderwijs zich ofwel focust op het systemische niveau (bv. welke beleidsmaatregelen stimuleren kwaliteit?) of op het didactische niveau (bv. wat moeten leerkrachten doen om hun onderwijspraktijk kwaliteitsvoller te maken?). De specifieke literatuur op het vlak van het managen van kwaliteit in kunstonderwijsinstellingen, is nagenoeg afwezig (Bamford, 2010). Toch zijn er enkele handvatten te vinden in algemene kwaliteitsmodellen, die we hieronder bespreken.

¹ Het '5Q' model wordt al lange tijd gebruikt in het onderwijs. Het is niet duidelijk wie deze vragen eerst heeft geformuleerd in deze samenhang.

Kwaliteitszorg betreft en informeert belanghebbenden

Het hoger kunstonderwijs maakt vaak gebruik van kwaliteitsinstrumenten en -modellen uit andere vakgebieden (Schultz, 2016). Deze modellen worden in kunstonderwijs echter niet altijd als bruikbaar ervaren. Schultz (2016) wijst op de mogelijkheden om ze toch op een zinvolle en innovatieve manier toe te passen. Zo biedt het brede begrip 'kwaliteitscultuur', zoals eerder beschreven, de mogelijkheid om de structurele dimensie van kwaliteitsborging aan te vullen met de dimensie van organisatiewaarden. Hierbij staat de betrokkenheid van de medewerkers centraal, samen met hun onderliggende waarden, vaardigheden en attitudes (Ehlers, 2009).

Vettori (2012) wijst er echter op dat het definiëren van wat als een 'goede' cultuur wordt beschouwd, net zo uitdagend is als het definiëren van de aard van kwaliteit zelf. Hij stelt dat de erkenning van de diversiteit in nationale contexten en institutionele oplossingen een belangrijk aspect is van de reflectie op wat een 'goede' cultuur is, omdat het aangeeft dat er niet één normatieve ideale kwaliteitscultuur is die op alle instellingen van toepassing is. Hij levert vervolgens enkele reflectievragen die onderwijsinstellingen kunnen helpen bij het reflecteren op hun kwaliteitscultuur (Vettori, 2012, p. 7). We vertalen ze uit het Engels met de academies in gedachten:

-
1. Wat is belangrijk in onze academie en vanuit welk perspectief?
 2. Weerspiegelen de strategische documenten de unieke identiteit en waarden van onze academie, of beogen ze eerder een ideaalbeeld van de instelling?
 3. Erkennen de strategische doelen het verschil tussen het verbeteren van interne structuren, processen en resultaten en het verbeteren van indicatoren en cijfers?
 4. Wie zijn de doelgroepen van de missie en strategieën die de academie uitzet? Zijn deze ook begrijpelijk en aanvaardbaar voor de medewerkers van de academie en de belangrijkste stakeholders?
 5. Hoe goed gaat de organisatie(cultuur) om met verandering? Zijn de strategieën van de academie daarop voorzien? Hoe goed kan de organisatie(cultuur) omgaan met conflicten?
 5. Wat is de relatie tussen de strategische documenten en de daadwerkelijke organisatie en procedures?
 6. Zijn er verschillende strategieën voor het omgaan met externe vereisten en interne behoeften? Zijn deze strategieën noodzakelijk? Welke eisen hebben prioriteit? Hoe kunnen ze constructief in evenwicht worden gebracht?

De bovenstaande vragen sluiten goed aan bij het '5Q' kwaliteitsmodel. Ze zijn vooral een precisering van de vraag van wat

kwaliteit is en hoe een academie haar aanpak ervan ziet. Ze vormen als zodanig dus een goede stap om vervolgens met het '5Q' model te gaan werken.

Een integrale aanpak van (diepe) kwaliteit

Het concept integrale kwaliteitszorg sluit nauw aan bij het begrip kwaliteitscultuur. Integrale kwaliteitszorg - of in het Engels: *Total Quality Management (TQM)* - is een managementaanpak die is toegespitst op de kwaliteit van alle onderdelen van de organisatie (Berings, 2008). De aanpak werd de voorbije decennia, vooral in het bedrijfsleven, in tal van varianten uitgewerkt. Modellen zoals EFQM, INK en Six Sigma zijn hier voorbeelden van. Deming (1993) heeft de aanpak van integrale kwaliteitszorg ook toegepast op educatieve instellingen. Zijn benadering richt zich op het organiseren en implementeren van zogenaamde 'diepe' kwaliteit. Diepe kwaliteit wordt integraal als kwaliteit op *elk niveau* en door *iedereen* wordt nagestreefd en voor *iedereen* die met haar te maken heeft. Deze benadering richt zich vooral op interne betrokkenen en het maximaliseren van het potentieel binnen de organisatie (Mukhopadhyay, 2020).

Integrale kwaliteitszorg legt veel nadruk op de training van de vaardigheden en de kennis van medewerkers. Zo kunnen zij bijdragen aan de vooropgestelde kwaliteitsdoelen.

Dat iedereen begrijpt hoe er kan worden bijgedragen aan de 'diepe' kwaliteit van de organisatie en de cultuur van kwaliteit, is een belangrijk uitgangspunt. De professionalisering van leerkrachten en het ontwikkelen van goede partnerschappen tussen verschillende partijen binnen en buiten de school zijn daarbij essentieel (Barton & Baguley, 2017).

Daarnaast is regelmatige en effectieve communicatie - binnen en buiten de organisatie - over de kwaliteitsdoelen, de voortgang ervan ook een succesfactor. Het kwaliteitsbeeld van K3 vermeldt expliciet dat belanghebbenden het recht hebben om te weten hoe de school voor de eigen onderwijskwaliteit zorgt en die ontwikkelt. Belanghebbenden die aan dit proces van integrale kwaliteitszorg deel kunnen nemen zijn: de leerlingen (Vasquez Heilig et al., 2010), de kunstenaars zelf, maar ook het publiek en andere culturele organisaties (Bamford, 2010). Communicatiestijlen en -strategieën moeten voldoende divers zijn om elk publiek op maat te kunnen informeren en betrekken. Haanstra en collega's (2022) wijzen eveneens op het belang van de interactie tussen de verschillende deelnemers aan kunstonderwijs, maar leggen andere accenten. Zij benadrukken niet zozeer het recht van belanghebbenden op informatie, maar wel hun bijdrage aan het ontwikkelen van kwaliteit. Haanstra en collega's stellen immers dat de interactie met belanghebbenden de opvattingen over wat geldt als kwaliteit in kunstonderwijs voedt, en dat dat ook tot nieuwe technieken, materialen, ideeën en benaderingen leidt.

Vettori (2012, p. 10) ontwikkelde enkele reflectievragen die educatieve instellingen kunnen helpen bij het reflecteren over de processen van kwaliteitsborging en over het betrekken van belanghebbenden. We parafraseren ze met de academies in gedachten.

1. Wat zijn de belangrijkste principes van het beleid rond kwaliteitsborging van de academie?
Zou iedereen in de academie het hiermee eens kunnen en willen zijn? Bestaan de principes alleen op papier, of worden ze omgezet in concrete acties?
2. Zijn er passages in de documenten rond kwaliteit(sborging) die door de meeste mensen over het hoofd worden gezien omdat ze zo vanzelfsprekend lijken? Indien ja, wat is hun functie?
3. Zijn er kwaliteitsprincipes in onze academie die als vanzelfsprekend worden beschouwd en daarom nooit worden besproken? Indien ja, is iedereen zich hiervan bewust en worden deze principes door iedereen op dezelfde manier geïnterpreteerd?
4. Hoe nemen verschillende actoren en belanghebbendengroepen onze huidige praktijk van kwaliteit(sborging) waar? Indien er verschillen zijn in perceptie en interpretatie, waar zouden deze verschillen vandaan kunnen komen?
5. Hoe worden instrumenten en beleid rond kwaliteit(sborging) ontwikkeld in onze academie? Zijn er mogelijkheden om ze te bespreken met verschillende actoren?
6. Hoe worden de resultaten en uitkomsten van activiteiten en evaluaties in het kader van kwaliteitsborging gebruikt door verschillende actoren? Wat zegt dit over de prioriteiten van de actoren?
7. Hoe goed kunnen we omgaan met conflicten? Zijn er voldoende mogelijkheden voor open discussie en directe dialoog? Hoe gaan we om met verschillende meningen en doelen?

Een gelijkaardig perspectief op 'diepe' kwaliteit wordt ook door Oomens en collega's (2011) ingenomen, ook al benoemen ze het niet zo expliciet. Oomens en collega's stellen dat kwaliteitszorg zich niet alleen richt op de zogenaamde productkwaliteit, namelijk ook op het behalen van goede prestaties door hun leerlingen op cognitief en op sociaal-emotioneel gebied. Ze argumenteren dat het niet alleen belangrijk is om naar de resultaten zelf te kijken, maar ook naar de manier waarop deze tot stand komen. Deze proceskwaliteit leunt aan bij de idee van de 'diepe' kwaliteit zoals hierboven beschreven. Ook omdat ze daarbij het belang van een systematische aanpak benadrukken, waarbij het behalen van kwaliteit geen toeval is en scholen en besturen het proces wel degelijk aansturen in een bepaalde richting. Dit betekent dat zij moeten kunnen uitleggen wat ze wanneer, hoe en waarom hebben gedaan. Deze gedachte komt ook terug in de aandacht voor het 'management' in de benaderingen rond *Total Quality Management*. Het werken aan kwaliteit is een gestuurd proces dat gepland en georganiseerd moet worden.

Uit gesprekken met stakeholders in het deeltijds kunst- onderwijs

De stakeholders gaven aan dat academies in hun ontwikkeling van onderwijskwaliteit te weinig aandacht geven aan het borgen en verankeren van wat goed is. Kwaliteitszorg wordt hoofdzakelijk geassocieerd met 'wat nog niet goed is' en dus kan worden verbeterd.

Op elke academie ontwikkelen leraren voortdurend sterke materialen en interessante didactische instrumenten. Leraren bouwen zo in hun carrière veel expertise op. De stakeholders drukten erop dat het belangrijk is dat die knowhow niet verloren gaat. De stakeholders gaven aan dat ze weinig sterke voorbeelden kunnen geven van systematische vormen van borgen.

Een paar stakeholders benadrukten ook dat academies sinds de invoering van het nieuwe decreet veel meer gezamenlijk inhoudelijk denkwerk doen. Zo hebben vele academies brainstormsessies georganiseerd om de invulling van de kerncompetenties concreter te maken. De ideeën die leraren daar verzamelden worden gedocumenteerd en gedeeld.

LESSEN VOOR HET DKO

- Het implementeren van systematische methoden voor het documenteren van goede praktijken, ideeën, en knowhow kan academies helpen met het borgen van wat reeds goed is.
- Het PDCA-model en het 5Q-model tonen hoe de borgingsvraag deel kan worden van een permante aandacht voor kwaliteit in de dagelijkse praktijk.
- Aandacht voor medewerkersbetrokkenheid, leiderschap, communicatie, training en ontwikkeling dragen bij tot het creëren van een participatieve kwaliteitscultuur in de academie.
- Integrale kwaliteitszorg kan als leidraad fungeren voor 'diepe' kwaliteitsontwikkeling op alle niveaus en bij alle betrokkenen.

Samenvattend kunnen we stellen dat uit gesprekken met stakeholders in het deeltijds kunstonderwijs blijkt dat academies vaak te weinig aandacht besteden aan het borgen van wat goed loopt. Werken aan kwaliteit wordt vooral geassocieerd met zaken veranderen en verbeteren. De behoefte aan systematische vormen van borgen om de opgebouwde knowhow van bevlogen leraren te behouden, wordt benadrukt.

De literatuur wijst op enkele modellen die de academies kunnen ondersteunen in het borgen of verankeren van hun kwaliteit. De PDCA-cyclus en het 5Q-kwaliteitsmodel zijn waardevolle instrumenten om borging te integreren in het proces van kwaliteitsontwikkeling. De benadering van Total Quality Management (TQM)

wordt ook genoemd als een aanpak die 'diepe' kwaliteit op alle niveaus bevordert. Daarnaast wordt een sterke focus gelegd op het creëren van een kwaliteitscultuur waarin iedereen in de organisatie mee verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het werk. Kwaliteitsbewaking en -borging is echter geen geïsoleerde activiteit. Kunstacademies en hun leraren, directeurs, en beleidsgericht personeel, kunnen zich op elkaars verwezenlijkingen baseren voor inspiratie en om de voortgang van eigen resultaten en processen af te toetsen. De casus hieronder illustreert die processen.

Casus 8

BORGEN

Deze casus laat zien dat 'borgen van de huidige kwaliteit' start met die kwaliteit in de eigen academie ook effectief te ontdekken en te zien. Soms weten we niet wat voor kwaliteitsvolle dingen er in andere klassen gebeuren. Daar oog voor hebben, die kwaliteit benoemen, eruit leren en dat documenteren is een belangrijke schakel om te borgen en goede dingen vast te houden.

Een academie voor beeldende en audiovisuele kunsten die aan dit onderzoek meewerkte, stelde tijdens een SWOT-analyse vast dat leraren elkaars atelier niet of weinig kennen. Ook leraren die 30 jaar in de academie werkten, merkten op dat ze de praktijk in andere ateliers niet goed konden beschrijven. De academie wilde dit veranderen, en dat om twee redenen:

- leraren konden zo volwassen leerlingen beter doorverwijzen naar andere ateliers (oriëntatie);
- leraren konden zo de praktijken in andere ateliers en van collega's leren kennen.

De academie koos ervoor om tijdens een studiedag dit thema op te pakken. Voor elk atelier dat de academie aanbood, werden twee leraren aangesproken die collega's van andere vakken wilden ontvangen. Dat ontvangen gebeurde in het eigen atelier. De twee leraren gaven uitleg en gingen in op vragen van de collega's. De vakleraren konden ook aan de hand van voorbeelden en artefacten in het atelier hun verhaal opbouwen of concreet maken. Iets presenteren voor je eigen collega's is vaak wat ongemakkelijk. Als dat in je eigen natuurlijke habitat kan, gaat dat makkelijker, gaven de leraren achteraf aan.

In de ateliers werd er verteld hoe het jaar georganiseerd wordt, welke opdrachten er gegeven worden, hoe leerlingen stappen zetten, wanneer werken getoond worden, ...

De bezoekers kregen de opdracht om op ontdekkingsstocht te gaan in de eigen academie en ideeën te verzamelen voor hun eigen praktijk. Aan het einde van de studiedag gingen de vakgroepen samenzitten en werden de vondsten van de verschillende ontdekkingsstochten gedeeld en besproken. Deze aanpak zorgde ervoor dat sterke dingen die op de academie gebeurden ook door andere collega's werden gezien, dat er ideeën werden overgenomen en dat zo wat goed is, werd gedeeld en verankerd.

Instrument 14

GEDEELDE KENNIS EN SAMENWERKING

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

De academie **borgt en ontwikkelt de kwaliteit** van de onderwijsleerpraktijk. (kwaliteitsverwachting K3)

In de academie heerst een **innovatieve en lerende organisatiecultuur**. (kwaliteitsverwachting BL4)

Als een academie een werkplaats van samenwerking en betrokkenheid wordt, is de kans ook groter dat er een kwaliteitscultuur groeit. Een team dat goed samenwerkt is tot meer in staat dan individuele leraren, hoe goed die ook zijn. Samenwerking vergroot ook de kans op integrale kwaliteit.

Mogelijkheden creëren om elkaar te ontmoeten, is van groot belang voor het lerend vermogen van een academie. Dat kan informeel of toevallig maar er kunnen ook initiatieven genomen worden waardoor samenwerken een routine of een onderdeel van het dna van de academie wordt.

MOGELIJKE INTERVENTIES

- Bestudeer dit model van kennisdelen. In welke categorie plaatsen we onze academie?

	Individuele kennis	Gedeelde kennis
Minimale ondersteuning en samenwerking	IEDER VOOR ZICH	DOCUMENTEN VAN ANDEREN BESCHIKBAAR MAKEN
Goede ondersteuning en samenwerking	ANDEREN HELPEN DOOR EIGEN INZICHTEN TE DELEN	VAN KENNISDELING EN SAMEN ONTWERPEN EEN RITUEEL MAKEN

Herwerking van een model van Von Kroch, Ichijo en Nonaka, 2000.

- Wat hebben we te doen als we willen doorgroeien naar het vak 'kennisdeling en samen ontwerpen als onderdeel van de academiecultuur' in dit model?
- Hoe organiseren we deze kennisdeling?
- Hoe kunnen we van samenwerken een prioriteit maken?



GEDRAGEN



DOELGERICHT

Instrument 15

IMPLICIETE KWALITEIT EXPLICITEREN

BEDOELING VAN DIT KWALITEITSINSTRUMENT?

De academie **borgt en ontwikkelt de kwaliteit** van de onderwijsleerpraktijk.

De Italiaan Antonio Stradivari (1644 –1737) – of Antonius Stradivarius in het Latijn – is de bekendste vioolbouwer ooit. Rond 1700 was Stradivarius al de meest toonaangevende vioolbouwer in Cremona en Italië. Rond 1715 had hij met zijn vaardigheid en expertise een niveau in de instrumentenbouw bereikt dat volgens sommigen daarna niet meer geëvenaard is.

Hij produceerde naar schattingen tussen de 1000 en 1100 instrumenten, waarvan er nog ongeveer 650 zijn overgebleven. Het grootste deel hiervan zijn violen.

De precieze reden waarom een Stradivarius zo subliem klinkt, is nog altijd een mysterie. In zijn atelier zat de ervaring met hoogwaardig werk vooral verborgen in de impliciete kennis van de meester zelf. Zijn onuitputtelijk streven naar uitmuntendheid weerhield hem misschien om tijd te maken om die kennis te expliciteren en zo door te geven aan een volgende generatie. En dat is spijtig.

Dit verhaal draagt een wijze les in zich: maak tijd om de impliciete kennis van ervaren leraren in het dko te expliciteren en te

delen. Zij hebben vele jaren hun (vakdidactisch en didactisch) vakmanschap ontwikkeld en verfijnd. Het zou jammer zijn mocht deze expertise verloren gaan.

De academie podiumkunsten van Lier wilde de rijke expertise die daar aanwezig is documenteren. Tijdens werkmomenten expliciteerden vakcollega's welke vaktechnische competenties ze minimaal bij hun leerlingen willen zien op het einde van een graad. Deze tabellen werden in een boek samengebracht en gelden:

- als inspiratiebron voor huidige en toekomstige vakcollega's;
- als bindend afsprakenkader voor de vakgroep.

MOGELIJKE INTERVENTIES

- Breng vakgroepen samen.
- Verzamel en expliciteer samen mogelijk vaktechnische of andere competenties.
- Verbind een competentie aan een graad en – indien een competentie – terugkomt, bepaal het beheersingsniveau.

Vaktechnische competenties ORGEL

2	3	4
<ul style="list-style-type: none">• aandacht voor verantwoorde basishouding hebben• legato en non-legato kunnen spelen• vingerzettingen kunnen toepassen• onafhankelijkheid van beide handen ontwikkelen (melodie/ begeleiding)• notie van pedaalgebruik hebben• aandacht voor metrum houden• muzikale richtlijnen uitvoeren• drie notenbalken kunnen spelen• registratievoorschrift kunnen interpreteren• verschillende manualen verkennen	<ul style="list-style-type: none">• vingerzetting logisch hanteren• keuze van soloregister interpreteren en uitvoeren• zelfstandig articulatie ontdekken• geïntegreerd pedaalgebruik beheersen• verschillende manualen toepassen• onafhankelijkheid van beide handen verder ontwikkelen• meerstemmigheid in elke hand integreren• ritmische juistheid verbeteren• het ideale tempo leren aanvoelen• bewust in tempo leren variëren• gedifferentieerde articulatie uitwerken• met diverse stijlen en periodes kennismaken• met verschillende type instrumenten kennismaken	<ul style="list-style-type: none">• je weg kunnen vinden op diverse orgeltypes mbt register- en manuaalkeuze• diverse articulaties kunnen uitvoeren en linken aan stijlperiode• zelfstandig tempo kunnen bepalen• gebalanceerde registratie kunnen kiezen• partituur volledig zelfstandig kunnen ontleden• diverse stijlen en periodes verder verdiepen• tempovast spelen



Instrument 14

ARTISTIEK BORGEN

Kunstenaars hebben vaak een schetsboek, ideeënschrift of opnameapparaat bij. Ze weten dat je een idee best direct capteert en borgt voor het idee vergeten is.

Kijk maar naar the Beatles. Paul McCartney en John Lennon speelden in de jaren 60 tientallen potentiële nummers kwijt. Ze beschikten niet over de nodige opnameapparatuur om melodieën direct vast te leggen.

Voor het concept 'artistiek borgen' kies je een artistieke vorm om ideeën, sterke praktijken te verzamelen en te borgen.



MOGELIJKE INTERVENTIES

- Borg zaken die je belangrijk vindt: een nieuwe of bijgestelde aanpak, een sterk concept dat een leraar ontwikkelde, afspraken, ...
- Kies een 'artistieke' vorm die passend is. Documenteer zo als een kunstenaar, en maak het concept herkenbaar voor kunstenaars: een portfolio, een digitaal portfolio, een schetsboek of een verzamelmap, een visualisatie, een verhalenbundel met sterke praktijken, een podcast, ...

2. Benchmarks

Wat zegt het decreet en het OK?

Benchmarking is, volgens het Bronnendocument (p. 108), een effectieve manier om de kracht van zelfevaluaties te vergroten. Benchmarks in het onderwijs betekent concreet dat scholen hun resultaten vergelijken met verzamelde gegevens van andere scholen. Door deze vergelijking hebben scholen toegang tot waardevolle contextuele informatie die hen helpt om zinvolle doelen voor zichzelf te stellen.

Wat zegt de wetenschappelijke en praktijkgerichte literatuur (over kunstonderwijs)?

Het benchmarken van onderwijskwaliteit gebeurt door het vergelijken van indicatoren of resultaten met andere onderwijsinstellingen (Scheerens & Hendriks, 2004). Er zijn diverse instrumenten bruikbaar om te benchmarken. Veel van de dataverzamelingsmethoden die we eerder bespraken (instrument 11) zijn hiervoor inzetbaar.

Een extra voorbeeld is een tevredenheidsenquête. Academies kunnen gebruikmaken van tevredenheidsenquêtes om feedback te verzamelen van bijvoorbeeld leerlingen, ouders en personeel (De Bie, 2009). Als ze dat op een gelijkaardige manier doen, kunnen academies hun resultaten ook vergelijken.

De keuze voor een bepaald instrument is afhankelijk van de specifieke situatie van de school en de doelstellingen van het benchmarken. Het is ook belangrijk dat de conclusies van een benchmarking worden gebruikt om verbeteringen door te voeren en de school continu te ontwikkelen (Aelterman, 2013). Benchmarks is in dit opzicht dus niet vrijblijvend, maar komt met een expliciete doelstelling tot verbetering. Daarom is de aard van de vergelijking die men maakt of nastreeft in de benchmarking bepalend voor het vervolg van het proces.

De wetenschappelijke literatuur merkt op dat het werken met benchmarks zich vaak op twee manieren beperkt (Borgdorff, 2011). Ten eerste gaat het vaak om vergelijkingen op het niveau van de prestaties van de leerlingen. Voor het dko zou dat betekenen dat er vooral gekeken zou worden naar de mate waarin leerlingen de vooropgestelde competenties en kwalificaties halen. Er zijn echter nog veel andere aspecten die relevant kunnen zijn om te vergelijken (bv. instroomcijfers, tevredenheidscijfers, ...).

Ten tweede is een benchmarking vaak kwantitatief van aard, terwijl net voor de kunsten het interessant kan zijn de artistieke aanpak en het parcours dat de leerlingen, leraren en academies afleggen op artistiek vlak met elkaar te vergelijken. Dat laat zich echter niet altijd in cijfers vangen. Daarom waarschuwt de literatuur ervoor om het benchmarken niet te beperken tot enkel kwantitatieve data die – al dan niet toevallig – voorhanden zijn. Er moet goed nagedacht worden wat men precies wil vergelijken en waarom.

Wat zeggen stakeholders in het deeltijds kunstonderwijs?

Zich verhouden ten aanzien van de verzamelde gegevens van

andere academies is geen courante praktijk in het dko. De contexten, zo stellen de stakeholders, zijn dan ook heel divers en moeilijk te vergelijken.

De stakeholders geven aan dat ze benchmarks vooral vanuit het perspectief van 'van elkaar willen leren' willen benaderen. Omdat er meestal maar één academie in een gemeente is (met uitzondering van de grote steden), wordt de nood om zich concurrentieel te verhouden ten opzichte van andere academies als niet belangrijk ervaren.

De directeurs van academies komen systematisch in verschillende groeperingen samen: Verdi nationaal, Verdi per provincie, Denkbeeld, ... Tijdens de gesprekken met andere directeurs horen ze verhalen van andere academies en kunnen ze zich ertoe verhouden.

In het verleden werden er op grotere schaal leraren van andere academies uitgenodigd voor 'openbare proeven'. Die konden dan het niveau van vergelijken met andere academies. Maar daar werd, zo zeggen de stakeholders, zelden iets mee gedaan.

De stakeholders geven tenslotte aan dat een gerichte vorm van externe jury's binnenhalen of benchmarken op vlak van goed gekozen thema's interessante uitdagingen zijn.

LESSEN VOOR HET DKO

- Er zijn verschillende benchmarkinginstrumenten die kunnen helpen om actief en continu verbeteringen na te streven. Academies kunnen bijvoorbeeld zelf tevredenheidsenquêtes organiseren of feedback van leerlingen, ouders en personeel op andere manieren verzamelen.
- Samenwerking en informele uitwisselingen binnen en tussen academies kunnen directeurs, leraren en andere betrokkenen helpen om van elkaar te leren.

Samenvattend kunnen we stellen dat uit de literatuur blijkt dat benchmarking, het vergelijken van resultaten met andere scholen en binnen scholen, waardevolle inzichten kan bieden. Academies kunnen die inzichten gebruiken om vervolgens zinvolle doelen te stellen en zich aan te passen aan veranderende contexten. Hoewel stakeholders in het deeltijds kunstonderwijs aangeven dat de diversiteit van contexten benchmarking bemoeilijkt, wordt het toch gezien als een kans om van elkaar te leren. Benchmarking in kunstonderwijs vereist echter wel een aangepaste aanpak, voornamelijk gericht op artistieke benaderingen en kwalitatieve aspecten.

Als gerichte externe jury's en benchmarking op specifieke artistieke thema's haalbaar zijn voor academies, kunnen ze helpen in het opbouwen van inzicht in de kwaliteit van het aanbod. Hieronder geven we in een fictieve casus daar een voorbeeld van.

Casus 9

DERDE GRAAD BENCHMARKEN

Een academie stelt vast dat ze van de 2de naar de 3de graad veel leerlingen verliest. Ook andere academies uit de eigen provincie houden deze stopcijfers bij en het blijkt dat de academie meer afvallers heeft dan deze academies. Acties dringen zich op.

Een academie podiumkunsten stelde in haar cijfers vast dat, in vergelijking met andere academies (die deze cijfers ook bijhouden), bij de overgang van de 2^{de} naar de 3^{de} graad veel leerlingen afhaakten. Het was duidelijk dat dit vooral voor muziek de “flessenhals” was in de opleiding. Daarom deed de academie een online bevraging bij de afhakers. Ze vroeg waarom de leerlingen stopten of hun lessen ergens anders voortzetten. De bevraging gaf aan dat twee factoren belangrijk waren om bij het afhaakgedrag:

- (1) de overgang naar het secundair onderwijs en de onzekerheid die daarmee gepaard ging;
- (2) de planlast van drie verplichte vakken (in de optie muziek) met zich meebrachten.

De bevraging wees ook uit dat een groot deel van de leerlingen stopte met het instrument, maar dat een kwart van deze leerlingen lessen ging volgen in het privéonderwijs, een jeugdmuziekschool of instrumentlessen bij de fanfare of harmonie.

Om zich daartoe beter te verhouden, onderzocht de academie hoe ze leerlingen beter kon binden aan de academie. Aan het aantal contacturen kon de academie niets doen, omdat dat wettelijk vastgelegd is. Aan het aanbod kon wel gesleuteld worden. De academie besloot daarom om in de 3^{de} graad keuzevakken in te richten. Uit een palet van ongeveer tien mogelijkheden konden leerlingen hun eigen pakket samenstellen. Leraren stelden vervolgens vast dat leerlingen, door hen een aantrekkelijk en eigentijds pakket op maat voor te stellen, wel de keuze maakten om hun loopbaan op de academie verder te zetten.

Met deze ingreep positioneerde de academie zich ook tegenover andere academies in de buurt die met een vast curriculum werken voor alle leerlingen.

Lessen voor de toekomst

Dit slothoofdstuk formuleert enkele lessen voor de toekomst. Deze 'lessen' moeten gelezen worden als praktijkgerichte suggesties voor een sterkere toekomstige kwaliteitsontwikkeling door de academies. We herhalen in dit hoofdstuk niet alle inzichten uit de literatuur, de interviews en de sessies. We verwijzen wel, per suggestie, naar het hoofdstuk waarop de 'les voor de toekomst' is gebaseerd.

1. Een eigen visie formuleren en die naar de praktijk brengen

We raden academies aan om de eigen visie op kwaliteitsontwikkeling zichtbaar te maken en in de praktijk om te zetten.

Het literatuuronderzoek maakte duidelijk hoe belangrijk het is om een visie op kwaliteitsontwikkeling op academieniveau uit te tekenen.

Er is al veel visieontwikkeling gebeurd (of aan het gebeuren) in de academies, zo werd duidelijk uit de interviews en sessies. Maar die visieontwikkeling is vaak nog te weinig een echte richtingaanwijzer voor alles wat op de academienvloer plaatsvindt (Onderwijsinspectie, 2021). Uit de gesprekken met directeurs en leraren maken we ook op dat in academies vaak verschillende visies op en ideeën over de kwaliteit van het dko samenkomen. Leraren die in meerdere academies lesgeven moeten soms ook met verschillende visies kunnen omgaan.

Dat meerdere perspectieven op kwaliteitsontwikkeling op de academienvloer samenkomen is interessant, maar kan ook het werk aan kwaliteitsontwikkeling bemoeilijken. Daarom raden we de academies aan, op grond van de onderzoeksliteratuur (o.a. Calder, 2006), om de tijd te nemen om de grondideeën van waaruit de kwaliteitsontwikkeling gebeurt te expliciteren en dat vast te leggen in een algemeen gedragen kader. Zo een kader kan formeel opgebouwd worden, maar ook informeel overleg kan hiervoor nuttig zijn (Seidel et al., 2009). Het OK kan daarvoor een structuur bieden.

Belangrijk bij het vastleggen van de grondideeën over kwaliteitsontwikkeling, is dat die zowel 'inwaarts' als 'buitenwaarts' gericht zijn. Met 'inwaarts' bedoelen we gericht op de leerlingen en leraren, met 'buitenwaarts' gericht op de sociale interactie in en rond de academie en de context van de academie.

Het vastgelegde kader vormt vervolgens een fundament dat niet meer permanent ter discussie hoeft te staan (bijvoorbeeld voor de duurtijd van 3 jaar, waarna het aangepast kan worden aan nieuwe ontwikkelingen en inzichten). Nieuwe acties van de academie rond specifieke kwaliteitsverwachtingen (bv. een nieuwe manier om data te verzamelen over de ontwikkeling van leerlingen) kunnen daaraan worden afgetoetst. Zo kan vermeden worden dat discussies omtrent de visie zich herhalen of eindeloos worden en de gehele visie steeds weer in vraag wordt gesteld. Een algemeen gedragen kader versterkt ook de samenhang van alle kwaliteitsontwikkende acties, iets wat het OK ook aanbeveelt. Tot slot is het een instrument om de mid-

delen en tijd die de academie heeft goed te aligneren met de speerpunten van de visie. Dit aligneren is erg belangrijk (Cho, 2017; Iskandar et al., 2022).

Hoofdstuk 2 geeft een onderbouwde begrippenlijst die van dienst kan zijn om het gesprek rond kwaliteitsontwikkeling in een academie te voeren zonder dat spraakverwarring ontstaat.

Hoofdstuk 6 biedt achtergrondliteratuur, instrumenten en fictieve casussen die academies kunnen helpen om de eigen visie op kwaliteitsontwikkeling zichtbaar te maken, met focus te formuleren en vervolgens in de praktijk om te zetten.

2. Bewust zijn van de eigen kwaliteitsinitiatieven

We raden academies aan om vanuit het OK te onderzoeken wat er al op het vlak van kwaliteitsontwikkeling in de eigen academie gebeurt.

Uit de interviews en sessies blijkt dat academies, soms zonder het te weten, aan onderwijskwaliteit werken. Het zijn dan soms externen die academies erop wijzen dat een aspect waar de academie aandacht aan geeft een voorbeeld van kwaliteitsontwikkeling is.

Om die reden namen we expliciet kwaliteitsinstrumenten en fictieve casussen in dit rapport op om de academies uit te dagen om eigen voorbeelden te geven. Die eigen voorbeelden vormen concrete *illustrations of practice* (Knight, 2014) waar leraren zich tot kunnen verhouden. Ze maken ook duidelijk dat kwaliteitsontwikkeling begint bij de huidige situatie. Een goede kijk op kwaliteitsontwikkeling vertelt immers niet alleen wat er moet gebeuren (beoogde kwaliteit) maar is ook gestoeld op wat er vandaag al gebeurt (gerealiseerde kwaliteit) (Onderwijsinspectie, 2017).

Op die manier worden academies – als organisatie, maar ook de directeurs, beleidsmedewerkers en leraren afzonderlijk – zich meer bewust van de eigen kwaliteitsinitiatieven.

Zowel in **hoofdstuk 6** als **hoofdstuk 7** zijn instrumenten te vinden die helpen kwaliteitsontwikkeling bewuster aan te pakken.

3. Meten wat inspanningen hebben opgeleverd

We raden academies aan om inspanningen op te volgen, onder meer aan de hand van een begin- en eindmeting. Zo kunnen ze onderzoeken wat een traject teweeggebracht heeft.

Werken aan kwaliteitsontwikkeling vergt een bepaalde focus. Het is immers onmogelijk om aan alles tegelijk te werken. Aan te veel tegelijkertijd werken creëert bovendien onrust. Academies denken daarom het best in min of meer afgeijnde activiteiten of trajecten. Dit laat ook toe om bij de start en op het einde een heldere stand van zaken op te maken. Waar staan we nu? Wat hebben onze inspanningen opgeleverd?

In het designproces stelden we vast dat academies deze twee fasen (de analyse van de begin- en de eindsituatie) vaak nog weinig bewust inplannen. Daardoor kunnen ze wel intuïtief maar zelden objectief en meetbaar aangeven wat een bepaald traject opgeleverd heeft. Nochtans drukt ook het OK erop dat het belangrijk is die systematiek in te bedden (K2).

Het is belangrijk dat academies beseffen dat ze niet noodzakelijk een uitgebreid wetenschappelijk onderzoek moeten starten om betrouwbare data te verzamelen én die data op een betrouwbare manier te gebruiken (Nkwake, 2015). De instrumenten in dit rapport maken duidelijk dat het vaak een kwestie is van informatie (in bijvoorbeeld in DKO3) te organiseren en te presenteren, data van anderen te (her)gebruiken (bv. *Dataloop*, het interactieve platform van de Vlaamse overheid om data over de verschillende onderwijsniveaus te ontsluiten en presenteren), nieuwe data op zo een manier te verzamelen dat het eenvoudig is en dicht bij de corebusiness van de academie blijft (bv. het logboek in het kwaliteitsinstrument (*mini*)onderzoek). Datzelfde **hoofdstuk 7** biedt ook nog tal van andere, zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden aan die hiervoor kunnen worden gebruikt.

4. Waarderen en borgen

We raden academies aan om niet enkel te focussen op wat er nog niet is, maar ook te borgen wat al sterk is.

De deelnemers in het designproces gaven aan dat academies in hun zoektocht naar onderwijskwaliteit doorgaans weinig aandacht geven aan 'borgen' en 'verankeren'. Kwaliteitsontwikkeling wordt nog vaak hoofdzakelijk geassocieerd met 'wat nog niet goed is'. Ook de onderzoeksliteratuur wijst erop dat het vasthouden en uitdragen van kwaliteitsverbeterende veranderingen vaak moeilijk is (o.a. Remer, 2010).

Op elke academie ontwikkelen bevlogen leraren sterke materialen en interessante didactische instrumenten die de onderwijskwaliteit verbeteren. Leraren hebben vaak ook zelf een schat aan (impliciete) praktijkkennis. Het is zaak dit niet verloren te laten gaan. Kwaliteitsmodellen, zoals PDCA en 5Q, tonen hoe die borgingsvraag deel kan worden van een permanente aandacht voor kwaliteit in de dagelijkse praktijk (o.a. Horsman & Tjio, 2008).

Om die reden ontwikkelden we met het werkveld meerdere kwaliteitsinstrumenten en fictieve casussen die ingaan op het wat en waarom van borgen. Ze zijn opgenomen in **hoofdstuk 8**. De tools bouwen voort op de premisse dat directies en leraren binnen een academie ontzettend veel kunnen delen en van elkaar kunnen leren (Greere & Riley, 2013). Het OK moedigt academies daar ook toe aan (K3).

5. De (haalbare) systematiek van samenwerken

We raden academies aan om gericht en zorgvuldig in te zetten op samenwerking en overleg, zowel binnen de eigen academie als over de academies heen.

Overleg plannen is niet evident op academies. Daarvoor zijn meerdere redenen, zo leerden we uit dit onderzoek (cf. **hoofdstuk 6**). Leraren geven soms in meerdere vestigingsplaatsen les en zien elkaar daardoor weinig. Dat betekent ook dat de leraren hun engagement op verschillende organisaties moeten afstemmen. Bovendien drukken leraren uit dat veel vergaderen kan wegen op hun taakbelasting. Directeurs die we spraken, stellen hier en daar ook een 'vergadermoeheid' vast.

Toch blijft samenwerking belangrijk, zeker in het kader van kwaliteitsontwikkeling. Enkel door samenwerking en interactie kan een visie op kwaliteitsontwikkeling ingang vinden in een organisatiecultuur (Greere & Riley, 2013). Dit gebeurt niet vanzelf, maar vraagt planning en methodiek. Zonder afstemming dreigen academies verbrokkelde organisaties te worden met leraren die weliswaar focussen op hun eigen onderwijskwaliteit maar weinig aandacht hebben voor het organisatieniveau. Het is een euvel dat overigens ook voor de onderzoeksliteratuur zelf geldt (Bamford, 2010).

Een klimaat van samenwerking ontstaat echter niet zomaar. Je moet er voldoende tijd voor maken en met regelmaat samenkomen om aspecten van onderwijskwaliteit tegen het licht te houden. Het Bronnendocument en ook meer kunstonderwijs-specifieke literatuur (zoals Seidel et al, 2019) vermelden tal van suggesties en randvoorwaarden voor een samenwerkingsklimaat. Het is vaak niet eens een kwestie van méér overleg, maar een zaak van de bestaande overlegstructuren (beleids-team, vakgroep, werkgroepen, ...) efficiënter en effectiever te maken.

De instrumenten en fictieve casussen in de **hoofdstukken 7 en 8** bevatten concrete inspiratie over hoe een participatieve kwaliteitscultuur waar te maken.

We pleiten er ook voor om de dialoog over kwaliteitsontwikkeling niet enkel academie-intern te voeren maar ook tussen academies. Elke academie is er mee gebaat ook externen te betrekken en samen te werken over de grenzen van de academie heen. Op die manier wordt extra expertise in het debat gebracht. Vandaar dat in veel van de fictieve casussen in dit rapport ook externen een rol spelen.

Bibliografie

- Aelterman, S. (2013). Goed bestuur en kwaliteitsborging in het hoger onderwijs: nieuwe uitdagingen voor het toezicht. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 22-30.
- Agirdag, O., De Fraine, B., & Simons, M. (2019). 'Module 9. Kwaliteit'. In J. Elen & A. Thys (Eds.). *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs. Basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst*. Leuven: Universitaire pers.
- Alekseeva, L. L. (2018). Assessing the Quality of Art Education in Present-Day Schools. *Quality Management*, 19(164), 74-79.
- Andrews, B. W. (2016). Towards the future: Teachers' vision of professional development in the arts. *International Journal of Music Education*, 34(4), 391-402.
- Bamford, A. (2010). Issues of Global and Local Quality in Arts Education. *Encounters in Theory and History of Education*, 11, 47-66.
- Barton, G., & Baguley, M. (2017). Editors' Introduction: The World Alliance for Arts Education: Forging Forward in and Through the Arts. In G. Barton & M. Baguley (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Arts Education*, 1-17. London: Palgrave Macmillan.
- Bate, D., & Roberts, K. (2007). *Bringing User Experience to Healthcare Improvement. The Concepts, Methods and Practices of Experience-Based Design*. Oxfordshire: Routledge.
- Bautista, A., Yau, X., & Wong, J. (2017). High-quality music teacher professional development: a review of the literature. *Music Education Research*, 19(4), 455-469.
- Bell-Robertson, C. (2015). Beyond Mentoring: A Review of Literature Detailing the Need for Additional and Alternative Forms of Support for Novice Music Teachers. *National Association for Music Education*, 33, 41-48.
- Bennett, T. (2017). *Creating a culture: how school leaders can optimise behaviour*. London: Government of the United Kingdom, Department for Education.
- Berings, D. (2008). *IKZ als denk- en handelingskader voor interne en externe kwaliteitszorg in het hoger onderwijs. Inspirerend of achterhaald?* Brussel: HUB.
- Boonen, M. (1990). Zelfanalyse door scholen. *Schoolleiding en -begeleiding*, 1, 1-22.
- Borgdorff, H. (2011). 'The Production of Knowledge in Artistic Research'. In M. Biggs & H. Karlsson (Eds.). *The Routledge Companion to Research in the Arts, 1st ed.*, 44-63. London: Routledge.
- Briner, R. B., Capezio, A., & L'Espoir Decosta, P. (2022). Evidence-Based Management Education. In M. Fellenz, S. Hoidn, & M. Brady (Eds.), *The Future of Management Education*, 127-149. Oxfordshire: Routledge.
- Bunt, A. & Van Hees, T. (1991). Zelfdiagnose door scholen. *Meso Magazine*, 54, 13-17.
- Burwell, K. (2013). Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 31, 276-291.
- Calder, W. (2006). Educational leadership with a vision. *The Community College Enterprise*, 12(2), 81-89.
- Caris, A., & Cowell, G. (2016). The artist can't escape: The artist as (reluctant) public pedagogue. *Policy Futures in Education*, 14(4), 466-483.
- Carlson, C., Peake, W., & Joiner, J. (2014). Letting context speak: the use of co-creative, design-led, and user-centred design methods in the design of complex public communications. *Communication Design Quarterly*, 2(3), 34-39.
- Cho, V. (2017). Vision, mission, and technology implementation: going one-to-one in a Catholic school. *Journal of Catholic Education*, 20(2), 177-198.
- Christophersen, C. (2015). Changes and challenges in music education: reflections on a Norwegian arts-in-education programme. *Music Education Research*, 17(4), 365-380.
- Collanus, M., Kairavuori, S., & Rusanen, S. (2012). The identities of an arts educator: Comparing discourses in three teacher education programmes in Finland. *International Journal of Education through Art*, 8(1), 7-21.
- Conway, C. M., Hibbard, S., Albert, D., & Hourigan, R. (2010). Professional Development for Arts Teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(1), 3-10.
- Cronenberg, S. (2019). Teaching general Music to young adolescents: findings from a survey of music teacher perspectives. *International Journal of Music Education*, 37(1), 43-58.
- De Bie, E. (2009). Het gebruik van studentenfeedback bij kwaliteitsverbetering en kwaliteitsborging van het onderwijs. In A. Aelterman, A. Baert, & I. Van Dingenen (Eds.), *Schoolleiding en -begeleiding 2. Kwaliteitszorg in het Onderwijs*, 1-13. Mechelen: Plantyn.
- De Florio, I. (2016). *Effective Teaching and Successful Learning. Bridging the Gap between Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deketelaere, G. (2011). *Kwaliteitszorg op school. Een wegwijzer voor schoolleiders*. Mechelen: Plantyn.
- Deketelaere, G. (2021). *Werken aan kwaliteit op school. Inspirerende modellen, inzichten en technieken*. Brussel: Politeia.
- Deming, W.E. (1993). *The New Economics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Departement Onderwijs en Vorming (2020). *Nieuw decreet deeltijds kunstonderwijs: een inspiratieboek*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Devos, G. (2019). Kenmerken van sterke scholen: wat leert ons 40 jaar onderzoek? *Impuls Leiderschap in Onderwijs*, 1, 5-16.
- Devos, G., & Verhoeven, J. C. (2002). In search of "best practice" in school self-evaluation: an exploratory study in secondary schools. In K. Breuer, & K. Beck (Eds.). *Are European vocational systems up to the job?* 41-66. Peter Lang.
- Dieho, B. (2009). *Een voortdurend gesprek. De dialoog van de theaterdramaturg*. Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Books.
- Ehlers, U.D. (2009). Understanding quality culture. *Quality assurance in Education: An international perspective*, 17(4), 343-363.
- Elg, M., Gremyr, I., Halldorsson, Á., & Wallo, A. (2020). Service action research: review and guidelines. *Journal of Services Marketing*, 34(1), 87-99.
- Ennals, R. (2012). Quality as empowerment: going around in circles. *AI and Society*, 2012(27), 331-335.
- Eurydice (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fleming, J., Gibson, R., Anderson, M., & Martin, A. J. (2020). Quality teaching frameworks and arts education: Seeking a compatible approach. *Journal of Curriculum Studies*, 52, 840-856.
- Freedman, K. (2011). Leadership in art education: Taking action in schools and communities. *Art Education*, 64(2), 40-45.
- Gallo, D. (2018). Professional Development Quality in U.S. Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 168-189.

- Gates, L. (2010). Professional Development Through Collaborative Inquiry for an Art Education Archipelago. *Studies in Art Education*, 52(1), 6-17.
- Georgii-Hemming, E., Johansson, K., & Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: what, why, wherefore? *Music Education Research*, 22(3), 245-256.
- Gilmore, A., Johanson, K., & Glow, H. (2017). Accounting for quality: arts evaluation, public value and the case of "Culture counts". *Cultural Trends*, 26(4), 282-294.
- Greere, A., & Riley, C. (2013). *Engagement, Empowerment, Ownership. How to nurture the Quality culture in higher education?* Geneva: European University Association.
- Gude, O. (2013). New School Art Styles: The Project of Art Education. *Art Education*, 66, 6-15.
- Haanstra, F., Dieleman, C., van Hoek, E., Reus, L., & Schonau, D. (2022). *Wat werkt in kunstzinnige oriëntatie? Reviewstudie naar beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs*. Amsterdam: Lectoraat Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hanington, B., & Martin, B. (2012). *Universal methods of design: 100 ways to research complex problems, develop innovative ideas, and design effective solutions*. Rockport Publishers.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. California: SAGE Publishing.
- Hoekstra, M. (2015). The Problematic Nature of the Artist Teacher Concept and Implications for Pedagogical Practice. *International Journal of Art and Design Education*, 34(3), 349-357.
- Hogan, J., Jaquith, D., & Gould, L. (2020). Shifting Perceptions of Quality in Art Education. *Art Education*, 73(4), 8-13.
- Horsman, K., & Tjio, I. (2008). *Systematisch werken aan onderwijskwaliteit. Q5-aanpak met handreikingen, suggesties en voorbeelden*. Utrecht: Q5.
- Hunter-Doniger, T. (2013). Contextual A.R.T. Factors in the Evaluation of Visual Art Educators. *Arts Education Policy Review*, 114(4), 170-177.
- le Lyn Chan, J., & Muthueloo, R. (2020). Vital organisational capabilities for strategic agility: an empirical study. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 12(3/4), 223-236.
- Ingram, C. (2019). The Edupreneur Frontier: Creating a New System of Curriculum and Professional Development for Teachers. *Art Education*, 72(5), 14-18.
- Iskandar, S., Rini, R., & Hariri, H. (2022). Principal's transformational leadership in education era 4.0: A literature Review. *International Journal of Current Science Research and Review*, 5(8), 2852-2860.
- Jokela, T. (2019). Art-Based Action Research for Art Education in the North. *International Journal of Art and Design Education*, 38, 599-609.
- Juntunen, M.-L. (2014). Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland. *British Journal of Music Education*, 31(2), 157-177.
- Kelman, D. (2017). Stealing meanings—does measuring quality in the arts mean imposing cultural values? *International Journal of Inclusive Education*, 21(11), 1156-1166.
- Knapp, M., Copland, M., & Talbert, J. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Center for the Study of Teaching and Policy. Washington: University of Washington.
- Knight, L. (2014). Complementary collaborations: Teachers and researchers co-developing best practices in art education. *Australian Art Education*, 36(2), 56-68.
- Koner, K., & Eros, J. (2019). Professional Development for the Experienced Music Educator: A Review of Recent Literature. *National Association for Music Education*, 37(3), 12-19.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2019). *De kracht van reflectie. Een sleutel voor de ontwikkeling van leraren*. Boom: Uitgeverij Boom.
- Kranefeld, U. (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswiss*, 49, 221-233.
- Kurland, H., Peretz, H., & Rachel, H. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48, 7-30.
- Laes, T., & Schmidt, P. (2016). Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *Journal of Music Education*, 33(1), 5-23.
- Lai, M. K., & Earl, L. (2013). Data-based decision making: an overview. In K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*, 9-21. Dordrecht: Springer.
- Lindström, L. (2010). The Multiple Faces of Visual Arts Education. *International Journal of Art and Design Education*, 30, 7-17.
- Lkoundi, A., & van Woerden, W. (1997) *Ontwerpen van cases. Leren van praktijkgevallen. Hoger Onderwijs Reeks*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lund Nielsen, B. (2017). A QUEST for Sustainable Continuing Professional Development. In M. A. Peters, B. Cowie, & I. Menter (Eds.), *A Companion to Research in Teacher Education*, 314-328.
- Mac Ruairc, G., Ottesen, E., & Precery, R. (Eds.) (2013). *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision and Voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- McArdle, F. (2012). New maps of learning for quality art education: what pre-service teachers should learn and be able to do. *Australian Educational Researcher*, 39, 91-106.
- McClure, M., Tarr, P., Thompson, C. M., & Eckhoff, A. (2017). Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the Early Childhood Art Educators. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 154-163.
- Menon, S., & Suresh, M. (2020). Factors influencing organizational agility in higher education. *Benchmarking: An International Journal* (online).
- Meyrick, J., & Barnett, T. (2021). From public good to public value: arts and culture in a time of crisis. *Cultural Trends*, 30(1), 75-90.
- Millican, J. S., & Forrester, S. H. (2019). Music Teacher Rankings of Selected Core Teaching Practices. *Journal for Music Teacher Education*, 29, 86-99.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2022). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 5: Co-creative qualitative approaches for emerging themes in primary care research: Experience-based co-design, user-centered design and community-based participatory research. *European Journal of General Practice*, 28(1), 1-12.
- Mukhopadhyay, M. (2020). *Total quality management in education*. London, United Kingdom.

- Murphy, J., & Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 177-197.
- NEVO (1995). *School-based evaluation. A dialogue for school improvement*. Oxford: Elsevier Science.
- Nkwake, A. M. (2015). *Credibility, validity, and assumptions in program evaluation methodology*. New York, NY: Springer.
- Onderwijs Vlaanderen (2016). *Referentiekader voor onderwijskwaliteit*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Onderwijsinspectie (2017). *Bronnendocument. OK Onderwijskwaliteit. Samen zorgen we ervoor*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Onderwijsinspectie (2021). *Onderwijspiegel 2021*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Onderwijsinspectie (2022). *Academiebeleid In Uitdagende Tijden. Verkennde Onderzoeken In Het Deeltijds Kunstonderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Oomens, M., Kruiter, J., & Donker, A. (2011). *Kwaliteitszorg en opbrengstgericht werken op REaCtys-scholen*. Haarlem: Oberon.
- Österlind, E. Ø., Thorkelsdóttir A., & Rannveig B. (2016). Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective – a challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 42-56.
- Pedagogische Begeleidingsdienst Go! (2018). *Kwaliteitszorg op school 2.0. Praktische kaders en handvatten*. Brussel: Politeia.
- Perille, L. (2016). A blueprint for successful art. *Education Week*, 36(22), 26-28.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Upper Elementary and Secondary CLASS Technical Manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Qingyun, L., Zihao, L., Han, J., & Ma, H. (2022). Quality Assurance for Performing Arts Education: A Multi-Dimensional Analysis Approach. *Applied Science*, 12(10), 4813.
- Quirke, B. (1994). *Communicating for change*. London: McGraw-Hill.
- Remer, J. (2010). From Lessons Learned to Local Action: Building Your Own Policies for Effective Arts Education, *Arts Education Policy Review*, 111(3), 81-96.
- Ross, V. (2009). External music examiners: micro–macro tasks in quality assurance practices. *Music Education Research*, 11(4), 473-484.
- Sarros, J., Cooper, B., & Santora, J. (2011). Leadership vision, organizational culture, and support for innovation in not-for-profit and for-profit organizations. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(3), 291-309.
- Saveyn, J. (2010). *Instrument Om Het Beleidsvoerend Vermogen Van De School Te Onderzoeken*. Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs.
- Scheerens, J., & Hendriks, M. (2004). Benchmarking the Quality of Education. *European Educational Research Journal*, 3(1), 101-114.
- Schildkamp, K., Lai, M.K., & Earl, L. (2013) (Eds.). *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. Dordrecht: Springer.
- Schrooten, E., Storme, E. & Vermeersch, L. (2023) *Onderzoek leerlingevaluatie in het deeltijds kunstonderwijs*. Leuven-Diepenbeek: HIVA-KU Leuven – UCLL.
- Schultz, G. (2016). Quality Management in Arts Universities. Bureaucratic Burden or Sensible Tool for Development? In R. Pritchard, A. Pausits, & J. Williams (Eds.). *Positioning Higher Education Institutions. From Here to There*, 85-97. Leiden: Brill.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. (2009). *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Cambridge: Wallace Foundation.
- Selkrig, M., & Keamy, K. (2015). Promoting a Willingness to Wonder: Moving from Congenial to Collegial Conversations That Encourage Deep and Critical Reflection for Teacher Educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(4), 421-436.
- Selkrig, M., Wright, S., Hannigan, S., Burke, G., & Grenfell, J. (2022). Art educators' professional learning: reflecting together to consider ontologies of quality in our praxis. *Teaching in Higher Education*, 27(5), 663-677.
- Sepp, A., Ruokonen, I., & Ruismäki, H. (2015). Musical practices and methods in music lessons: a comparative study of Estonian and Finnish general music education. *Music Education Research*, 17(3), 340-358.
- Sharp, J., & Lang, G. (2018). Agile in Teaching and Learning: Conceptual Framework and Research Agenda. *Journal of Information Systems Education*, 29(2), 45-51.
- Smith-Autard, J. M. (2013). The arts in education: an introduction to aesthetics, theory and pedagogy. *Research in Dance Education*, 14(3), 279-282.
- Snook, B. H., & Buck, R. (2014). Policy and practice within arts education: rhetoric and reality. *Research in Dance Education*, 15(3), 219-238.
- Sööt, A., & Viskus, E. (2014). Teaching dance in the 21st century: A literature review. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 7(4), 1193-1202.
- Spohn, C. (2008). Teacher Perspectives on No Child Left Behind and Arts Education: A Case Study. *Arts Education Policy Review*, 109(4), 3-12.
- Stanley, A. M., Snell, A., & Edgar, S. (2014). Collaboration as Effective Music Professional Development: Success Stories from the Field. *National Association for Music Education*, 24(1), 76-88.
- Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste, A.-E., Nysten, L., Seilo, M.-L., Väitalo, C., & Korkeakoski, E. (2012). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus (57). *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu*, Issue. K. a. sihteeristö.
- Tjio, I. (2006). *Saus of marinade: kwaliteitsbeleid op scholen voor voortgezet onderwijs*. Utrecht: ISISQ5.
- Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2020). *De rol van culturele schoolkenmerken en schoolleiderschap voor strategisch personeelsbeleid*. Rapport SONO/2020.OL2.3/2. Gent: Steunpunt Onderwijs Onderzoek.
- Van Den Bergh, R. (1990). *Bouwstenen voor evaluatie. Voor de praktijk van onderwijs en begeleiding*. Houten/Antwerpen: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van der Donk, C., & van Lanen, B. (2020). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van der Loo, H. (2015). *Kus de visie wakker. Organisaties energiek en effectief maken*. Amsterdam: Academic service.

- Van Petegem, P. (1998) *Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen*. Leuven: Acco Uitgeverij.
- Van Petegem, P., & Vanhoof J. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Leuven: Acco.
- Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2004). Een pleidooi voor geïnformeerde schoolontwikkeling. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 34, 192-197.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Leuven: Acco Uitgeverij.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2022). *Zelfevaluatie als motor van schoolontwikkeling. Succesfactoren en valkuilen bij het vormgeven aan zelfevaluaties*. Antwerpen: Universiteit van Antwerpen.
- Vanhoof, J., & Vanhoof, S. (2014). *Als schoolleider werken aan randvoorwaarden om als schoolteam tot succesvol informatiegebruik te komen. Van zelfreflectie naar actie. Handboek Beleidsvoerend vermogen*, 11-33. Brussel: Politeia.
- Vasquez Heilig, J., Cole, H., & Aguilar, A. (2010). From Dewey to No Child Left Behind: The Evolution and Devolution of Public Arts Education. *Arts Education Policy Review*, 111(4), 136-145.
- Verhoeven, J., Devos, G., Bruyant, W. & Warmoes, V. (2002). *Evalueren in Vlaamse secundaire scholen Een onderzoek bij leraren en directeurs*. Antwerpen: Garant.
- Vettori, O. (2012). *A Clash of Quality Cultures—Conflicting and coalescing interpretive patterns in Austrian higher education*. Vienna: University of Vienna.
- Vincent, L., Timmons, W., & Mulholland, R. (2020). The challenges of providing a quality certificated dance education within secondary schools – findings from a comparative study exploring the experiences of eight English and Scottish dance teachers. *Research in Dance Education*, 22, 38-55.
- Virkkula, E. (2016). Informal in formal: The relationship of informal and formal learning in popular and jazz music master workshops in conservatoires. *International Journal of Music Education*, 34(2), 171-185.
- Vlaams Parlement (2009). *Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs*. 8 mei 2009 (Belgisch Staatsblad: 28 augustus 2009). Brussel: Vlaams parlement.
- Vlaams Parlement (2018). *Decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs*. 9 maart 2018 (Belgisch staatsblad: 11 mei 2018). Brussel: Vlaams parlement.
- Vlaamse Parlement (2017). *Memorie van toelichting bij het voorontwerp van decreet: niveaudecreet deeltijds kunstonderwijs*. Brussel: Vlaams parlement.
- Voogt, J. (1989). *Scholen doorgelicht. Een studie over schooldiagnose*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education and Behavior*, 24, 369-387.
- Wesolowski, B. C., Alsop, M., Athanas, M., & Dean, L. (2022). On the quality of professional development in the United States: Examining music educators' experiences, sentiments, and emotions. *International Journal of Music Education*, 40, 26-52.
- West, J. J., & Bautista, A. (2021). Greater than the sum of its parts: promoting systemness in music and arts teacher professional development. *Arts Education Policy Review*, 122, 54-64.
- West, M. (2005). Quality in Schools: Developing a Model for School Improvement In M. Fullan (Ed.), *Fundamental Change. International Handbook of Educational Change*, 98-119. California: Springer.
- Wigman, M. (2016). *Regel jij het draagvlak. Een praktisch handboek over verandercommunicatie*. Den Haag: Uitgeverij de communicatiepraktijk.
- Yang, J. (2022). Chinese contemporary art teachers' professional development in the 20th and 21st centuries within the multicultural framework. *Yang Heritage Science*, 10(1), 56.
- Yuou, L., Tipanark, P., & Mengman, P. (2023). Effects of Administrators' transformational leadership on organizational commitment of art school teachers in Shenyang, Liaoning Province. *Journal of Drama Studies*, 6 (1), 164-197.

COLOFON

Gepubliceerd door
HIVA-KU Leuven - UCLL
2024

Contactadres:
HIVA - ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING
Parkstraat 4, bus 5300, 3000 LEUVEN, België, hiva@kuleuven.be
<http://hiva.kuleuven.be>

Alle voorbeelden in dit rapport vallen onder de licentie creative commons. Je mag het werk delen en bewerken, maar moet de oorspronkelijke maker ook vermelden en aangeven of je al dan niet aanpassingen maakte. Je moet dit delen onder dezelfde licentie. Je mag het werk niet gebruiken voor commerciële doeleinden.



We willen volgende mensen bedanken voor hun bijdrage aan dit onderzoek: Jan Vanhoof en An Kint voor hun feedback op de literatuurstudie, de deelnemers aan de feedback- en werkmomenten voor hun ideeën die dit onderzoek passend maken voor het dko, leidinggevers van enkele academies die een kwaliteitsinstrument uittestten op hun academie, Anne Verlent voor de mooie vormgeving, het reviewteam voor de globale lezing van ons onderzoek en de stuurgroep voor haar begeleidingswerk doorheen dit traject.

D/2024/4718/006 – ISBN 9789088361500