

Jaarverslag pedagogische begeleidingsdienst

2024-2025



Inhoud

DEEL 1: INHOUDELIJKE REALISATIE VAN HET BEGELEIDINGSPLAN 6

1.1.	Overzicht van de begeleiding 2022-2025 in een oogopslag	6
1.1.1.	Bereik en aanpak	7
1.1.2.	Tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst in vogelvlucht.....	13
1.1.3.	Extern overleg	16
1.2.	Realisatie van de kerntaken	20
1.2.1.	Van cijfers naar betekenis: professionele dialoog op basis van de registratiedata	20
1.2.2.	Focus op rechtstreeks contact met onze leden	21
1.2.3.	Kerntaak 1: Versterken van de beroepsbekwaamheid van personeelsleden.....	22
1.2.4.	Kerntaak 2: Versterken van de onderwijsinstellingen, CLB's en leersteuncentra als professionele lerende organisatie.....	91
1.2.5.	Kerntaak 3: Ondersteunen van de realisatie van (ped)agogisch of artistiek-pedagogisch project	119
1.2.6.	Beleidsimpuls 1: Brede basiszorg en verhoogde zorg	166
1.2.7.	Beleidsimpuls 2: Effectieve didactiek.....	193
1.2.8.	Beleidsimpuls 3: Datageletterdheid	218
1.2.9.	Beleidsimpuls 4 Samenwerking met Leerpunt.....	233

DEEL 2: ORGANISATIEONTWIKKELING 241

2.1.	Structuur en reorganisatie van de pedagogische begeleidingsdienst.	242
2.1.1	Dienstoverleg	243
2.1.2.	Thematische werkgroepen.....	245
2.1.3.	Het begeleidingscontinuüm als beleidsinstrument en communicatiekader	246
2.1.4.	De pedagogisch raad als richtinggevende kracht.....	248
2.2.	Interne kwaliteitsontwikkeling	249
2.2.1.	Interne kwaliteitszorg als fundament in het nieuwe begeleidingsplan	250
2.2.2.	Het begeleidingsplan 2025–2030: van strategisch plan naar praktijk	252
2.2.3.	Bepalen en maximaliseren van streefcijfers inzake bereik bij doelgroepen binnen OVSG- Bereik als strategische hefboom	252
2.2.4.	Gepaste werkvormen in begeleiding: onderbouwde keuzes voor kwaliteit en bereik	253
2.2.5.	Positionering binnen het ontwikkelingskwadrant	261
2.2.6.	Operationalisering van streefcijfers	261
2.2.7.	Monitoring en bijsturing	261
2.3.	Effectiviteit van begeleidingsactiviteiten	263

2.4. Interne professionalisering en expertise-ontwikkeling	266
2.4.1. Gedeeld leren in diverse vormen	266
2.4.2. Professionalisering van startende begeleiders – Startwijs	271
2.4.3. Professionalisering via interne lerend netwerken – Groeiwijs	275
2.4.4. Het prototype van de nieuwe OVSG-toets als kwaliteitsinstrument ligt klaar	276
2.5. Doelgerichte samenwerking en netwerking	277
2.5.1. Samenwerking met de grootstedelijke pedagogische ondersteuningsdiensten	277
2.5.2. Netoverstijgende samenwerking met de andere PBD's en POC's	278
2.5.3. Formeel overleg inspectie – begeleiding.....	280
2.5.4. Overleg Vlaamse toetsen	280
2.5.5. Samenwerking en vertegenwoordiging voor het deeltijds kunstonderwijs	281
2.5.6. Samenwerking volwassenenonderwijs	281
2.5.7. Samenwerking PBD-SO met sectorale partnerschappen.....	283
2.5.8. Samenwerking met onderzoekers, hogescholen, universiteiten en andere partners.....	284
DEEL 3: CONCLUSIES EN BELEIDSAANBEVELINGEN	286

3.1. Geef de PBD de ruimte om strategisch te prioriteren	288
3.2. Investeer structureel in beleidsteams en leiderschap via de PBD	289
3.3. Maak duurzame, geïntegreerde samenwerking via PBD mogelijk	290
3.4. Erken de unieke positie en onmisbare expertise van PBD	291
3.5. Voorzie stabiele middelen en verminder planlast voor PBD	292
3.6. POC-CLB: specifieke aandacht binnen een gedeelde context	293
3.7. De weg naar een nieuw begeleidingsplan 2025-2030 met heldere doelen en prioriteiten	294

LITERATUUR	299
-------------------	------------

BIJLAGEN	301
-----------------	------------

Inleiding

Met de start van het schooljaar 2025-2026 sluiten de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) en de Permanente Ondersteuningscel (POC) van OVSG het begeleidingsplan 2022-2025 af. Dit jaarverslag biedt een moment van reflectie op drie intensieve schooljaren en vormt tegelijkertijd de brug naar de toekomst. Een toekomst waarnaar we koers zetten met het nieuwe [begeleidingsplan 2025-2030](#).

De voorbije jaren werd ons onderwijslandschap gekenmerkt door ingrijpende maatschappelijke en technologische ontwikkelingen, beleidsmatige vernieuwingen en nieuwe accenten. Denk maar aan de opkomst van artificiële intelligentie, de introductie van de Vlaamse toetsen, de vernieuwde aanpak van de Onderwijsinspectie, de invoering van een kennisrijk curriculum en de oprichting van het kenniscentrum Leerpunt. Elk van deze ontwikkelingen bracht nieuwe uitdagingen en kansen met zich mee voor scholen, centra en academies.

Dit verslag beschrijft hoe de PBD en de POC hun rol hebben opgenomen in de ondersteuning van scholen, centra en academies in de schooljaren 2022-2023, 2023-2024 en 2024-2025. Het [begeleidingsplan 2022-2025](#) en het decreet betreffende onderwijskwaliteit vormden daarbij ons inhoudelijk en strategisch kompas.

Deel 1 - Bereik en realisatie

In dit eerste deel belichten we het bereik van de pedagogische begeleidingsdienst en de mate waarin de vooropgestelde doelstellingen werden gerealiseerd. Dit doen we op basis van interne registratiedata.

We geven in een oogopslag het globaal overzicht van contacten en interventies van de pedagogische begeleiding in termen van bereik, doelgroep en tijdsinvestering.

Daarnaast zoomen we in op de aanpak en realisatie van elke kerntaak. Daarvoor baseren we ons op kwalitatieve duiding van onze pedagogisch begeleiders in de vorm van concrete praktijkvoorbeelden en relevante getuigenissen. Elke kerntaak en beleidsimpuls krijgt een eigen hoofdstuk, dat vertrekt vanuit een inhoudelijke samenvatting.

Een visuele duiding via iconen geeft de lezer snel inzicht in specifieke thema's. Deze iconen helpen u om snel en overzichtelijk specifieke informatie te identificeren:



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



Cijfers: verwijst naar cijfergegevens uit ons intern registratiesysteem.



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



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



Bronnen: duidt de bronnen aan die werden gebruikt bij de ontwikkeling van materialen, visieteksten, enz. Het gaat zowel om wetenschappelijke bronnen als om materialen van Leerpunt, de Onderwijsspiegel, e.a.



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

Deel 2 - Interne werking en kwaliteitsontwikkeling

In dit deel focussen we ons op de interne organisatieontwikkeling van de PBD en de inbedding binnen de bredere OVSG-werking. We lichten onze aanpak over kwaliteitszorg, interne professionalisering en samenwerking met externe partners toe.

Zoals decretaal bepaald, werken we intensief samen met diverse onderwijsactoren. We verwijzen hierbij naar de verslagen van de netoverstijgende samenwerking, het overleg met de onderwijsinspectie en begeleidingsdiensten, en de samenwerking met andere partners.

We concretiseren ook hoe onze visie vertaald wordt naar de begeleidingspraktijk. De gemaakte keuzes over streefcijfers voor bereik en effectiviteit worden onderbouwd.

Deel 3 - Lessen en toekomstperspectieven

Tot slot trekken we voor onze eigen organisatie, voor het onderwijsveld en het beleid conclusies uit de voorbije drie schooljaren. We benoemen wat we willen borgen en waar groeikansen liggen.

We houden in dit verslag expliciet rekening met de opvolgpunten van het jaarverslag 2023-2024 en de feedback door de overheid op het begeleidingsplan 2025-2030. Ook in dit deel trekken we specifieke conclusies voor de POC-CLB.

Een geïntegreerde benadering

We kiezen bewust voor een geïntegreerd verslag van PBD en POC, volledig in lijn met onze praktijk van samenwerking. Tegelijk zorgen we ervoor dat ook de werking van de POC-CLB en het deeltijds kunstonderwijs voldoende zichtbaar en expliciet aan bod komen.

Deel 1

Inhoudelijke realisatie van het bege- leidingsplan



Deel 1: Inhoudelijke realisatie van het begeleidingsplan

1.1. Overzicht van de begeleiding 2022-2025 in een oogopslag

In dit hoofdstuk belichten we in welke mate de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) de voorbije drie schooljaren haar (geaffilieerde) leden binnen de verschillende onderwijsniveaus heeft bereikt. Daarbij analyseren we ook de bijhorende tijdsinvestering.

De basis voor deze analyse zijn de gegevens uit het registratiesysteem van de pedagogische begeleiding zoals beschreven in het [begeleidingsplan 2022-2025](#). Deze kwantitatieve data vormen het vertrekpunt voor een duidelijke reflectie op de realisatie, aanpak en impact van de vooropgestelde doelen.

Samengevat

De pedagogische begeleidingsdienst bereikte in de periode 2022-2025 100% van de scholen leerplichtonderwijs, volwassenonderwijs, leersteuncentra en CLB's. Voor de academies van het deeltijds kunstonderwijs(DKO) werd een bereik van 98% gerealiseerd. Ook het contact met schoolbesturen kende een positieve evolutie, met een stijging tot 26%, al blijft hier nog groeipotentieel.

De begeleiding verliep systematisch vraaggestuurd, met bijzondere aandacht voor instellingen met grote noden. Er was een duidelijke verschuiving merkbaar: van een breed bereik naar een meer gerichte intensiteit. Het aantal instellingen met meer dan 16 begeleidingseenheden daalde, terwijl het aandeel in de categorieën 2-8 steeg. Deze evolutie ging gepaard met een verhoogde focus op scholen met hoge begeleidingsnood.

Hoewel de gemiddelde begeleidingstijd per contactmoment licht daalde, nam de effectiviteit van de begeleiding tot dankzij een meer doordachte inzet van middelen en een verfijnd registratiesysteem. De introductie van het begrip "instelling met grote nood" en de bijhorende data-analyse zorgden voor een strategischer inzet van begeleidingstijd.

De ankerwerking en regionale verankering versterkten de nabijheid en responsiviteit van de begeleiding. Via vaste contactmomenten en structurele samenwerking met stedelijke diensten en partners zoals Leerpunt en de Onderwijsinspectie werd de ondersteuning afgestemd op lokale noden en beleidsprioriteiten.

Gemiddeld investeerde de PBD 74% van haar werktijd in rechtstreeks contact met leden. Deze nabijheid blijkt een cruciale hefboom voor duurzame kwaliteitsontwikkeling in scholen, centra en academies.

1.1.1. Bereik en aanpak

De pedagogische begeleidingsdienst streeft naar maximaal bereiken en optimaal ondersteunen van alle scholen, centra en academies binnen haar werkgebied. Elke instelling wordt systematisch en proactief benaderd door de verantwoordelijke ankerpersoon van die bepaalde regio of scholengemeenschap. Deze proactieve benadering gebeurt via diverse communicatiekanalen, waaronder ontmoetingsdagen, netwerken, vormingsdagen, begeleidingstrajecten, e-mail, digitale overlegmomenten en telefonisch contact. Zo garanderen wij dat het volledig aanbod en de werking van de PBD helder en toegankelijk zijn voor alle betrokkenen.

Dankzij gerichte investeringen in digitale expertise zijn online contactmomenten en webinars volledig geïntegreerd in onze werking. Zo kunnen we snel, flexibel en efficiënt inspelen op uiteenlopende begeleidingsvragen, ongeacht tijdstip of locatie. Tegelijkertijd behouden scholen, centra en academies altijd hun autonomie in de keuze om al dan niet gebruik te maken van ons aanbod.

In specifieke situaties, zoals na een negatieve doorlichting of bij het vaststellen van ernstige noden, hanteren wij een intensievere en aanklappende begeleidingsaanpak. Deze curatieve begeleiding na negatieve doorlichting krijgt daarbij altijd absolute prioriteit. Daarnaast voeren wij op geregelde basis analyses uit om instellingen met verhoogde ondersteuningsbehoeften tijdig te detecteren en gericht te benaderen. Deze vroegtijdige signalering vormt de basis voor onze preventieve begeleiding. Een aanpak waarbij we anticiperen op mogelijke risico's en ondersteuning aanbieden nog vóór problemen zich manifesteren. Zo zetten wij onze begeleidingstijd en -middelen doelgericht in met bijzondere aandacht voor instellingen waar de nood het hoogst en de potentiële impact van begeleiding het grootst is.

Tot slot hechten wij veel belang aan de systematische evaluatie van onze werking. Wij onderzoeken op structurele wijze de effecten en de impact van intensieve begeleidingstrajecten zodat wij onze aanpak voortdurend kunnen bijsturen en optimaliseren. Deze beleidsmatige en kwaliteitsgerichte aanpak wordt uitvoerig toegelicht in deel 2 onder het hoofdstuk kwaliteitsontwikkeling.

Samenwerking en afstemming

Voor de scholen in de Stad Gent en de Stad Antwerpen is er een structurele samenwerking met de stedelijke pedagogische ondersteuningsdiensten. Er zijn duidelijke afspraken over de verdeling van begeleidingsrollen; welke scholen of opdrachten door de stedelijke dienst worden ondersteund, en waar de PBD aanvullend of complementair optreedt.

In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is er een structureel overleg tussen de PBD en het Ondersteuningscentrum Brussel. De begeleidingsinhouden worden afgestemd als garantie op een effectieve en coherente ondersteuning in de scholen.

Bereikte instellingen

Gemiddeld genomen begeleidde de PBD de afgelopen drie schooljaren 774 scholen, centra of academies van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs. Daarnaast gaf ze gemiddeld nog ondersteuning aan 111 andere instellingen als besturen en geaffilieerde leden. Bovendien begeleidde de pedagogische begeleidingsdienst van het deeltijds kunstonderwijs, in het kader van een overeenkomst die werd afgesloten met het Gemeenschapsonderwijs, de afgelopen twee schooljaren telkens 9 GO!-academies binnen de eerste kerntaak.



Per onderwijsniveau en schooljaar geeft dit volgend beeld.

Niveau	Aantal bereikte leden			Aantal bereikte geaffilieerde leden		
	22-23	23-24	24-25	22-23	23-24	24-25
BAO	568	567	568	19	24	22
SO	52	52	52	NVT	1	NVT
DKO	142	139	140	4	4	4
CLB	3	3	3	NVT	NVT	NVT
VO	6	6	6	1	1	1
Leersteuncentrum	NVT	8	8	NVT	NVT	NVT
Ondersteuningsnetwerk	10	NVT	NVT	NVT	NVT	NVT
Bestuur	73	56	67	NVT	NVT	NVT

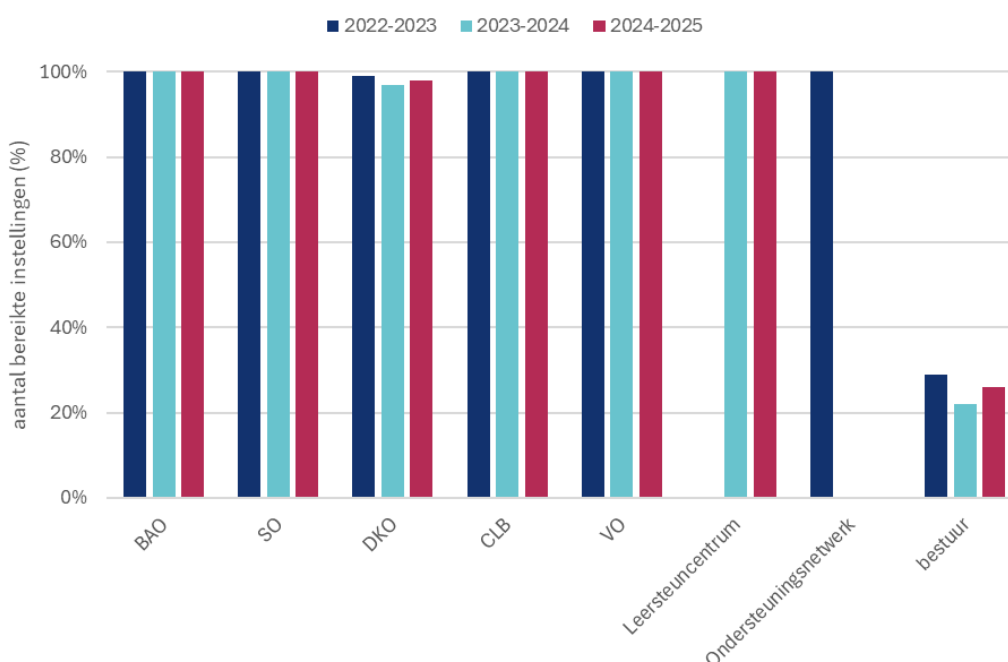
Tabel 1: absoluut bereik per onderwijsniveau en andere instellingen

De afgelopen drie schooljaren bereikten we via onze begeleidingsdienst telkens vrijwel al onze scholen, centra en academies (Figuur 1). In de cijfers van Tabel 1 en Figuur 1 werd het aantal scholen dat we via onze dienst professionalisering OVSG+ bereikten niet meegerekend. Hetzelfde geldt voor de zes basisscholen uit de faciliteitengemeenten in de Vlaamse Rand, die een beroep kunnen doen op de diensten van OVSG. Dat was tijdens de afgelopen schooljaren niet het geval.

Al onze basisscholen, secundaire scholen, centra voor leerlingenbegeleiding, centra voor volwassenenonderwijs en leersteuncentra werden gedurende de looptijd van het begeleidingsplan 2022–2025 ondersteund vanuit onze begeleiding. Bovendien bereikten we telkens nagenoeg al onze instellingen van het deeltijds kunstonderwijs.



Bereikte instellingen BP 2022-2025



Figuur 1: aandeel bereikte instellingen per onderwijsniveau en andere instellingen BP 2022-2025

De cijfers in Figuur 1 tonen aan dat de PBD een uitzonderlijk hoge dekkingsgraad realiseerde, met een structurele aanwezigheid in vrijwel alle onderwijsinstellingen. De lichte afwijking bij DKO (gemiddeld 98%) verklaren we door specifieke contexten zoals de beiaardschool en een academie die tijdelijk geen beroep deed op begeleiding.

Een groot aandeel van de ondersteuning van het volwassenenonderwijs gebeurt netoverstijgend (Bijlage 1), zoals beschreven in de samenwerkingsovereenkomst die werd opgenomen in het begeleidingsplan 2022– 2025. Daarnaast bereikten we 100% van de directies via de OVSG-eigen netwerken.

Ondanks het feit dat onze begeleidingsdienst primair focust op het onderwijspersoneel dat rechtstreeks actief is in onze onderwijsinstellingen, bereikten we doorheen de schooljaren telkens meer dan een vijfde van onze besturen¹.

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



Aantal begeleidingseenheden	Aantal instellingen			Aandeel (%)			Gemiddelde duur contact (u)		
	22-23	23-24	24-25	22-23	23-24	24-25	22-23	23-24	24-25
1	52	42	78	6,00	4,87	8,92	3,66	2,78	3,73
2-4	75	82	125	8,65	9,50	14,30	3,93	3,97	2,65
5-8	147	135	152	16,96	15,64	17,39	4,22	4,08	3,24
9-12	120	147	136	13,84	17,03	15,56	4,26	4,12	3,26
13-16	107	125	109	12,34	14,48	12,47	4,25	4,16	3,23
>16	366	332	274	42,21	38,47	31,35	4,28	4,20	3,71
Totaal²	867	863	874	100,00	100,00	100	4,20	4,17	3,52

Tabel 2: aandeel bereikte instellingen en gemiddelde duur begeleiding per begeleidingseenheid

Onder een begeleidingseenheid verstaan we elk contactmoment tussen de begeleidingsdienst en een instelling, met een gemiddelde duur van een halve dag. Dit omvat zowel schoolgebonden afspraken als schooloverstijgende ontmoetingsdagen, lerend netwerken en andere vormen van ondersteuning.

Uit de gegevens blijkt dat we de afgelopen drie schooljaren telkens meer dan 40% van onze instellingen bereikten in het kader van een intensief traject van meer dan 13 begeleidingseenheden. Dit wijst op een sterke betrokkenheid en langdurige ondersteuning bij een aanzienlijk deel van ons netwerk.

Tegelijkertijd stellen we vast dat het aandeel instellingen met meer dan 16 begeleidingseenheden stelselmatig daalde. Over de drie schooljaren heen nam het aantal instellingen in deze categorie met meer dan 10% af. Deze evolutie is deels te verklaren door een verschuiving naar gericht maatwerk, waarbij intensieve begeleiding wordt ingezet op basis van nood en impact.

¹ Waarschijnlijk gaat het om een onderschatting van het werkelijke bereik van onze besturen. Zie schoolfeedbackrapporten onder beleidsimpuls 3 voor toelichting.

² De totalen in Tabel 2 wijken minimaal af van de totalen in Tabel 1 omwille van een kleine foutgevoeligheid in de bereikregistratie.

In de categorieën '1' en '2-4' begeleidingseenheden zien we een tegenovergestelde trend: een stijging. Deze evolutie kan erop wijzen dat bepaalde instellingen voldoende ondersteund worden via kortdurende vormen van begeleiding, zoals digitale materialen, netwerken of korte adviesmomenten. Het suggereert dat de pedagogische begeleiding steeds beter inspeelt op de autonomie en noden van scholen, centra en academies.

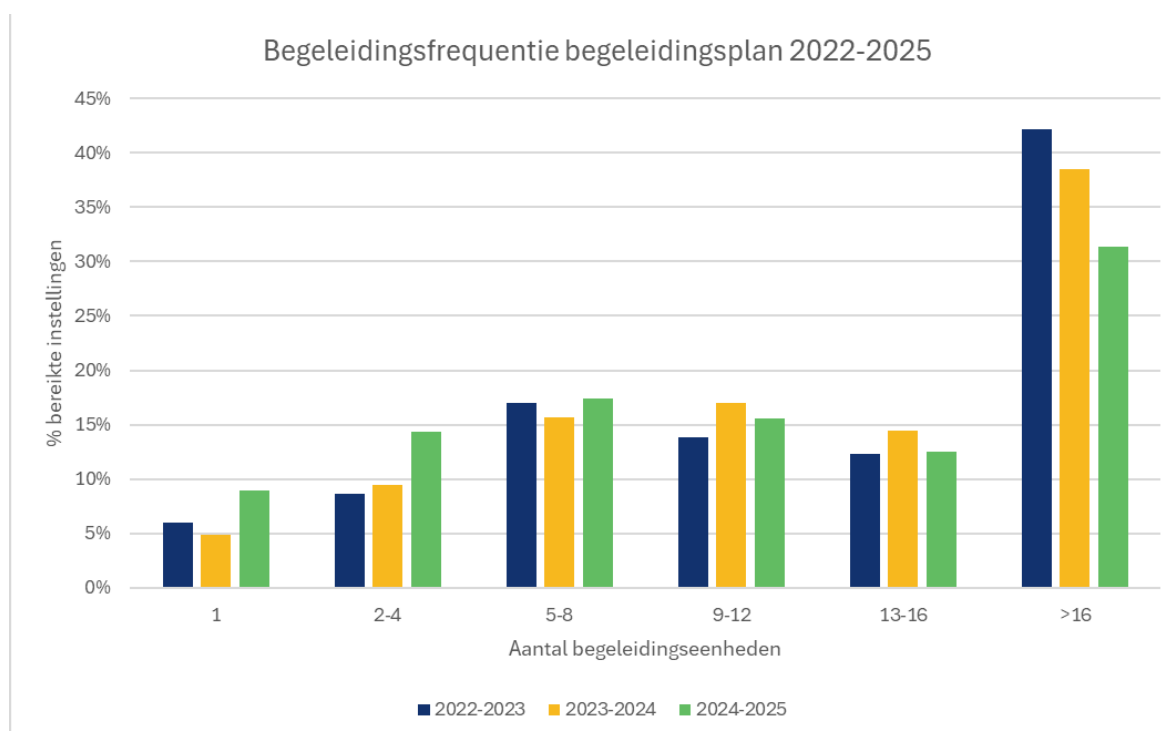
Daarbij is het belangrijk om deze trend in perspectief te plaatsen. De pedagogische begeleidingsdienst is decretaal verplicht om prioriteit te geven aan instellingen met grote noden, zoals omschreven in het kwaliteitsdecreet en verder uitgewerkt in het begeleidingsplan. Deze verplichting betekent dat een aanzienlijk deel van onze begeleidingstijd en -capaciteit gericht wordt ingezet op scholen waar de nood het hoogst is.

Door deze focus op intensieve trajecten bij instellingen met grote noden, kan het gebeuren dat andere instellingen mogelijk minder begeleiding ontvangen dan ze op basis van hun eigen inschatting zouden wensen. Dit is een bewuste beleidskeuze, die voortvloeit uit onze maatschappelijke opdracht om kwaliteitsontwikkeling te ondersteunen waar de impact het grootst is.

We blijven deze verdeling van begeleidingstijd kritisch monitoren, onder meer via het begeleidingscontinuüm en de interne kwaliteitszorgklok. Zo zorgen we ervoor dat onze werking zowel rechtvaardig als doelgericht blijft, en dat we waar mogelijk ook minder intensieve vormen van ondersteuning blijven aanbieden aan alle leden.

De categorieën '5-8' en '9-12' begeleidingseenheden bleven relatief stabiel over de jaren heen. Deze middenmoot vertegenwoordigt een consistente groep instellingen die regelmatig, maar niet intensief, beroep doen op begeleiding.

Deze verdeling toont aan dat de PBD haar begeleidingstijd steeds strategischer inzet, afgestemd op de noden van het veld. De verschuiving van zeer intensieve trajecten naar een meer gedifferentieerde aanpak weerspiegelt de evolutie naar een duurzaam en vraaggestuurd begeleidingsmodel waarbij de beschikbare middelen strategisch worden ingezet in functie van impact en noden.



Figuur 2: begeleidingsfrequentie begeleidingsplan 2022-2025



De evolutie in de verdeling van begeleidingseenheden is voor een groot deel toe te schrijven aan de herziening van onze kerntaken en de introductie van het begrip 'instelling met grote nood'. Sinds het schooljaar 2023–2024 hanteren we een meer bewuste en systematische benadering om te bepalen welke instellingen een hoge begeleidingsnood hebben. Dit gebeurt in consensus, op basis van zowel kwantitatieve als kwalitatieve indicatoren (zie begeleidingsplan 2025–2030).

Deze aanpak leidde tot een rationalisering van het aantal instellingen waar een frequente aanwezigheid van onze begeleidingsdienst te verantwoorden is. Er is een duidelijke verschuiving merkbaar naar instellingen met de hoogste begeleidingsnood, waar intensieve ondersteuning het meest aangewezen is.

De uitbreiding van onze analysemogelijkheden maakt deze verschuiving zichtbaar. Wanneer we het bereik via lerende netwerken (Figuur 3) buiten beschouwing laten en enkel het één-op-één contact met scholen analyseren, stijgt de correlatie tussen het aantal instellingen met meer dan 16 begeleidingseenheden en de groep 'instellingen met grote noden' van 21% naar maar liefst 50%.

Deze cijfers bevestigen dat onze begeleiding steeds gericht en strategischer wordt ingezet. We nemen ons voor om deze correlatie blijvend te monitoren en verder te onderzoeken hoe dit kan bijdragen aan een verfijning van onze aanpak voor instellingen met grote noden.

Het jaarverslag 2023–2024 beschrijft de omslag naar een meer regionale werking, waarbij de ankerwerking werd bijgestuurd op basis van de geografische afstand tussen begeleiders en de instellingen waarvoor zij verantwoordelijk zijn. Uit de cijfers blijkt nu ook de impact van deze strategische keuze: een efficiëntere inzet van begeleidingstijd, met behoud van nabijheid en responsiviteit.



Verfijning van interne monitoring en datagebruik.

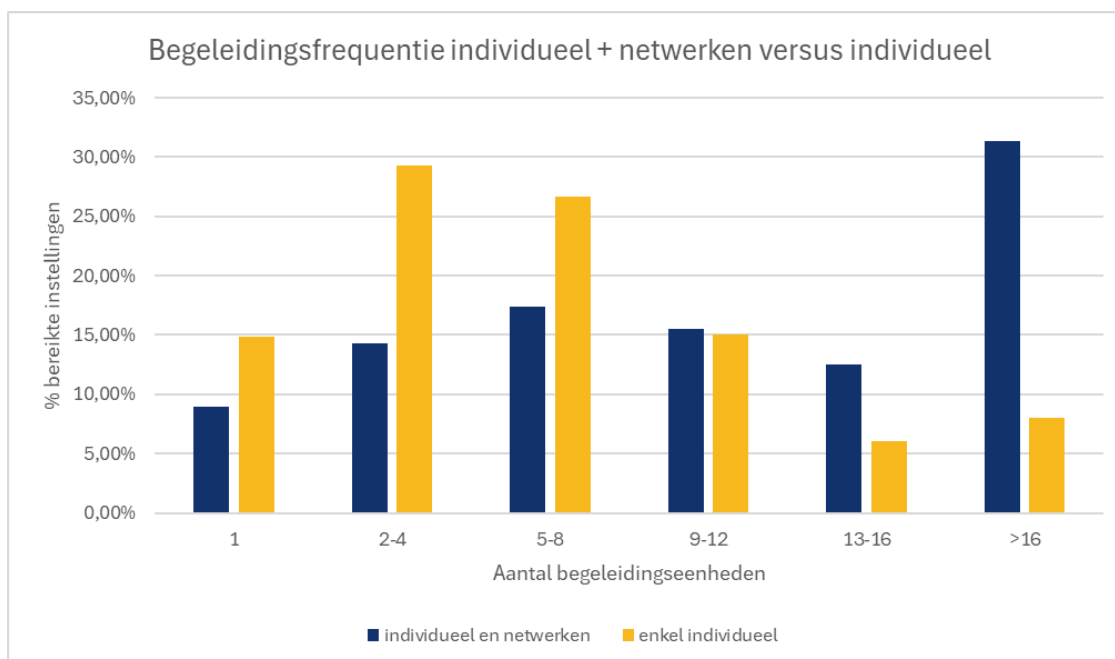
De analyse van ons bereik vormt telkens de aanleiding tot een kritische dialoog over de manier waarop we onze leden (niet) bereiken en hoe we ons registratiesysteem inrichten en hanteren. Tijdens de afgelopen drie schooljaren kwamen daarbij verschillende groeikansen aan het licht.

Ten eerste zegt het aantal geregistreerde begeleidingseenheden weinig over de aard of intensiteit van de begeleiding. Begeleiders registreerden hun interventies telkens onder een operationele doelstelling, die niet altijd rechtstreeks verband houdt met de concrete begeleidingsactiviteit. Hierdoor kunnen we in de data bijvoorbeeld geen onderscheid maken tussen een klasobservatie en het bijwonen van een vakgroepvergadering, hoewel beide onder dezelfde doelstelling geregistreerd worden.

Ten tweede is de doelgroep die bereikt wordt niet altijd helder af te leiden uit de registratie. Zo laat een doelstelling rond het versterken van leidinggevende competenties niet toe om te differentiëren tussen een individuele directeur en een voltallig beleidsteam. Dit beperkt onze mogelijkheden om de impact van begeleiding op specifieke profielen binnen de instelling te analyseren.

Tot voor kort konden we individuele begeleiding en netwerkbegeleiding niet onderscheiden in de registratie, waardoor het zicht op intensiteit en vorm per instelling vertroebelde.

Om deze beperkingen aan te pakken, voerden we vorig schooljaar een wijziging door in onze registratiepraktijk. Voortaan kunnen we individuele begeleidingen onderscheiden van begeleiding die plaatsvindt in het kader van een lerend netwerk. Deze verfijning stelt ons in staat om een genuanceerder en representatiever beeld te schetsen van ons bereik en onze werking.



Figuur 3: begeleidingsfrequentie gecorrigeerd voor lerende netwerken

Dankzij de verfijning van ons registratiesysteem kunnen we sinds kort onderscheid maken tussen individuele en collectieve vormen van begeleiding. Dit biedt een genuanceerder beeld van ons bereik en maakt het mogelijk om de intensiteit en vorm van ondersteuning per instelling beter te analyseren.

Vanaf het huidige schooljaar kunnen we ook duidelijker differentiëren tussen doelgroepen, gekoppeld aan de operationele doelstellingen van het begeleidingsplan 2025–2030. De resultaten daarvan worden opgenomen in het eerstvolgende jaarverslag.

Deze evolutie stelt ons in staat om onze werking strategisch af te stemmen op de noden van het werkveld. Zo kunnen we instellingen met grote noden prioritair begeleiden, zonder de bredere ondersteuning uit het oog te verliezen. Registratiedata vormen daarbij een belangrijke informatiebron voor de verdere verfijning van onze aanpak.

We bouwen verder aan een data-geïnformeerde kwaliteitszorg, die ons inzicht verdiept in de wijze waarop we onze leden ondersteunen — zowel individueel als collectief.

1.1.2. Tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst in vogelvlucht

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

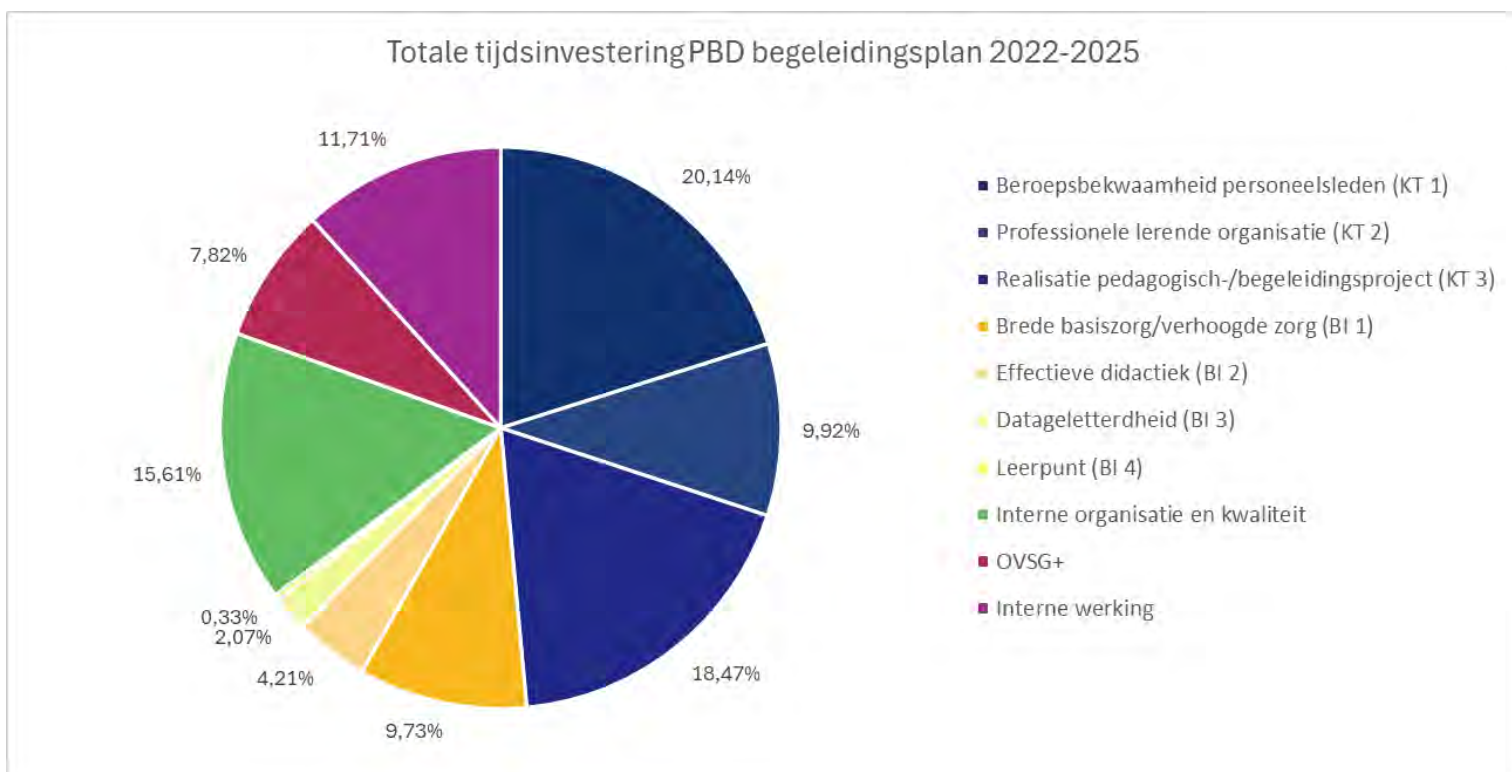
- 1 versterken van de beroepsbekwaamheid van de personeelsleden;
- 2 versterken van de onderwijsinstellingen, CLB's en leersteuncentra als professionele lerende organisatie;
- 3 ondersteunen van de onderwijsinstellingen bij de realisatie van hun (ped)agogisch of artistiek-pedagogisch project.

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

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



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



Figuur 4: totale tijdsinvestering PBD OVSG begeleidingsplan 2022-2025

Tijdens de looptijd van het begeleidingsplan 2022–2025 besteedden de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst meer dan 80% van hun werktijd aan acties die rechtstreeks verband

hielden met de operationele doelstellingen uit het plan. Deze inzet weerspiegelt een duidelijke focus op de decretale kerntaken:

- ▲ versterken van de beroepsbekwaamheid van personeelsleden (gemiddeld 20%);
- ▲ realisatie van het pedagogisch project (gemiddeld 18%);
- ▲ bewaken en onderzoeken van de kwaliteit van begeleiding (gemiddeld 16%);
- ▲ versterken van instellingen als professionele lerende organisatie en brede basiszorg (elk gemiddeld 10%).

Daarnaast werd 8% van de werktijd geïnvesteerd in begeleidingen die plaatsvonden in samenwerking met de navormingsdienst OVSG+, deze tijd is volledig gelinkt aan thematrajecten waar begeleiders de contextspecifieke doorvertaling maken van de inhoud op het niveau van de school, centra of academie. Deze samenwerking kende een duidelijke groei over de jaren heen, wat wijst op een versterkte integratie van vorming en begeleiding.

De resterende 12% van de tijd ging naar andere opdrachten buiten het begeleidingsplan, waaronder:

- ▲ externe samenwerkingen met andere onderwijsverstrekkers;
- ▲ vertegenwoordiging op fora zoals de Vlaamse Onderwijsraad;
- ▲ interne taken zoals functioneringsgesprekken en overleg.

Deze verdeling toont aan dat de PBD haar tijdsinvestering strategisch afstemt op de decretale opdracht, met ruimte voor samenwerking en interne kwaliteitsontwikkeling. De stijging in tijdsinvestering voor OVSG+ en brede basiszorg bevestigt de relevantie van thematische trajecten en beleid op leerlingenbegeleiding.

De onderstaande tabel toont hoe deze tijdsinvestering zich over de drie schooljaren heeft ontwikkeld, uitgesplitst per kerntaak en beleidsimpuls. Zo krijgen we zicht op de verschuivingen in focus en prioriteiten binnen de werking van de pedagogische begeleidingsdienst.



Opdracht	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Beroepsbekwaamheid personeelsleden (KT 1)	23,02%	20,30%	16,43%
Professionele lerende organisatie (KT 2)	9,95%	8,90%	10,84%
Realisatie pedagogisch project (KT 3)	17,53%	19,01%	17,80%
Brede basiszorg/verhoogde zorg (BI 1)	9,70%	8,61%	10,69%
Effectieve didactiek (BI 2)	4,77%	3,37%	4,39%
Datageletterdheid (BI 3)	2,72%	1,90%	1,67%
Leerpunt (BI 4)	NVT	0,20%	0,79%
Interne organisatie en kwaliteit	15,36%	14,87%	16,34%
OVSG+	6,36%	7,47%	9,63%
Interne werking	10,60%	15,37%	11,42%
Totaal	100,00%	100,00%	100,00%

Tabel 3: relatieve tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst



Reflectie totale tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst

De reflectie op de tijdsinvestering binnen de pedagogische begeleidingsdienst biedt inzicht in de evolutie van onze werking en de keuzes die we maakten in functie van inhoudelijke prioriteiten, beleidscontext en interne organisatie.

De analyse van de tijdsinvestering binnen de pedagogische begeleidingsdienst toont betekenisvolle verschillen tussen schooljaren en kerntaken (zie Figuur 4 en Tabel 3). Deze verschillen zijn te verklaren vanuit twee complementaire invalshoeken:

- 1 De **formulering van de operationele doelstellingen** in het begeleidingsplan 2022–2025 en de wijze waarop de registratiecategorieën zijn gedefinieerd.
- 2 De **onderwijsniveauspecifieke accenten**, die in bepaalde periodes sterker naar voren kwamen in functie van actuele noden en beleidsprioriteiten.

In deze reflectie beperken we ons tot enkele PBD-brede vaststellingen. De gedetailleerde niveauspecifieke analyses werden wel degelijk uitgevoerd en vormden een belangrijke informatiebron voor het nieuwe begeleidingsplan 2025–2030. We voegen illustratief de reflectie die gebeurde vanuit de PDB van het deeltijds kunstonderwijs toe als bijlage (Bijlage 2).

Uit Tabel 3 blijkt dat de totale tijdsinvestering in opdrachten gelinkt aan het begeleidingsplan in de laatste twee schooljaren telkens ongeveer 5% lager lag dan in 2022–2023. Tegelijkertijd nam de tijdsinvestering in de categorieën ‘interne werking’ en ‘OVSG+’ toe.

Deze verschuiving is deels te verklaren door de ontwikkeling van de nieuwe minimumdoelen voor basis- en secundair onderwijs. Dit intensieve proces vergde een investering van **340 werkdagen**, die niet onder de kerntaken geregistreerd werden. Ook de uitwerking van het leerplan Leer Lokaal vroeg aanzienlijke ontwikkeltijd, die evenmin onder de kerntaken viel, maar wel essentieel was voor een kwaliteitsvolle uitvoering van onder meer beleidsimpuls 2 (effectieve didactiek). Belangrijk om te vermelden is dat deze ontwikkelkost volledig werd gefinancierd vanuit OVSG-middelen. Hoewel het schrijven van de leerplannen niet via de gesubsidieerde middelen verliep, werd er intensief afgestemd met de pedagogische begeleiders. Via overleg, klankbordmomenten en gezamenlijke reflectie werd de inhoud van de leerplannen doordacht in functie van hun latere implementatie in de scholen. Deze afstemming had als doel om de brug te slaan tussen ontwikkelwerk en begeleidingspraktijk. Deze verschuiving in tijdsbesteding weerspiegelt niet alleen inhoudelijke keuzes, maar ook de impact van ontwikkelprocessen die buiten de klassieke begeleidingsstructuren vielen.

Daarnaast bleek het onderscheid tussen de categorieën ‘interne werking’ en ‘interne organisatie en kwaliteit’ niet altijd helder. Zo werd de tijdsinvestering in functioneringsgesprekken niet gekoppeld aan de uitvoering van kerntaken, hoewel deze gesprekken een cruciale schakel vormen in het realiseren ervan. Deze vaststelling werd meegenomen in de herinrichting van het registratiesysteem voor het nieuwe begeleidingsplan.

Ook de relatief grote tijdsinvestering in interne kwaliteitszorg (gemiddeld 15%) verdient nadere duiding. Oorspronkelijk werd deze opdracht toegeschreven aan de Stafdienst Kwaliteit en Innovatie (SKI), maar in de praktijk blijkt dat taken zoals het bewaken van de kwaliteit van begeleiding en het intern professionaliseren van collega's breed gedragen worden binnen de volledige pedagogische begeleidingsdienst. Deze PBD-brede betrokkenheid verklaart de structurele tijdsinvestering in deze categorie.

Hoewel deze tijdsinvestering niet rechtstreeks gekoppeld is aan begeleiding op de werkvloer, vormt ze een strategische hefboom voor duurzame kwaliteitsontwikkeling binnen de PBD. Denk aan teamoverleg, intervisie, feedbackcycli en het ontwikkelen van interne kaders en instrumenten.

Het is belangrijk om te benadrukken dat deze tijdsinvestering niet gelijkstaat aan ‘tijd in de scholen’. De activiteiten binnen IKZ vinden hoofdzakelijk plaats in interne structuren en dragen indirect bij aan de kwaliteit van de begeleiding, eerder dan aan het aantal contactmomenten met leden.

Deze vaststelling werd meegenomen in de herinrichting van het registratiesysteem voor het begeleidingsplan 2025–2030, zodat de verhouding tussen interne kwaliteitszorg en externe begeleiding beter in kaart kan worden gebracht.

Registratiebeperkingen

Het jaarverslag 2023–2024 wijst erop dat de vastgestelde verschillen ook voortkomen uit de formulering van de doelstellingen in het begeleidingsplan. Sommige operationele doelstellingen overlappen inhoudelijk, waardoor het onderscheid tussen doel en middel niet altijd scherp is.

Een begeleiding rond datagebruik in het beleidsteam kan bijvoorbeeld onder ‘datageletterdheid’ vallen, maar even goed onder ‘professionele lerende organisatie’. Het registratiesysteem laat slechts één keuze toe, waardoor nuances verloren gaan.

Daarnaast is er een duidelijk verband tussen het aantal operationele doelstellingen per kerntaak en de geregistreerde tijdsinvestering. Kerntaak 2 bevat minder doelstellingen dan kerntaak 1 en 3, wat samenhangt met de inhoudelijke verwevenheid tussen deze kerntaken.

Ook de breed geformuleerde doelstellingen NO 1.1, 1.2 (kerntaak 1) en NO 3.1 (kerntaak 3) leiden tot een verhoogde registratietijd. Veel uiteenlopende activiteiten vallen onder deze rubrieken, wat blinde vlekken veroorzaakt in de analyse. Bij twijfel over de juiste doelstelling kiezen begeleiders vaak voor een algemene categorie.

Om dit te corrigeren, werd vanaf vorig schooljaar gevraagd om activiteiten onder NO 1.1 en 1.2 voortaan te registreren onder meer inhoudelijk gerichte doelstellingen. Dit leidde tot een daling van 7% in de totale tijdsinvestering voor kerntaak 1, waarvan 30% minder tijd voor NO 1.1 en 45% minder tijd voor NO 1.2. Deze bijsturing zorgt voor een representatiever beeld van de werkelijke inzet.

Tot slot is het belangrijk om de relatief lage tijdsinvestering in de beleidsimpulsen in verhouding te zien tot de middelen die hiervoor door de Vlaamse overheid beschikbaar zijn gesteld. Zoals toegelicht in het hoofdstuk over financiële verantwoording, is de tijdsinvestering in lijn met de beschikbare middelen.

Nieuwe focus in het begeleidingsplan 2025–2030: minder, scherper, duidelijker

De analyse van de samenhang tussen onze doelstellingen en de registratiepraktijk leidde tot een bewuste vereenvoudiging van het aantal operationele doelstellingen in het nieuwe begeleidingsplan. Daarbij werd ingezet op een scherp inhoudelijk onderscheid tussen de verschillende doelstellingen.

Deze bijstellingen maken deel uit van een bredere beweging richting een meer transparante, doelgerichte en lerende begeleidingspraktijk, zoals verankerd in het begeleidingsplan 2025–2030.

In de themafiches, regiofiches en functiekaarten (zie Deel 2) zijn organisatiebreed duidelijke afspraken vastgelegd over welke begeleidingsactiviteiten onder welke doelstelling geregistreerd worden. Zo versterken we onze werking als lerende organisatie — een organisatie die zichzelf systematisch bevraagt, monitort en bijstuurt.

1.1.3. Extern overleg

De pedagogische begeleidingsdienst werd de afgelopen jaren frequent betrokken als partner in overleg met externe actoren, waaronder de overheid, onderwijsinspectie en andere onderwijsverstrekkers. **Tabel 4** toont de evolutie van deze inzet in termen van werkdagen:



	Aantal werkdagen extern overleg
2022-2023	233
2023-2024	249
2024-2025	233

Tabel 4: investeringstijd extern overleg in aantal werkdagen

Gemiddeld werd meer dan 238 werkdagen per jaar geïnvesteerd in overleg met externe partners. Deze structurele betrokkenheid weerspiegelt de versterkte rol van de PBD als beleidsmatige gesprekspartner.

Vanuit de overheid kwam via diverse kanalen de vraag naar een intensievere samenwerking met andere onderwijsverstrekkers. Deze samenwerking kreeg vorm in onder meer:

- ▲ Het formuleren van gemeenschappelijke doelstellingen bij de oprichting van Leerpunt
- ▲ Het opstellen van de kennisagenda Leerpunt
- ▲ De organisatie van de netoverschrijdende studiedag evidence-informed begeleiden

Het aandeel van de tijdsinvestering in samenwerking met andere onderwijsverstrekkers steeg van 17% in 2022–2023 naar 25% in 2024–2025. Deze stijging weerspiegelt de groeiende beleidsmatige afstemming en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit.

Daarnaast werd jaarlijks gemiddeld:

- ▲ 22 werkdagen besteed aan afstemming met de Onderwijsinspectie
- ▲ 14 werkdagen aan overleg met het Departement Onderwijs en Vorming

Deze overlegmomenten kaderen niet altijd binnen de decretale opdrachten van de PBD, maar zijn wel essentieel voor het afstemmen van verwachtingen, beleidslijnen en kwaliteitskaders.

Ook de invoering van de Vlaamse toetsen vroeg een aanzienlijke tijdsinvestering: gemiddeld 27 werkdagen per jaar werden besteed aan voorbereiding en overleg (stuurgroepen, denktanks, enz.).

Deze cijfers en initiatieven illustreren hoe de PBD zich de afgelopen jaren heeft ontwikkeld tot een strategische schakel in het Vlaamse onderwijslandschap, met een duidelijke focus op samenwerking, beleidsafstemming en kwaliteitsverbetering.

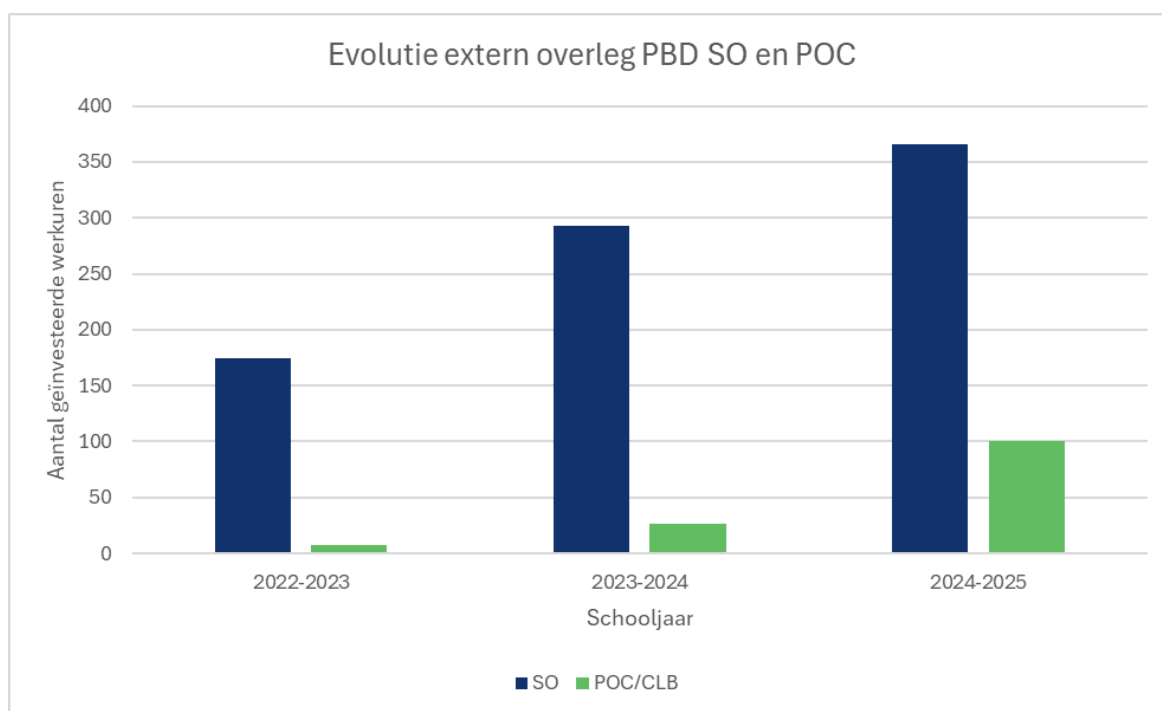
Ontwikkeling van nieuwe minimumdoelen: impact op tijdsbesteding

Boven op deze structurele overlegmomenten investeerden de pedagogische begeleidingsdiensten van het basis- en secundair onderwijs de afgelopen twee schooljaren samen 339 werkdagen in de ontwikkeling van de nieuwe minimumdoelen. Deze inspanning gebeurde buiten de reguliere kerntaken en vormt een belangrijke verklaring voor de daling van de geregistreerde tijdsinvestering in het begeleidingsplan (zie ook reflectie totale investeringstijd).

Deze inzet toont aan dat de PBD niet alleen begeleidt, maar ook actief meebouwt aan het onderwijskundig beleid, in nauwe samenwerking met de overheid en andere partners.

Extern overleg heeft grote impact op kleine teams

Binnen de PBD OVSG behoren de pedagogische begeleidingsdiensten van het secundair onderwijs en de POC/CLB met respectievelijk 7,8 en 3,8 voltijds equivalenten tot de kleinste teams. Toch werd de afgelopen schooljaren frequent een beroep gedaan op hun expertise vanuit diverse hoeken, waaronder de overheid, onderwijsinspectie en andere onderwijsverstrekkers. Figuur 5 toont dat hun tijdsinvestering in externe samenwerkingen jaar na jaar toeneemt.



Figuur 5: evolutie investeringstijd extern overleg



Naar doordachte keuzes in het nieuwe begeleidingsplan

De verwachtingen rond externe samenwerking hebben een disproportioneel grote impact op deze kleine teams. De stijgende inzet vertaalt zich rechtstreeks in een verminderde aanwezigheid op de werkvloer, wat de continuïteit van begeleiding onder druk zet. In het kader van het begeleidingsplan 2025–2030 kiezen we daarom bewust voor een meer afgewogen benadering: samenwerkingen worden voortaan aangegaan op basis van hun concrete meerwaarde voor het realiseren van de begeleidingsdoelstellingen. Zo bewaken we de balans tussen externe engagementen en interne slagkracht.

1.1.4. Doorlichtingen en tussentijdse bezoeken Onderwijsinspectie

	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Aantal doorlichtingen OGO	67 ³	130	NVT
Aantal doorlichtingen + tussentijdse bezoeken OVSG	NVT	186 ⁴	217 ⁵

Tabel 5: evolutie aantal doorlichtingen



Tabel 5 toont dat de tussentijdse bezoeken die de Onderwijsinspectie sinds het schooljaar 2023-2024 tussen twee doorlichtingen uitvoert, hun aanwezigheid in onze scholen, centra en academies fors de hoogte instuurde. We stellen vast dat in het schooljaar 2022-2023 67 doorlichtingen plaatsvonden in het volledige officieel gesubsidieerde net (OGO). Indien we ook de tussentijdse bezoeken in rekening

³ (Onderwijsinspectie, 2024)

⁴ (Onderwijsinspectie, 2024a)

⁵ (Onderwijsinspectie, 2025)

brengen, zien we het schooljaar daarop dat aantal stijgen naar 186 (i.e. +178%). Deze trend zette zich ook vorig schooljaar door, met nog een toename van 17% daarbovenop. Bovendien gaat het daarbij telkens enkel om doorlichtingen in OVSG-instellingen.

15 van deze doorlichtingen leidden in het schooljaar 2023-2024 tot een negatief advies. Afgelopen schooljaar waren dat er 11. Een negatief advies brengt een begeleidingstraject van minstens drie schooljaren met zich mee en resulteert op die manier doorheen de jaren in een cumulatief effect. Zo lopen er op dit moment sinds het schooljaar 2023-2024 59 intensieve verplichte trajecten.

Bijkomend staat het stijgend aantal contacten tussen de Onderwijsinspectie en onze scholen, centra en academies niet in verhouding tot de middelen die we ter beschikking hebben, die in termen van voltijdsequivalenten hetzelfde blijven.

1.2. Realisatie van de kerntaken

1.2.1. Van cijfers naar betekenis: professionele dialoog op basis van de registratiedata

Het [begeleidingsplan 2022-2025](#) besteedt expliciet aandacht aan de wijze waarop de pedagogische begeleidingsdienst systematisch aan kwaliteitszorg werkt. Daarbij spelen zowel de effectmeting als het interne registratiesysteem een cruciale rol. De Stafdienst voor Kwaliteit en Innovatie (SKI) zette zich de afgelopen drie schooljaren actief in om deze data bespreekbaar te maken. Focusgroepen, opgebouwd rond de vijf kwaliteitsvragen⁶, boden context en duiding bij de kwantitatieve gegevens op.

Door ruimte te creëren voor een professionele dialoog, kregen teams de kans om onderbouwd te reflecteren over de eigen praktijk. De kwalitatieve duiding verdiept het inzicht in de cijfers en maakt de eigenheid van de verschillende onderwijsniveaus tastbaar aan de hand van praktijkvoorbeelden en -casussen.

Een representatief beeld schetsen van de brede waaier aan activiteiten die de PBD over meerdere schooljaren heen uitvoert is een complexe opdracht die afstemming en samenwerking vereist. Hiervoor baseerden we ons enerzijds op het materiaal dat we verzamelden uit eerdere jaarverslagen, en anderzijds op inzichten verder uit de reflectie-oefeningen in kader van de opmaak van het [begeleidingsplan 2022-2025](#).

De beschrijving van de pedagogische begeleidingsactiviteiten in de volgende hoofdstukken is het resultaat van deze oefening. Aangezien het onmogelijk is om alle activiteiten tot in detail te bespreken, biedt dit overzicht een representatieve selectie van de tijdsinvestering van de begeleidingsdienst per onderwijsniveau. We lieten ons daarbij leiden door wat pedagogische begeleiders zelf als prioritair beschouwden. Hun kwaliteitsdenken wordt zichtbaar gemaakt via het proces van plannen, uitvoeren, nakijken en bijsturen/borgen. De verschillende kerntaken vormen de structuur van het verhaal.

Daarnaast staan we stil bij wat de cijfers ons leren over onze eigen werking. Het begeleidingsplan koppelde aan elke operationele doelstelling (Bijlage 3) een inschatting van het aantal scholen, centra en academies dat we beoogden te bereiken. Waar er discrepanties zijn tussen het vooropgestelde en het gerealiseerde bereik, voorzien we duiding.

Uit de cijfers blijkt dat de vooropgestelde doelen niet altijd overeenstemmen met de realiteit per schooljaar. Het is belangrijk om de beperkte meerwaarde van dergelijke inschattingen te benoemen, zeker bij langetermijnplanning. Terwijl een inschatting op jaarbasis nog haalbaar is, blijkt een projectie over drie tot vijf jaar weinig realistisch, zeker in een benadering van begeleiding op maat.

Belangrijk is om te beseffen dat deze inschattingen enkel kwantitatieve informatie bieden over het bereik, en niets zeggen over de effectiviteit van onze aanpak. Bovendien missen ze een essentieel aspect van onze kerntaak: klantgericht maatwerk. Wat telt, is hoeveel scholen we intensief kunnen begeleiden, afgestemd op hun specifieke noden, en hoe we de effectiviteit van die ondersteuning kunnen meten.

De effectiviteit van onze pedagogische begeleiding laat zich dan ook niet vatten in termen van bereik (hoe vaak en hoeveel). Aangezien het niet mogelijk is om elk effect van elke begeleidingsinterventie objectief te meten en te beschrijven, beperken we ons in dit hoofdstuk tot enkele exemplarische effectmetingen (in het kader van EDBI) en kwalitatieve getuigenissen. In het Begeleidingsplan 2025–2030 wordt uitgebreid ingegaan op de systematiek die we voor ogen houden inzake effectmeting en de afstemming met het begeleidingscontinuüm (zie Deel 2).

⁶ De vijf kwaliteitsvragen: doen we de goede dingen? Doen we de dingen goed? Hoe weten we dat? Vinden anderen dat ook? Wat doen we met die kennis?

1.2.2. Focus op rechtstreeks contact met onze leden

De tijdsinvestering binnen het Begeleidingsplan 2022–2025 kan in grote lijnen worden onderverdeeld in twee hoofdcategorieën: **ontwikkelwerk** en **uitvoering**.

Onder ontwikkelwerk verstaan we alle inhoudelijke voorbereidingen die nodig zijn om onderbouwde, kwaliteitsvolle (didactische) materialen te ontwikkelen die inzetbaar zijn op de werkvloer. Dit omvat ook de noodzakelijke interne afstemming en professionalisering, gericht op het creëren van draagvlak en gelijkgerichtheid binnen de pedagogische begeleiding. In de verdere tekst verwijzen we naar deze categorie als ‘overige’.

Naast het ontwikkelen van materialen, focust de pedagogische begeleiding op de **uitvoering** van het begeleidingsplan, met maximale inzet op rechtstreeks contact met de werkvloer, zoals beschreven in het begeleidingsplan zelf.



Uit de gegevens blijkt dat pedagogisch begeleiders, over de onderwijsniveaus en schooljaren heen, gemiddeld 66% van hun werktijd besteedden aan rechtstreeks contact met leden. Wanneer we de leidinggevenden – die deze verhouding beïnvloeden door hun rol in de aansturing van de diensten – buiten beschouwing laten, stijgt dit percentage naar 68%.

Laten we bovendien de tijdsinvestering van de Stafdienst voor Kwaliteit en Innovatie (SKI) buiten beschouwing – die naast ontwikkelwerk ook ondersteuning biedt aan de PBD in functie van interne kwaliteitsprocessen – dan stijgt het aandeel van het rechtstreeks contact zelfs tot 74%. Dit laatste cijfer biedt de meest zuivere en representatieve inschatting van de effectieve tijdsbesteding van de pedagogisch begeleiders aan directe ondersteuning op de werkvloer.

1.2.3. Kerntaak 1: Versterken van de beroepsbekwaamheid van personeelsleden

Kerntaak 1 in een oogopslag

De pedagogische begeleidingsdienst heeft de afgelopen drie schooljaren intensief ingezet op het versterken van de beroepsbekwaamheid van personeelsleden in alle onderwijsniveaus. De werking is opgebouwd rond vier centrale operationele doelstellingen (OD's), die zowel niveau-overstijgend als niveauspecifiek worden ingevuld.

Overzicht bereik en conclusies per onderwijsniveau

Onderwijsniveau	Bereik (unieke instellingen)	Klemtonen & belangrijkste conclusies
Basisonderwijs (BAO)	NO 1.1: 482 NO 1.2: 264 NO 1.3: 477 NO 1.4: 242	- Sterk bereik op maatwerk, datageletterdheid en beleid op leerlingenbegeleiding. - Netwerken en reflectiegroepen zorgen voor verdieping, maar bereiken minder scholen dan verwacht. - Implementatie van Leer Lokaal en taalintegratie (KOaLa) zijn belangrijke speerpunten. - Transfer naar het volledige team en effectmeting op leerlingenniveau blijven aandachtspunten.
Secundair onderwijs (SO)	NO 1.1: 47 NO 1.2: 46 NO 1.3: 19 NO 1.4: 13	- Seminaries en netwerken versterken veranderingsprocessen en beleidskracht. - Maatwerk en reflectie zijn goed ingebed. - Datageletterdheid en GOK-beleid vragen verdere versterking.
Buitengewoon onderwijs (BUO)	BUO 1.1: 37	- Thematische netwerken rond handelingsplanning zijn een krachtige hefboom voor kwaliteitsontwikkeling. - Uitdagend om buitengewone scholen bovenschols samen te brengen, maar praktijkgerichte aanpak werkt.
Deeltijds Kunstonderwijs (DKO)	DKO 1.1: 113 DKO 1.2: 111 DKO 1.3: 45	- Praktijkgerichte materialen (STICORDI-fiches, DKO-kompas) en individuele begeleiding zijn cruciaal. - Opvolging na begeleidingstrajecten is essentieel voor duurzame verandering.
CLB/POC	3 centra (volledig bereik)	- Netwerken rond preventieve gezondheidszorg en leerlingenbegeleiding zijn effectief. - Samenwerking tussen CLB's, scholen en PBD wordt als meerwaarde ervaren.

Reflectie op cijfers en bereik

- ▲ Het gerealiseerde bereik bij NO 1.2 (schooloverstijgende reflectie) in het basisonderwijs ligt lager dan het vooropgestelde bereik. Dit is deels te verklaren door een verschuiving naar meer maatwerk en een lagere instroom in netwerken, mede door veranderde registratie en de impact van personeelsverloop. We nemen ons voor om het bereik bij deze doelstelling te verhogen door het aanbod van netwerken beter af te stemmen op de actuele noden van scholen en teams.
- ▲ Het hogere bereik bij NO 1.4 (beleid op leerlingenbegeleiding) wijst op een groeiende vraag naar ondersteuning rond inclusie en gelijke kansen. Dit sluit aan bij de maatschappelijke evolutie en de verhoogde aandacht voor kansarmoede en meertaligheid.

Overkoepelende inzichten

- ▲ Klantgericht maatwerk vormt de ruggengraat van de begeleiding: intensieve, contextgevoelige ondersteuning leidt tot duurzame kwaliteitsverbetering.
- ▲ Netwerken en reflectiegroepen zijn krachtige motoren voor professionele groei, maar vragen blijvende aandacht voor transfer naar het hele team.
- ▲ Datageletterdheid wordt steeds belangrijker als hefboom voor kwaliteitsontwikkeling.
- ▲ Beleid op leerlingenbegeleiding en inclusie zijn groeiende thema's, met een duidelijke vraag naar ondersteuning.
- ▲ Effectmeting toont aan dat deelnemers aan netwerken en begeleidingstrajecten leerwinst boeken en inzichten integreren in hun praktijk.

Ambitie en toekomstperspectief

We blijven inzetten op het verhogen van het bereik bij schooloverstijgende reflectie (NO 1.2) en op het versterken van transfer en effectmeting in de praktijk. In het nieuwe begeleidingsplan 2025–2030 willen we de impact van onze begeleiding nog beter zichtbaar maken, onder meer door het systematisch opvolgen van implementatie en het delen van goede praktijken.

Samengevat:

De PBD bereikte de voorbije drie jaar nagenoeg alle scholen, academies en centra binnen het netwerk, met een uitzonderlijk hoge dekkingsgraad in alle onderwijsniveaus. De combinatie van maatwerk, netwerken, datageletterdheid en beleid op leerlingenbegeleiding zorgt voor een brede en diepgaande versterking van de beroepsbekwaamheid van personeelsleden. Transfer, effectmeting en blijvende ondersteuning bij inclusie blijven aandachtspunten én ambities voor de toekomst.

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

Binnen dit deel bespreken we eerst de niveau-overstijgende doelen om dan kort over te gaan op de vooropgestelde niveau-specifieke doelstellingen binnen deze kerntaak.

1.2.3.1. Niveau-overstijgende doelen met het vooropgesteld bereik

De pedagogische begeleidingsdienst investeerde de afgelopen drie schooljaren intensief in het versterken van de beroepsbekwaamheid van personeelsleden. De tabellen op deze pagina bieden een overzicht van het vooropgestelde en het reëel gerealiseerde bereik per operationele doelstelling binnen kerntaak 1. Ze maken zichtbaar hoe de begeleiding zich verspreidde over de verschillende onderwijsniveaus en instellingen, en geven inzicht in de mate waarin de doelstellingen uit het begeleidingsplan 2022–2025 werden gerealiseerd.

Deze cijfers vormen het vertrekpunt voor een inhoudelijke reflectie: ze tonen waar de werking op koers ligt, waar bijsturing nodig is, en welke doelstellingen een bredere of intensievere inzet vroegen dan initieel voorzien. De tabellen maken ook duidelijk dat bereik op zich slechts één dimensie is van kwaliteitsvolle begeleiding — de impact op de klasvloer en het beleidsteam blijft het uiteindelijke doel.

Niveau-overstijgende doelen



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

Tabel 6: vooropgesteld bereik per OD

⁷ OD: operationele doelstelling

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



OD	Reëel bereik ⁹				
	BAO		SO		CLB
	Aantal S/C/A ¹⁰	SG ¹¹	Aantal S/C/A	SG	Aantal S/C/A
NO 1.1	482	53	47	2	3
NO 1.2 ¹²	264	29	46	3	3
NO 1.3	477	21	19	2	1
NO 1.4 ¹³	242	17	13	2	NVT

Tabel 7: reëel bereik per OD

1.2.3.1.1. Klantgericht maatwerk als uitgangspunt (NO 1.1)

De OVSG-visie op begeleiden stelt 'op maat en lokaal nabij' centraal als leidend principe. Dat dit geen loze slogan is, blijkt uit de concrete inzet van onze pedagogische begeleiders: over de onderwijsniveaus heen werd er de afgelopen drie schooljaren maar liefst 3541 werkdagen geïnvesteerd in klantgericht maatwerk (NO 1.1). Deze begeleiding is steeds afgestemd op de context en noden van scholen, centra en academies en omvat vaak verschillende thema's.

Met deze aanpak ondersteunen we actief de onderwijsvrijheid van onze leden en schoolbesturen. De hoge tijdsinvestering weerspiegelt het belang dat de volledige begeleidingsdienst hecht aan een vraaggestuurde werking. Dat blijkt ook uit de hoge percentages rechtstreeks contact met het werkveld (Bijlage 4).



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

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

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

¹⁰ S/C/A = school, centrum, academie

¹¹ SG = scholengemeenschap: hoewel het begeleidingsplan 2022-2025 geen bereik op het niveau van een scholengemeenschap naar voren schuift, brengen we dit toch in kaart.

¹² Lager bereik dan ingeschat, volledig te wijten aan formuleringswijze van de doelstelling die eerder duidt op een methodiek dan op een inhoud. Bereik werd met andere woorden geregistreerd onder inhoudelijke doelstellingen.

¹³ Ondanks laag ingeschat bereik secundair onderwijs, toch bereik niet behaald. We onderzoeken nieuwe manieren om het thema opnieuw op de agenda te krijgen in het secundair onderwijs.

'Klantgericht maatwerk' omarmt complexiteit

Onze nabije werking via de ankerrol (zie Deel 2) stelt begeleiders in staat om een vertrouwensrelatie op te bouwen met scholen, centra en academies. Door daarenboven in te zetten op maatwerk slagen we erin om duurzame verandering te realiseren. De volgende casus illustreert hoe een intensief begeleidingstraject na een negatieve doorlichting over drie schooljaren heen werd vormgegeven.

Casus 1 - Leerplicht: Verbetertraject na negatieve doorlichting - Vaststellingen inspectie - een illustratief voorbeeld

Deze casus illustreert hoe de pedagogische begeleidingsdienst intensieve ondersteuning biedt aan scholen die geconfronteerd worden met een negatieve doorlichting. Ze toont hoe klantgericht maatwerk, gedragen door een vertrouwensrelatie en afgestemd op de specifieke context, leidt tot duurzame kwaliteitsverbetering. De begeleiding vertrekt vanuit de noden van de school en wordt vormgegeven in nauwe samenwerking met het beleidsteam. Dit voorbeeld maakt zichtbaar hoe de OVSG-visie op begeleiden — lokaal nabij en op maat — concreet wordt gerealiseerd in de praktijk.

“De inspectie stelde vast dat de school een gedragen visie heeft, maar dat deze onvoldoende wordt vertaald naar concrete doelen en systematische evaluatie. Vooral voor muzische vorming en het talenbeleid ontbreekt samenhang en duidelijke uitwerking. De sterke zorgwerking, betrokkenheid van de directeur en het warme schoolklimaat zijn opvallende troeven, maar er is nood aan meer graadoverstijgend overleg, verticale samenhang en borging van afspraken.

In het kleuteronderwijs is het aanbod nog niet in balans: media en geschreven taal krijgen te weinig aandacht, terwijl beeld overheerst. Er is wel goede opvolging van leerlingen, een warm en inclusief klimaat en duidelijke observaties, maar de overgang naar het eerste leerjaar verloopt moeizaam. Voor Nederlands zijn leerkrachten didactisch sterk en worden de eindtermen bereikt, al is meer explicitering van doelen, strategiegebruik en verticale samenhang nodig. Muzische vorming kent een te eenzijdig aanbod, zonder duidelijke doelen, evaluatie of leereffecten.

Algemeen concludeert de inspectie dat de school sterke leerkrachten en een warm leerklimaat heeft, maar dat de belangrijkste werkpunten liggen in het versterken van visie en systematiek, het verbeteren van samenhang en het evenwichtiger uitwerken van beleid en aanbod.”

Aanpak vanuit klantgerichte noden

“Na het pensioen van de vorige directeur in 2022 kon de begeleiding pas echt opgestart worden in schooljaar 2022-2023, samen met de nieuwe directeur en haar beleidsteam. We begonnen met een grondige analyse van het doorlichtingsverslag: welke sterke aanpakken waren aanwezig, waar werd al vooruitgang geboekt en welke punten vroegen nog aandacht.

Om prioriteiten scherp te stellen, lieten we zowel directie als team zelf keuzes maken. Het team visualiseerde hun prioriteiten in een piramide, waardoor duidelijk werd wat voor hen essentieel was, zowel in het lager als in de kleuterschool. Vanuit deze oefening werd een haalbare tijdlijn opgesteld en omgezet in een actieplan volgens de PDCA-cyclus. Dit plan bleef een dynamisch document en werd stapsgewijs bijgestuurd. Een zichtbaar teambord in de leraarskamer zorgde voor transparantie en opvolging.

Daarnaast maakten we grondige analyses van OVSG-toetsen, methodetoetsen en andere data. Zo konden we gerichte acties ondernemen rond muzische vorming, Nederlands en leerlingenbegeleiding. De invoering van expliciete directe instructie zorgde voor duidelijke structuur in de lessen en zichtbare leerwinst bij de leerlingen. Bij elke stap werd geëvalueerd of de acties haalbaar waren voor de leerkrachten én of ze effectief bijdroegen aan het leren van de leerlingen.

Aanvankelijk was er weerstand in het team, maar door duidelijke afspraken, kwaliteitskaarten en geborgde werkprocessen groeide de rust en werd het team hechter. Ook de directeur ontwikkelde zich sterk, onder meer dankzij de opleiding Topstart.

In 2024-2025 bevestigde de inspectie deze vooruitgang en waardeerde de school met een gunstig oordeel, als erkenning voor de gezamenlijke inspanningen en de doorgemaakte groei.”

— Pedagogisch adviseur basisonderwijs



	2023-2024	2024-2025	2025-2026	2026-2027	2027-2028	2028-2029
K1: Visie op kwaliteitsvol onderwijs meer schooleigen maken, zodat deze het uitgangspunt is bij het vormgeven van onderwijs op onze school.	1,2	3	3	4	4	4
K1: De visie die gedragen is door het ganse team wordt vertaald op de klasvloer in alle klassen en in de volledige schoolwerking. Hierbij leggen we de schooleigen visie op elke verandering en vernieuwing binnen de schoolwerking.		1,2	3	3	4	4
K2-3: Analyse van de DATA= beginsituatie in beeld brengen bij het team → Wat zijn de sterktes? → borgen → Waar zijn de hiaten? → bijsturen → Verticale lijn? → tekorten bijsturen	1,2,3,4	1,2,3,4	1,2,3,4	1,2,3,4	1,2,3,4	1,2,3,4
K2-3: SES-middelen doelgericht inzetten en afstemmen op context en input (in het bijzonder de kwetsbare leerlingen)	1,2	3	3	4	4	4
K2-3: Gebruik van redelijke aanpassingen waar nodig	1,2	3	3	3	4	4

Wat willen we bereiken?	Wat doen we al goed?	Welke acties zijn nog nodig?	Planning
DOEL 2: Er wordt op een meer preventieve manier ingespeeld op de veranderende schoolpopulatie.	Het schoolteam heeft zicht op de input- en contextkenmerken. Aanzet rond taalverwervingsfasen is gebeurd.	Continueren van: Op een meer preventieve manier inspelen op de veranderde schoolpopulatie, door zorgacties doelgericht in te zetten op noden van alle lln. kleuterparticipatie extra inzetten op lezen en begrijpend lezen ...	Prioriteit 2024-2025 werkgroep LLB + Kernteam

Figuur 6: een greep uit het beleidsplan van de basisschool dat onder begeleiding van het ankerfiguur werd opgesteld



“Bedankt, (naam ankerfiguur), om ons bij te staan tijdens het verbetertraject. Het was zeker voor mij altijd een meerwaarde om je op bezoek te hebben. Samen met het beleidsteam kijk ik ook uit naar een constructieve samenwerking, na de doorlichting.”

— Directeur basisschool

Wat leert deze casus ons?

Deze casus toont op treffende wijze waarom *klantgericht maatwerk* een centrale plaats inneemt binnen kerntaak 1. Ze illustreert hoe intensieve, contextgevoelige begeleiding — ondersteund door vertrouwen, strategische afstemming en procesmatige opvolging — leidt tot duurzame kwaliteitsverbetering. De aanpak overstijgt louter inhoudelijke ondersteuning: ze omvat visievorming, procesbegeleiding, datageletterd werken en het versterken van leiderschap.

Net deze veelzijdigheid maakt pedagogisch begeleiden tot een complexe, maar essentiële opdracht. Door deze casus op te nemen, maken we zichtbaar hoe de OVSG-visie op begeleiden — *lokaal nabij en op maat* — niet alleen richtinggevend is, maar ook effectief bijdraagt aan het realiseren van de decretale opdracht: het versterken van onderwijskwaliteit, precies daar waar de nood het hoogst is.

Waar standaardaanpakken tekortschieten, bewijst klantgerichte begeleiding haar kracht: doelgericht, gedragen en duurzaam.

Casus 2 - leerplicht secundair onderwijs: nauwe samenwerking leidt tot onderbouwde beginsituatieanalyse

Deze casus toont hoe schoolnabije begeleiding in het secundair onderwijs vorm krijgt via een methodische en contextgerichte aanpak. In nauwe samenwerking met AGSO Antwerpen voerde de pedagogische begeleidingsdienst schoolspecifieke begeleidingen uit, met als doel een onderbouwde beginsituatieanalyse te ontwikkelen. Deze analyse biedt waardevolle input op zowel vakinhoudelijk als beleidsmatig niveau, en vormt een hefboom voor gerichte kwaliteitsverbetering binnen de school.

De schoolspecifieke begeleiding gebeurt steeds op twee niveaus: bij de leerkrachten en vakgroepen enerzijds, en op beleidsniveau anderzijds. Een analyse neemt doorgaans één dag in beslag en omvat drie fasen:

- ▲ Documentenstudie: vooraf wordt leerlingenevaluatie nagekeken, met aandacht voor validiteit en betrouwbaarheid. Tijdens het bezoek volgt een steekproef van rapportcommentaren, een overzicht van het aantal evaluaties bij dagelijks werk, en een inkijk in toetsen, taken en lesmateriaal.
- ▲ Lesobservaties: hierbij ligt de focus op curriculum, didactiek en pedagogiek, gekoppeld aan de beeldvorming over de klasgroep (bijvoorbeeld op basis van data). Leerkrachten kiezen zelf of ze een les tonen waar ze trots op zijn of een les waarbij ze een leervraag hebben.
- ▲ Reflectief gesprek: de dag wordt afgerond met een gesprek met de leerkracht en een gesprek met de directie. Beide momenten gaan in op de bevindingen en op de interpretatie van data.

Het resultaat is een beginsituatieanalyse in de vorm van een verslag van de pedagogische begeleiding. Dit vormt de basis voor een gedragen actieplan of voor concrete acties binnen de vakgroep of het schoolbeleid.

Een leerkracht die een klasbezoek kreeg getuigt:



“De effectmetingen heb ik als leerrijk en interessant ervaren, al vond ik het in het begin ook wel spannend. De feedback die we kregen was erg concreet en groeigericht: niet alleen op het niveau van de leerdoelen, maar ook over de manier van lesgeven. Dankzij de gesprekken die volgden, voelde het niet aan als een evaluatie, maar eerder als een kans om samen te leren en te groeien. Op basis van de bevindingen en feedback konden we als vakwerkgroep gemakkelijk een actieplan opstellen en gericht aan de slag gaan, wat leidde tot waardevolle aanpassingen in onze lessen.”

De opvolging gebeurt zowel fysiek als digitaal, en kan ook informeel plaatsvinden bij een schoolbezoek. Daarbij is de begeleiding steeds beschikbaar voor verdere vragen en heeft de opvolging een stimulerend en ondersteunend karakter.



Voorbeeld documentanalyse en aandachtspunten lesbezoek wiskunde:

- Examens hebben een goed evenwicht van de vaardigheden (rekenen, tekenen, meten, denken, redeneren, problemen oplossen, vaktaal en ict). Er zijn ook betekenisvolle contexten aanwezig. Er wordt verder gebouwd op leerstof van graad 1 (omtrek,...). Zeer goed!
- Wordt het gebruik van ict (Geogebra en Excel) ook ergens geëvalueerd?
- Oplijsting van de doelen op examens afstemmen op het nieuw leerplan, maar dit proces is al gestart.
- Zorg voor voldoende (evaluatie)kansen bij MD 6.1. Dit kan ook door dit doel te (blijven) bevragen via toetsen en taken.
- Examenvraag 6 in het derde jaar (december) is verwarrend. Wat wordt bedoeld met de diagonaal? Lichaamsdiagonaal?
- Controleer nog volgende doelen: schatten, misleidingen, ict, homothetie, constructies, vormen van 2^e graadsvgl, vectoriële vgl, cartesische vgl, norm van een vector. Wordt dit ergens bevraagd? Som- en verschilformules goniometrie en complexe getallen zijn verschoven naar de derde graad. Causaliteit komt ook terug in de derde graad, dus kan kort gehouden worden bij de bivariate statistiek van de tweede graad.
- Grijp de kansen rond vaktaal: verschil eigenschap en definitie, benoem “tegenvoorbeeld” als bewijstechniek, bv. $S_y: x = 0$ ($x=0$ is een vgl van een rechte) wordt vervangen in $S_y(0, y_1)$ (want S_y is een punt met 2 coördinaatgetallen),...
- Benoem steeds de assen van een grafiek
- De leerstof van de tweede graad is zodanig geschreven dat leerlingen zowel algebraïsch als grafisch moeten denken. Dit betekent concreet dat een deel van het hoofdstuk “rechten” zo snel mogelijk moet gegeven worden om dan die leerstof te gebruiken bij vergelijkingen, ongelijkheden en stelsels (algebraïsch en grafisch!).
- Leer leerlingen het snelle truckje om schuine rechten te tekenen: aanduiden snijpunt met de y-as, van hieruit één eenheid naar rechts gaan en stijgen/dalen met de rico.

Figuur 7: een verslag dat focust op een documentanalyse en lesbezoeken geeft waardevolle input om de onderwijskwaliteit te versterken

Voor wiskunde en wetenschappen werd deze methodiek enkele jaren geleden opgestart, en intussen wordt het proces verdergezet en verfijnd.



“Leerkrachten en directies hebben feedback nodig van een externe en kritische vriend. Ik ervaar ook dat de feedback aanvaard wordt en aanzet tot bijsturen en borgen. Dit is een mooi voorbeeld van schoolnabije begeleiding. Op deze manier houden we een korte lijn met de leerkrachten, is er is meer dialoog en dus ook meer impact van het begeleidingswerk. Mijzelf geeft het ook energie.”

— Pedagogisch adviseur SO

Wat leert deze casus ons?

Deze casus illustreert hoe *klantgericht maatwerk* in het secundair onderwijs leidt tot diepgaande inzichten en concrete verbeteracties. Door in te zetten op een onderbouwde beginsituatieanalyse ontstaat een gedeeld beeld van de onderwijskwaliteit, dat richting geeft aan zowel lespraktijk als schoolbeleid. De samenwerking met AGSO toont hoe pedagogische begeleiding op maat niet alleen het curriculum en de didactiek versterkt, maar ook bijdraagt aan de professionalisering van leerkrachten en beleidsteams en dit ook in intense samenwerking met een stedelijke begeleidingsdienst.

De rol van de begeleider als *kritische vriend* en *procesbegeleider* komt hier duidelijk naar voren: via dialoog, observatie en reflectie ontstaat een veilige leeromgeving waarin feedback leidt tot groei. Deze aanpak sluit naadloos aan bij kerntaak 1 en benadrukt de kracht van schoolnabije, contextgevoelige begeleiding als motor voor duurzame kwaliteitsontwikkeling.

Deze casus toont hoe schoolnabije begeleiding, gedragen door dialoog en afgestemd op context, uitgroeit tot een krachtige hefboom voor duurzame kwaliteitsontwikkeling — precies daar waar het onderwijs het verschil maakt.

Casus 3 - DKO PB: DKO zet in op individuele begeleiding

Deze casus toont hoe de pedagogische begeleidingsdienst ook binnen het deeltijds kunstonderwijs inzet op intensieve, individuele begeleiding wanneer de situatie daarom vraagt. In een context van ordemaatregelen en pedagogische uitdagingen werd een leraar Woordkunst-drama gedurende een volledig schooljaar ondersteund. De begeleiding was gericht op het versterken van de lespraktijk, het creëren van een veilig klasklimaat en het afstemmen van lesmateriaal op de noden van de leerlingen. Deze aanpak illustreert hoe maatwerk en nabijheid ook binnen het DKO essentieel zijn voor duurzame kwaliteitsverbetering.

De doelstellingen van het traject omvatten verschillende domeinen: ondersteuning bij de implementatie van ordemaatregelen opgelegd door het schoolbestuur, het opstellen van een repertoirelijst met tekstmateriaal afgestemd op de interesses en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen, en het creëren en onderhouden van een veilig klasklimaat.

De individuele begeleiding bestond uit lesobservaties met aansluitende nabesprekingen, individuele werksessies waarin de pedagogisch begeleider werkvormen en methodieken aanreikte, en overlegmomenten die gericht waren op zelfreflectie over de eigen lespraktijk.



Figuur 8: onder meer het OVSG-eigen kwaliteitskader werd gebruikt om doordacht te reflecteren op de eigen lespraktijk

Tijdens het begeleidingstraject heeft de betrokken leerkracht een duidelijk veranderingsproces doorgemaakt. Alle vooropgestelde doelstellingen werden behandeld, maar zijn nog niet volledig geïntegreerd in de volledige lespraktijk. Daarom werd aanbevolen om de leerkracht gedurende het schooljaar 2024-2025 verder op te volgen. Deze opvolging wordt opgenomen door de pedagogisch coördinator van de academie, met ondersteuning van de pedagogisch begeleider van OVSG.

De pedagogische begeleidingsdienst benadrukt dat opvolging na een individueel begeleidingstraject essentieel is voor een duurzaam resultaat. Zolang de begeleiding loopt, blijft de leerkracht gemotiveerd om zich bij te sturen, maar eens het traject beëindigd is, bestaat het risico om terug te vallen in oude gewoontes.

Een pedagogisch adviseur DKO reflecteert:



“Als pedagogisch begeleider probeer je voortdurend bij te leren. Het intensief ondersteunen van een individuele leraar gebeurt niet vaak, maar dit soort ondersteuning vormt in wezen de kern van begeleidingswerk. De uitgelezen kans dus om bij te leren. Na dit traject weten we nu bijvoorbeeld dat de ondersteuning van de pedagogisch coördinator in de academie al tijdens het begeleidingstraject aangekaart en opgestart dient te worden. Nu werd de pedagogisch coördinator gebriefd over de vooruitgang van het begeleidingstraject, maar werd pas naar aanleiding van het eindadvies ondersteund in de opvolging van de betrokken leerkracht.”

Wat leert deze casus ons?

Deze casus onderstreept dat individuele begeleiding binnen het DKO een krachtig instrument is om complexe onderwijssituaties aan te pakken. Door in te zetten op lesobservaties, reflectie en gerichte ondersteuning, kon de betrokken leerkracht een zichtbaar veranderingsproces doormaken. Tegelijkertijd toont de casus aan dat opvolging na afloop van een begeleidingstraject cruciaal is om duurzame verandering te realiseren.

De samenwerking tussen de pedagogisch begeleider en de pedagogisch coördinator van de academie is hierbij essentieel. De casus maakt duidelijk dat deze samenwerking idealiter al tijdens het traject wordt opgestart, zodat de overgang naar interne opvolging vlot en effectief verloopt. Dit voorbeeld illustreert hoe de rol van de begeleider als *procesbegeleider* en *kritische vriend* ook binnen het DKO bijdraagt aan het realiseren van kerntaak 1: het versterken van de pedagogische kwaliteit, afgestemd op de noden van het werkveld.

Deze aanpak illustreert hoe pedagogische begeleiding in het DKO niet alleen ondersteunt, maar ook transformeert — met blijvende impact op lespraktijk én leerklimaat.

Casus 4 - POC/CLB ondersteunt bij individuele vragen vanuit netoverstijgende samenwerking - Traject rond chronische ziekteattesten wegens psychische problemen

Coördinator POC/CLB:

“Individuele vragen van CLB’s komen vaak vanuit het middenkader. Elk van onze CLB’s beschikt namelijk over meerdere coördinatoren, die alles in het werk stellen om vragen van CLB-medewerkers in eerste instantie te beantwoorden. De POC vormt in die zin de tweedelijns hulp, wat maakt dat de casussen die bij ons terecht komen vanuit het coördinerend niveau van CLB’s vaak complex zijn.”

Aanleiding

Binnen een stedelijk samenwerkingsverband merkten de CLB-artsen een duidelijke toename van chronische ziekteattesten omwille van psychische problemen bij leerlingen. Dit riep bij hen de vraag op hoe ze hier als CLB-arts het best mee kunnen omgaan en welke rol het CLB in dit proces precies opneemt.

Opvolging en samenwerking

De vraag werd eerst besproken binnen het netwerk preventieve gezondheidszorg (PGZ) (zie ook NO 1.2), waar bleek dat ook onze andere centra een gelijkaardige trend vaststelden. De bezorgdheid werd vervolgens besproken op de ISC-werkgroep PGZ, waar bevestigd werd dat dit fenomeen zich netoverstijgend voordoet.

Onze CLB-arts getuigt:

“De werkgroep besloot om samenwerking over de netten heen op te zetten rond dit thema. Daarbij werd de bestaande regelgeving onder de loep genomen, met de vaststelling dat meer verduidelijking nodig is over de interpretatie van bepaalde passages in de geldende omzendbrief.”

Om die reden werd contact opgenomen met het Departement Onderwijs en Vorming voor verdere duiding. Daarnaast organiseerde de ISC-werkgroep PGZ twee interactieve webinars om input te

verzamenen van CLB-artsen uit de verschillende netten. De inzichten uit deze sessies werden gebundeld in een nota, die als basis dient voor verder overleg met betrokken actoren.

Naar een structurele aanpak in de toekomst

Op initiatief van het Departement Onderwijs en het Departement Zorg werd de bestaande werkgroep rond chronische ziekte en samenwerking tussen onderwijs en zorg opnieuw geactiveerd. Deze werkgroep brengt diverse partners samen, waaronder de POC's, VWWJ, vertegenwoordigers uit de curatieve sector (huisartsen, kinderartsen, kinderpsychiaters) en de Orde van de artsen.

Vertrekkend vanuit een gemeenschappelijke doelstelling – het vrijwaren van het leerrecht van elk kind – werd op 16 september 2025 een opstartvergadering georganiseerd. Een vervolgoverleg staat gepland in november 2025, waar de trend van het toenemend aantal leerlingen met chronische psychische problemen verder besproken wordt.

De concrete afspraken en ondersteunende materialen die uit deze samenwerking voortvloeien, zullen nadien door de verschillende actoren binnen hun achterban verspreid worden. Zo bouwen we samen aan een meer heldere en gedragen aanpak rond langdurige afwezigheid om psychische redenen.

Wat leert deze casus ons?

Deze casus illustreert hoe de POC/CLB de afgelopen schooljaren de **internettensamenwerkingscel (ISC)** strategisch heeft ingezet om complexe noden uit het werkveld bespreekbaar te maken over de netten heen. Vanuit concrete signalen rond chronische ziekteattesten wegens psychische problemen bij leerlingen werd via het ISC een gedeeld traject opgestart, waarin overleg, kennisdeling en beleidsmatige afstemming centraal stonden.

Door het ISC als platform te benutten, kon een gelijkgerichte aanpak worden ontwikkeld die vertrekt vanuit praktijkgerichte vragen en evolueert naar structurele samenwerking met diverse actoren uit onderwijs en zorg. De terugkoppeling naar het werkveld met ontwikkelde materialen sluit de cirkel en versterkt de impact op het terrein.

Deze casus toont hoe het ISC, gevoed door veldsignalen en gedragen door netoverstijgende samenwerking, uitgroeit tot een motor voor duurzame beleidsontwikkeling — met het leerrecht van elke leerling als kompas.

Overkoepelend besluit bij 1.3.2.1 Klantgericht maatwerk als uitgangspunt (NO 1.1)

Klantgericht maatwerk vormt een essentiële pijler binnen de OVSG-visie op begeleiden, waarbij nabijheid en afstemming op lokale context centraal staan. De pedagogische begeleidingsdienst investeerde de afgelopen drie schooljaren intensief in deze aanpak, met 3541 werkdagen aan begeleiding die rechtstreeks inspeelt op de noden van scholen, centra en academies.

De kracht van deze werking ligt in de diepgang en veelzijdigheid: van intake- en opvolggesprekken tot visievorming, procesbegeleiding en datageletterd werken. Casussen uit het basisonderwijs, secundair onderwijs, DKO en CLB tonen hoe vertrouwensrelaties, contextgevoelige analyses en strategische samenwerking leiden tot duurzame kwaliteitsverbetering. De begeleider treedt hierbij op als kritische vriend en procesbegeleider, wat zorgt voor gedragen verandering en versterking van onderwijskwaliteit — precies daar waar de nood het hoogst is.

Deze aanpak overstijgt standaardondersteuning en illustreert hoe klantgericht maatwerk niet enkel een leidend principe is, maar een concreet en impactvol instrument om de decretale opdracht van de begeleidingsdienst waar te maken.

1.2.3.2. Schooloverstijgende reflectie loont (NO 1.2)

Binnen kerntaak 1 vormt operationele doelstelling NO 1.2 een belangrijk fundament: het versterken van leraren en teamleden door schooloverstijgend te reflecteren en goede praktijken uit te wisselen. De pedagogische begeleidingsdienst investeerde de afgelopen schooljaren gemiddeld 247 werkdagen per jaar in netwerken en reflectiegroepen die deze uitwisseling mogelijk maken. Deze werkvormen creëren een ruimte waarin professionals samen leren, hun praktijk verdiepen en hun rol als lerende collega versterken.

De volgende casussen illustreren hoe schooloverstijgende reflectie in verschillende onderwijscontexten leidt tot professionele groei, beleidsmatige versterking en verhoogde impact op de klasvloer. Ze tonen dat deze vorm van begeleiding niet alleen kennisdeling stimuleert, maar ook bijdraagt aan duurzame kwaliteitsontwikkeling. Effectmetingen bevestigen dat deelnemers leerwinst boeken en de opgedane inzichten daadwerkelijk integreren in hun praktijk.

Casus 1 - Leerplicht- Secundair onderwijs: TACTA-netwerken versterken intern kwaliteitsbeleid in het secundair onderwijs

Het TACTA-netwerk is een voorbeeld van hoe schooloverstijgende reflectie bijdraagt aan het versterken van pedagogisch leiderschap in het secundair onderwijs. Binnen dit netwerk worden technisch adviseurs en technisch adviseur-coördinatoren ondersteund in hun complexe en veelzijdige rol. Door samen te reflecteren op vakgroepwerking, veiligheid en beleidsvoering ontstaat een gedeeld leerproces dat niet alleen leidt tot kennisdeling, maar ook tot beleidsmatige versterking en meer impact op de klasvloer. De casus toont hoe deze netwerkwerking aansluit bij operationele doelstelling NO 1.2 en hoe ze bijdraagt aan het realiseren van kerntaak 1.

De pedagogische begeleiding in het secundair onderwijs versterkte het interne kwaliteitsbeleid van scholen via het TACTA-netwerk. Binnen dit netwerk kregen technisch adviseur coördinatoren en technisch adviseurs ondersteuning in hun rol als pedagogisch leidinggevende en werden ze aangemoedigd om het onderwijsaanbod en de werking van vakgroepen kritisch onder de loep te nemen. Hun takenpakket is bijzonder veelzijdig: het omvat onder meer de kwaliteitsbewaking van vakgroepen, het toezien op veiligheid op school en het samen met de directie mee vormgeven van het schoolbeleid. Door samen te reflecteren op vakgroepwerking, veiligheid en beleidsvoering, ontstaat een gedeeld beeld van hun verantwoordelijkheden en ontwikkelkansen. De bijeenkomsten vinden plaats op verschillende scholen, waardoor deelnemers letterlijk en figuurlijk “over het muurtje kijken”.

Omdat scholen deze functie vaak op uiteenlopende manieren invullen, merkte de begeleiding dat verantwoordelijkheden niet altijd helder zijn afgebakend. Vanuit die vaststelling ging het netwerk onder andere in op het stellen van prioriteiten en het verduidelijken van de rol van de TA(C).

Kenmerkend voor dit netwerk is dat deelnemers letterlijk en figuurlijk “over het muurtje kijken”: de bijeenkomsten vinden telkens plaats op een andere school, waardoor ervaringen en praktijken uitgewisseld kunnen worden. Het doel is om samen te werken aan de kwaliteitsontwikkeling van de school door expertise te delen en een kritische blik op de eigen werking te werpen. De inhoud sluit telkens aan bij de noden die de deelnemers zelf aangeven. Voorbeelden van thema's die aan bod kwamen zijn: de rol van de TA(C) binnen het onderwijskundig beleid, handvaten voor vakgroepwerking, structureren en prioriteren van taken, het organiseren van kwaliteitsvolle stages en het inrichten van zevende jaren.



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



Figuur 9: rolverheldering TACTA in de vakgroep

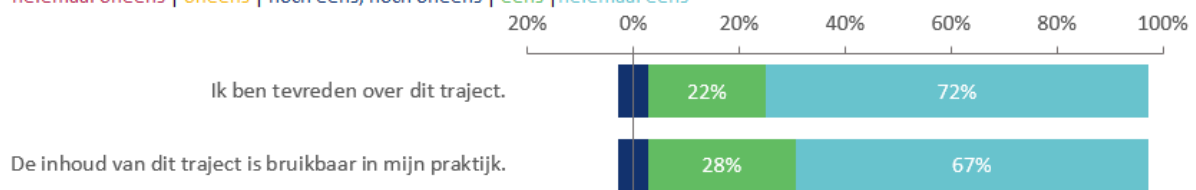


Aan dit netwerk namen twintig technisch adviseur coördinatoren en technisch adviseurs deel in 2024-2025. Met een responsgraad van 90% waren de deelnemers tevreden (22%) tot zeer tevreden (72%). De inhoud van dit netwerk was bruikbaar (28%) tot heel bruikbaar (67%) in hun praktijk (Figuur 10).

TACTA netwerk

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 18 deelnemers

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

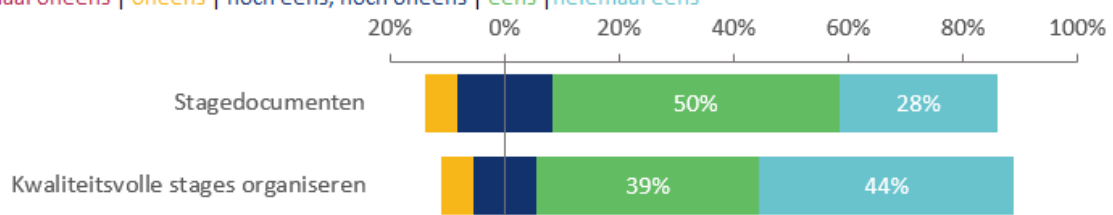


Figuur 10: tevredenheid deelnemers TACTA netwerk

TACTA netwerk

De mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden over | 18 deelnemers

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



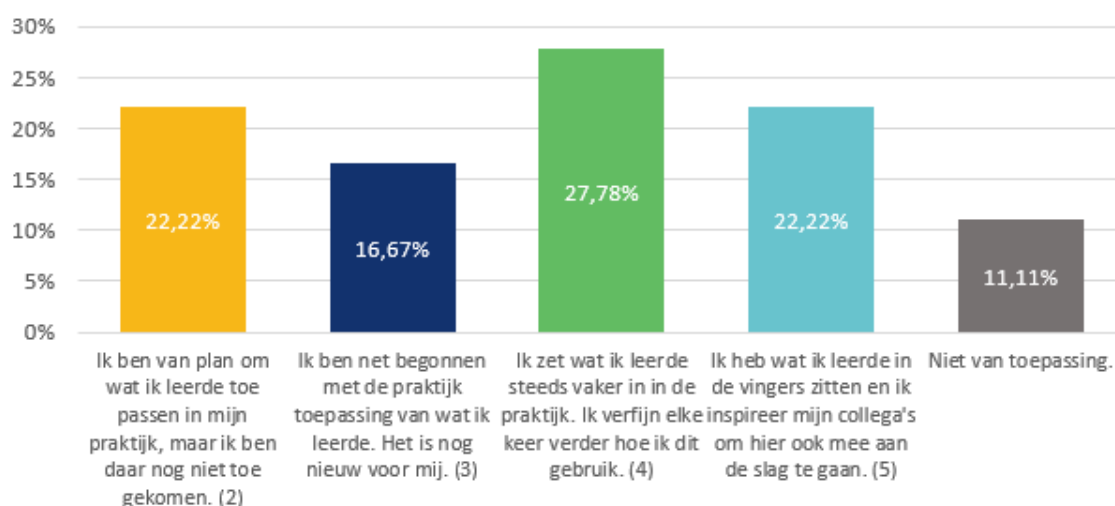
Figuur 11: de mate waarin de deelnemers van het TACTA netwerk nieuwe inhoud verwierven

78% van de deelnemers gaf aan nieuwe kennis te hebben opgedaan, waarvan 28% zelfs boven verwachting (Figuur 11). 22% is van plan om het geleerde in de praktijk te brengen, 17% is er net mee gestart, 28% is daar al even mee bezig en 22% heeft de inhoud reeds in de vingers om met collega's actief aan de slag te gaan. (Figuur 12). Meer dan de helft van de deelnemers geeft aan ondersteuning te krijgen vanuit de school (Figuur 13).

De deelnemers halen aan dat ze het een grote meerwaarde vonden om praktijkervaringen te horen van het mede-deelnemers en om materialen uit te wisselen.

TACTA netwerk

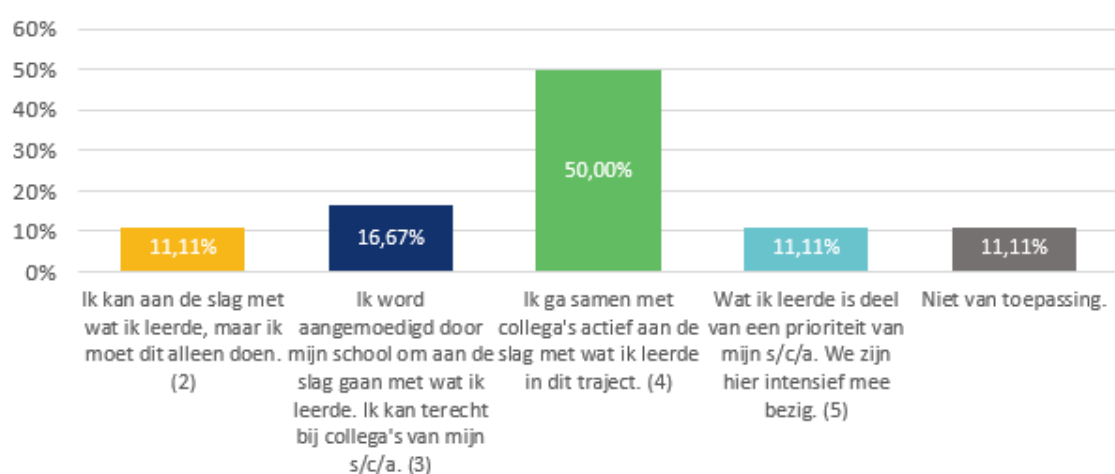
De mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk | 18 deelnemers



Figuur 12: de mate waarin de deelnemers de verworven inhoud reeds toepassen in hun praktijk

TACTA netwerk

De mate waarin de deelnemers ondersteuning krijgen vanuit hun organisatie | 18 deelnemers



Figuur 13: de mate waarin deelnemers ondersteuning krijgen vanuit hun organisatie

Wat leert deze casus ons?

Deze casus toont hoe het TACTA-netwerk een krachtig instrument is om pedagogisch leiderschap en intern kwaliteitsbeleid in het secundair onderwijs te versterken. Door schooloverstijgende reflectie en uitwisseling van praktijkervaringen ontstaat een gedeeld leerproces dat deelnemers ondersteunt in hun veelzijdige rol als technisch adviseur of coördinator.

De netwerkwerking biedt ruimte voor rolverheldering, het stellen van prioriteiten en het kritisch bekijken van vakgroepwerking, veiligheid en beleidsvoering. Door bijeenkomsten op verschillende scholen te organiseren, wordt letterlijk en figuurlijk “over het muurtje gekeken”, wat leidt tot bredere inzichten en concrete verbeteracties.

De hoge tevredenheid en het aantoonbare leereffect bij de deelnemers bevestigen dat deze vorm van begeleiding meer is dan kennisdeling: ze stimuleert actie, versterkt het pedagogisch leiderschap en draagt bij aan het realiseren van kerntaak 1.

Deze casus illustreert hoe collectieve, schoolnabije reflectie binnen TACTA-netwerken uitgroeit tot een hefboom voor duurzame kwaliteitsontwikkeling — gedragen door praktijkervaring, gevoed door dialoog en verankerd in samenwerking.

Casus 2 - POC: POC zet verder in op het netwerk preventieve gezondheidszorg

Deze casus toont hoe centrumoverstijgende samenwerking binnen het CLB-werkveld leidt tot kwaliteitsverbetering in de uitvoering van preventieve gezondheidszorg (PGZ). De permanente ondersteuningscel (POC) zette met 100 werkdagen sterk in op het versterken van de samenwerking tussen CLB-medewerkers, artsen en verpleegkundigen. Binnen het netwerk PGZ werden knelpunten in de implementatie besproken en gedeeld, en werd samen gezocht naar werkbare oplossingen en goede praktijken. De uitwisseling tussen centra, ondersteund door de pedagogische begeleiding, illustreert hoe reflectie en dialoog bijdragen aan een efficiëntere en meer contextgevoelige werking.

Voor de implementatie van de PGZ-werking bestaan er Vlaamse standaarden die richting geven aan een kwalitatieve werking. Toch zorgt de eigen context van elk werkingsgebied voor specifieke uitdagingen die vragen om een creatieve en flexibele aanpak.

Tijdens dit netwerk gingen CLB-medewerkers met elkaar in gesprek over deze uitdagingen. Door ervaringen te delen en elkaar te inspireren, konden we samen tot nieuwe inzichten en werkbare oplossingen komen.

Concreet vond de uitwisseling plaats tussen verpleegkundigen en artsen van onze drie CLB's die zowel het basis- als secundair onderwijs begeleiden. De gesprekken focusten vooral op de operationele uitvoering van de PGZ-opdrachten.

Een POC-medewerker getuigt:

“De uitwisseling rond de SPARK-methodiek voor het eerste kleutercontact met ouders was bijzonder inspirerend voor een centrum dat deze methodiek nog niet had geïmplementeerd.”

De SPARK staat voor Signaleren van Problemen en Analyseren van Risico bij (opvoeden en ontwikkeling van) Kinderen. Het is een methodiek die tot doel heeft de zorgbehoeften van ouders van jonge kinderen in kaart te brengen en zo vroegtijdige signalering van opvoedings- en ontwikkelingsproblemen mogelijk te maken.





Figuur 14: in het kader van SPARK werden onder impuls van de POC verschillende materialen ontwikkeld

De SPARK-methode ondersteunt zowel ouders als verpleegkundigen tijdens gesprekken over de ontwikkeling en de thuissituatie van het kind. Door middel van een gestructureerde gespreksaanpak helpt de methodiek om de unieke context en noden van elk gezin in beeld te brengen. Dit vormt de basis voor een gerichte opvolging en eventuele verdere ondersteuning.



2. Hoe heb je de overgang naar school ervaren? – Hoe verloopt het contact met de school op dit moment?

3. Zijn er in de afgelopen periode vragen/zorgen geweest of heb je problemen ervaren op gebied van gezondheid?

Groei, eten, slapen, zindelijkheid, ...

Zo ja, heb je behoefte aan hulp en ondersteuning gehad? Van welke hulp en ondersteuning is er gebruik gemaakt? Heb je nu behoefte aan hulp en ondersteuning?

4. Heb je vragen/zorgen of heb je problemen ervaren bij de motorische ontwikkeling van je kind?

- Zelfstandig kleden
- Grote motoriek: stappen, huppelen, springen, traplopen, ...
- Fijne motoriek: knippen, kleuren en teken, pengreep, parels rijgen

Zo ja, heb je behoefte aan hulp en ondersteuning gehad? Van welke hulp en ondersteuning is er gebruik gemaakt? Heb je nu behoefte aan hulp en ondersteuning?

Figuur 15: In samenwerking met de CLB-verpleegkundigen en -artsen werden netoverstijgende modellen van oudervragenlijsten ontwikkeld, ter voorbereiding van de systematische contactmomenten.

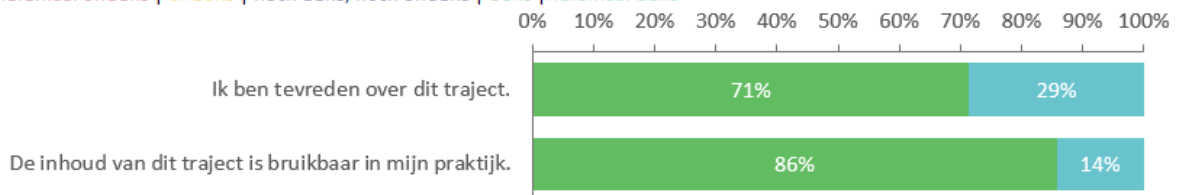
Deze ouderlijsten zullen ook geïntegreerd worden in het online platform Blinkers, zodat ouders ze kunnen terugvinden.



Netwerk preventieve gezondheidszorg

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 7 deelnemers

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

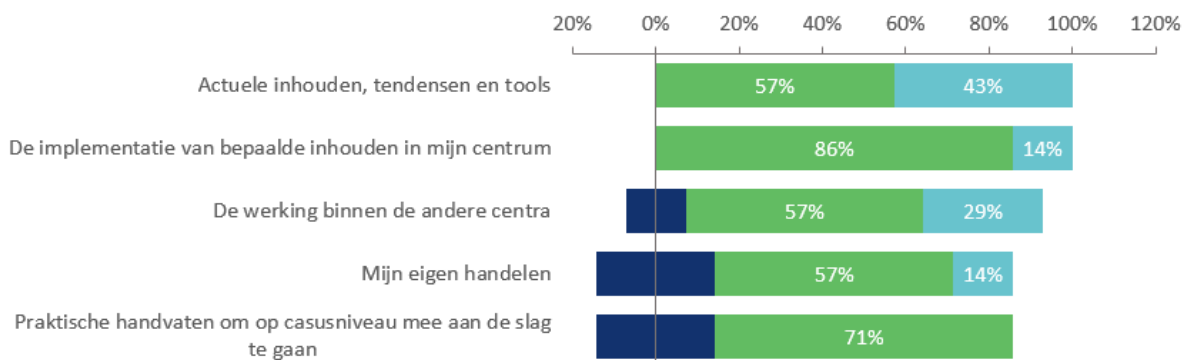


Figuur 16: de mate waarin de deelnemers tevreden waren

Netwerk preventieve gezondheidszorg

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

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



Figuur 17: de mate waarin deelnemers nieuwe dingen leerden

Netwerk preventieve gezondheidszorg

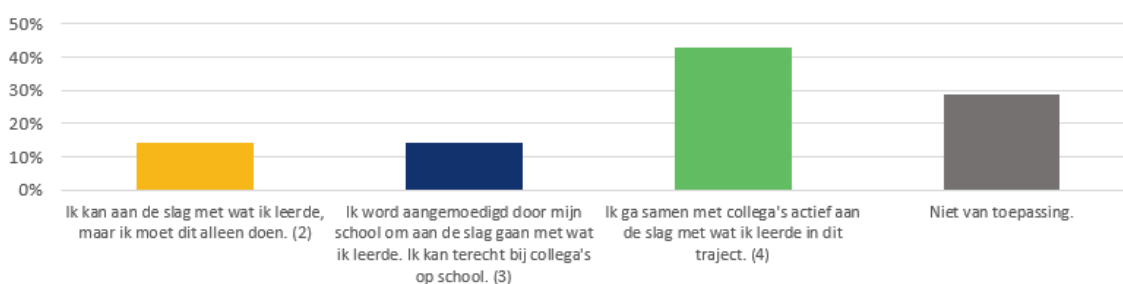
De mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk | 7 deelnemers



Figuur 18: de mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk

Netwerk preventieve gezondheidszorg

De mate waarin de deelnemers ondersteuning krijgen vanuit hun organisatie | 7 deelnemers



Figuur 19: de mate waarin de deelnemers ondersteuning krijgen vanuit hun organisatie

Wat leert deze casus ons?

Deze casus bevestigt dat centrumoverstijgende reflectie binnen het CLB-werkveld een krachtige hefboom is voor kwaliteitsontwikkeling. Door ervaringen te delen en samen te zoeken naar oplossingen, ontstaat een gedeeld leerproces dat leidt tot concrete verbeteringen in de PGZ-werking. De introductie en uitwisseling rond de SPARK-methodiek tonen hoe expertise gedeeld wordt en hoe nieuwe praktijken ingang vinden in centra die daar eerder nog geen ervaring mee hadden.

De samenwerking tussen CLB-medewerkers, artsen en verpleegkundigen, ondersteund door de POC en de pedagogische begeleiding, versterkt niet alleen de operationele uitvoering van PGZ-opdrachten, maar draagt ook bij aan een meer afgestemde en gedragen aanpak. Deze casus maakt zichtbaar hoe netwerken zoals PGZ bijdragen aan het realiseren van kerntaak 1: het versterken van de professionaliteit en de kwaliteit van het onderwijs- en ondersteuningslandschap, over instellingen heen.

De deelnemers van dit netwerktraject waren overwegend tevreden (71%) tot zeer tevreden (29%). De inhoud werd als bruikbaar (86%) tot zeer bruikbaar (14%) ervaren in de praktijk. Vooral de actuele inhoud, tendensen en tools werden sterk gewaardeerd, evenals de inzichten in implementatie en werking binnen andere centra. De meerderheid is hiermee al aan de slag gegaan, en bijna de helft kan dit actief opnemen met collega's in het team.

Kortom: deze casus toont hoe gedeelde expertise en netwerkreflectie de PGZ-werking versterken — samen bouwen we aan een preventieve gezondheidszorg die écht werkt, voor elk kind, in elke context.

Casus 3 - DKO: Contactmomenten Beeld werden versterkt vanuit evaluatie

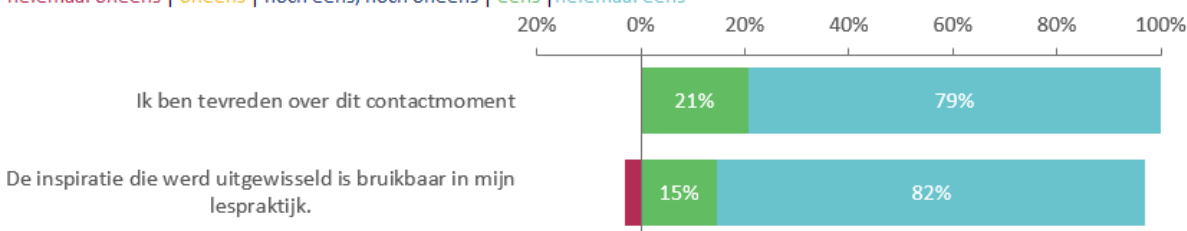
Deze casus toont hoe de pedagogische begeleiding binnen het deeltijds kunstonderwijs inspeelt op signalen uit het werkveld om de kwaliteit van collectieve begeleidingsmomenten te versterken. De contactmomenten voor leraren Beeld evolueerden de afgelopen drie schooljaren van vrijblijvende uitwisseling naar inhoudelijk sterk onderbouwde sessies. Door te starten met gerichte input en didactische voorbeelden, wordt de betrokkenheid verhoogd en ontstaat er meer ruimte voor toepassing in de praktijk.

Evaluaties bevestigen dat deze aanpak leidt tot meer leerwinst en een grotere impact op de atelierwerking. De effectmeting onderschrijft dit door de hoge tevredenheid (79%) van de deelnemers over dit contactmoment en de bruikbaarheid hiervan in hun eigen lespraktijk (82%). De deelnemers hebben ook nieuwe dingen geleerd tijdens dit contactmoment, daarmee is 24% het eens en 68% het helemaal eens. De responsgraad voor dit contactmoment was 63%.

contactmoment Beeld

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 34 deelnemers

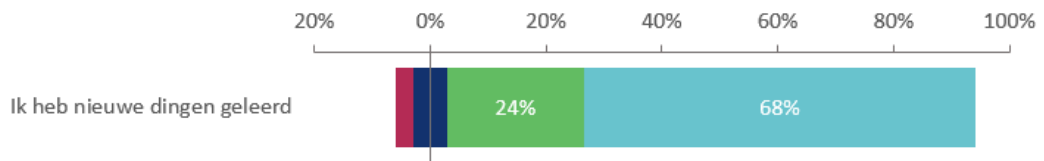
helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 20: de mate waarin deelnemers tevreden zijn

contactmoment Beeld

De mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden | 34 deelnemers



Figuur 21: de mate waarin deelnemer nieuwe dingen leerden



Pedagogisch begeleider DKO getuigt over de meerwaarde van gericht bijsturen:

“In het schooljaar 2022-2023 waren de contactmomenten eerder vrijblijvend en vooral gericht op onderlinge uitwisseling van expertise tussen leraren. Daardoor hadden ervaren leraren soms het gevoel dat zij vooral anderen hielpen, zonder zelf voldoende nieuwe inzichten op te doen. Sindsdien hebben we onze aanpak aangepast: elk contactmoment start nu met een theoretisch kader, concrete didactische tips en voorbeelden uit andere academies. Deze werkwijze zorgt ervoor dat alle deelnemers — ook de meer ervaren leraren — met nieuwe inspiratie en bruikbare ideeën naar huis gaan. We focussen nu meer op het delen met elkaar tijdens de contactmomenten en maken na afloop van de contactmomenten tijd vrij om met deelnemers individueel in gesprek te gaan over hun casus.”

Wat leert deze casus ons?

Deze casus illustreert hoe het bijsturen van begeleidingsvormen op basis van signalen uit het werkveld leidt tot verhoogde relevantie en effectiviteit. Door de contactmomenten Beeld te verrijken met inhoudelijke input, theoretische kaders en praktijkvoorbeelden, wordt niet alleen de betrokkenheid van leraren vergroot, maar ook de toepasbaarheid van de aangereikte inzichten in hun lespraktijk.

De aanpak toont hoe pedagogische begeleiding binnen het DKO flexibel inspeelt op noden en verwachtingen, en hoe collectieve reflectie gecombineerd wordt met individuele opvolging. Dit sluit nauw aan bij kerntaak 1: het versterken van de beroepsbekwaamheid van leraren via contextgevoelige en praktijkgerichte ondersteuning.

De evaluaties bevestigen de impact: 79% van de deelnemers was tevreden over het contactmoment, 82% vond het bruikbaar in de eigen lespraktijk, en 92% gaf aan nieuwe dingen geleerd te hebben. De responsgraad van 63% toont bovendien een sterke betrokkenheid bij het traject.

Kortom: deze casus bewijst dat gerichte pedagogische begeleiding het verschil maakt — wanneer inhoud, inspiratie en interactie samenkomen, groeit niet alleen de kwaliteit van het onderwijs, maar ook het vertrouwen van de leraren in hun eigen kunnen.

Casus 4 - Leerplicht: Netwerk digitale geletterdheid versterkt ICT-coördinatoren basisonderwijs

Deze casus illustreert hoe schooloverstijgende reflectie ook binnen ondersteunende functies zoals die van ICT-coördinatoren leidt tot versterking van professionaliteit en samenwerking. ICT-coördinatoren vervullen een sleutelrol in het basisonderwijs, maar ervaren hun functie vaak als geïsoleerd en versnipperd. Het netwerk digitale geletterdheid biedt een antwoord op deze uitdaging

door hen samen te brengen voor uitwisseling, ondersteuning en gezamenlijke reflectie. De pedagogische begeleiding faciliteert het overleg en brengt actuele thema's aan, terwijl deelnemers actief bijdragen vanuit hun praktijkervaring. Zo ontstaat een dynamische leeromgeving waarin technische en pedagogisch-didactische vraagstukken samenkomen.

Binnen operationele doelstelling NO 1.2 zet de pedagogische begeleidingsdienst in op het versterken van leraren en teamleden door schooloverstijgend te reflecteren en goede praktijken uit te wisselen. Het netwerk digitale geletterdheid voor ICT-coördinatoren in het basisonderwijs is een treffend voorbeeld van hoe deze doelstelling in de praktijk vorm krijgt. ICT-coördinatoren vervullen een sleutelrol in scholen, maar ervaren hun functie vaak als eenzaam en gefragmenteerd. Dit netwerk biedt een antwoord door hen samen te brengen voor ontmoeting, uitwisseling en ondersteuning.

De pedagogische begeleiding faciliteert het overleg, zorgt voor moderatie en brengt actuele thema's in, terwijl deelnemers zelf agendapunten aanreiken en ervaringen delen. Zo ontstaat een leerrijke context waarin samenwerking en synergie centraal staan. Naast technische vraagstukken komt ook de pedagogisch-didactische dimensie aan bod, wat de rol van ICT-coördinatoren én digigangmakers versterkt.

Casus

ICT-coördinatoren spelen een sleutelrol in scholen, maar ervaren hun functie vaak als eenzaam en gefragmenteerd. Het netwerk digitale geletterdheid biedt hierop een antwoord door hen samen te brengen voor ontmoeting, uitwisseling en ondersteuning. De pedagogische begeleiding van het basisonderwijs faciliteert dit overleg, zorgt voor moderatie en brengt actuele thema's in, terwijl deelnemers zelf agendapunten aanreiken en ervaringen delen. Zo ontstaat een leerrijke context waarin samenwerking en synergie centraal staan en dubbel werk vermeden wordt.

Het netwerk verbreedt bovendien het gesprek: naast technische vraagstukken komt ook de pedagogisch-didactische dimensie aan bod. Dit versterkt de rol van ICT-coördinatoren én de zogeheten *digigangmakers* — collega's die de digitale uitrol mee pedagogisch ondersteunen. Een concreet resultaat van deze samenwerking is de ontwikkeling van een gedeeld digitaal platform met materialen en informatie voor leraren.

De brede vertegenwoordiging toont het draagvlak: in het eerste jaar sloten twintig scholen uit West- en Oost-Vlaanderen aan, intussen groeit het netwerk in bekendheid en spreiding. Waar voorheen meerdere deelnemers uit dezelfde school kwamen, schrijft nu bijna elke school afzonderlijk in. Dat bevestigt de aantrekkingskracht en meerwaarde van het netwerk.

Voor OVSG is dit initiatief meer dan faciliteren: het biedt een strategisch venster op de praktijk. Signalen uit het netwerk worden vertaald naar gerichte ondersteuning en naar beleid. Zo slaat het netwerk een brug tussen techniek en pedagogiek, tussen praktijk en beleid, en draagt het bij aan duurzame digitale geletterdheid in het onderwijs.

Deelnemers netwerk 'digitale geletterdheid':

"Het platform biedt de kans om van elkaar te leren en te vermijden dat iedereen telkens opnieuw het warm water moet uitvinden. Voor mij zit de grootste winst in het uitwisselen van ervaringen: tegen welke uitdagingen lopen collega's aan, welke oplossingen hebben zij gevonden, hoe kies en integreer je nieuwe ICT-initiatieven in je schoolteam en hoe bouw je draagvlak op?"

"Ik hou mijzelf eraan om, ook al is onze job soms behoorlijk hectisch, deel te nemen aan de vergaderingen van dit netwerk. Wat voor mij primeert is, samenkomen met lotgenoten en ervaringen uitwisselen en om dit dan ook van mijn kant uit te doen. Er is wel altijd iemand die met één of ander probleem raad weet. Het "netwerken"-aspect van deze vergaderingen staat hoog op mijn prioriteitenlijst."

E

Wat leert deze casus ons?

Deze casus toont hoe het netwerk digitale geletterdheid niet alleen bijdraagt aan kennisdeling, maar ook aan het versterken van een vaak onderbelichte functie binnen scholen. Door ICT-coördinatoren samen te brengen en te ondersteunen in hun rol, ontstaat een professionele leergemeenschap die de digitale transitie in het onderwijs duurzaam versterkt.

De combinatie van technische expertise en pedagogische reflectie maakt het netwerk tot een strategisch venster op de praktijk, waarbij signalen uit het werkveld worden vertaald naar gerichte ondersteuning en beleid. De brede vertegenwoordiging en groeiende deelname bevestigen de meerwaarde van deze aanpak: van twintig scholen in het eerste jaar tot een netwerk dat zich steeds verder verspreidt over Vlaanderen.

Het netwerk draagt bij aan het realiseren van kerntaak 1 door schooloverstijgende reflectie te faciliteren en de brug te slaan tussen techniek, pedagogiek en beleid. Digitale geletterdheid wordt zo niet langer gezien als een individuele opdracht, maar als een gedeelde verantwoordelijkheid binnen het schoolteam.

Kortom: dit netwerk maakt van digitale geletterdheid een gedeeld verhaal — gedragen, versterkt en verbonden, met impact tot in elke klas.

Casus 5 - Leerplicht: Netwerk en ontwikkelgroep buitengewoon onderwijs: gedeelde expertise als motor voor curriculumontwikkeling

Binnen operationele doelstelling NO 1.2 zet de pedagogische begeleidingsdienst in op het versterken van leraren en teamleden door schooloverstijgend te reflecteren en goede praktijken uit te wisselen. Het netwerk en de ontwikkelgroep buitengewoon onderwijs rond Leer Lokaal is een illustratief voorbeeld van hoe deze doelstelling in de praktijk vorm krijgt. In samenwerking met scholen type 2 en leersteuncentra werd gewerkt aan het verfijnen van leerlijnen en het ontwikkelen van aangepaste doelen voor leerlingen met een disharmonische ontwikkeling. Concreet riepen we daarvoor twee complementaire ontwikkelgroepen in het leven. Enerzijds een die samengesteld was uit teamleden die met hun beide voeten in de praktijk stonden en anderzijds een netwerk van directies buitengewoon onderwijs die de implementatie van Leer Lokaal verder opvolgden.

De samenwerking verliep via gezamenlijke sessies, focusgroepen en ontwikkelmomenten, waarbij expertise uit het werkveld werd ingezet om het leerplan inhoudelijk te verrijken. Deelnemers kregen de kans om hun praktijkervaringen te delen, samen te ontwikkelen en feedback te geven op de voorgestelde leerlijnen. De aanpak was praktijkgericht, inhoudelijk sterk en afgestemd op de specifieke context van type 2-scholen.

Netwerk en ontwikkelgroep buitengewoon onderwijs sleutelen mee aan Leer Lokaal

Samen met het werkveld buitengewoon onderwijs en de leersteuncentra type 2 ging de pedagogische begeleiding basisonderwijs de afgelopen schooljaren aan de slag met de verdere ontwikkeling van Leer Lokaal. De focus lag op leerlingen met een disharmonische ontwikkeling binnen de doelgroep type 2 en op leerlingen met een ontwikkelingsniveau van 0 tot 2,5 jaar. Voor deze groep werden specifieke leerlijnen¹⁴ uitgewerkt, onder meer rond beginnende communicatie (Nederlands), boodschappen doen (Ik en de wereld), kledij, persoonlijke hygiëne, eten en huishouden (Gezondheid) en werkhouding (Leercompetentie).

¹⁴ zie ook [leerlijnen voor leerlingen met een disharmonische ontwikkeling](#)

Daarnaast werden de aanloopfase en ondersteuningsleerlijn verder verfijnd in verschillende leergebieden: Gezondheid, Nederlands en Sociaal-relatieve competenties. Deze uitbreidingen worden meegenomen in de update van Leer Lokaal.

Coördinator pijler leerlingenbegeleiding:

“Al sinds de lancering van Leer Lokaal geloven we in het gebruik van Leer Lokaal als doelkader om IAC’s vorm te geven. Op dat moment wisten we echter nog niet of de regelgeving zou volgen, aangezien het buitengewoon onderwijs met diverse, andere doelkaders werkt. Ondertussen is er officieel bekrachtigd dat de nieuwe minimumdoelen ook voor het buitengewoon onderwijs gelden. Dit is voor ons de bevestiging dat we ons werk kunnen verderzetten.”

Het netwerk type 2 en de ontwikkelgroep type 2 illustreren hoe samenwerking met scholen en het uitwisselen van expertise leiden tot kwaliteitsvolle en functionele aanpassingen. Hierdoor kan Leer Lokaal ook voor leerlingen met een IAC ten volle geïmplementeerd worden, afgestemd op de specifieke context van type 2.

Om de kennis en toepassing van Leer Lokaal verder te versterken, werden bovendien focusgroepen georganiseerd voor de brede types en andere types BuBaO en LSC. Zo werd het instrument extra onder de aandacht gebracht en verder ingebed in de praktijk.

Pedagogisch begeleider basisonderwijs:

“De scholen type 2 waren aan het begin van het traject zeer onzeker over de implementatie van Leer Lokaal. Zouden deze doelen wel passen bij hun leerlingen? Naarmate we samen Leer Lokaal beter leerden kennen en suggesties en aanvullingen aanboden, werd het voor iedereen in de groep duidelijker hoe kansrijk dit netwerk en de update van Leer Lokaal zijn om kwaliteitsvol onderwijs te versterken, ook voor leerlingen met een IAC.”

Concordantie ontwikkelingsdoelen type 2

- OD LL 5 De leerling vraagt naar/begrijpt de zin van aangeboden taken.
- OD LL 6 De leerling toont concentratie.
- OD LL 8 De leerling heeft zin voor orde en netheid en werkt uit zichzelf nauwkeurig.
- OD LL 9 De leerling stuurt zijn gedrag naar een bepaald doel.
- OD LL 24 De leerling voltooit een begonnen taak met het nodige doorzettingsvermogen.

3	Verwoorden waarom een taak of informatie wordt aangeboden.	bv. We leren geld gebruiken om te kunnen winkelen.
2	Sturen hun gedrag in functie van een bepaald doel.	bv. Blijven oefenen om iets te kunnen afwerken.
1	Verwoorden wat het doel is.	
6	Werken gedurende een afgesproken tijdspanne geconcentreerd aan een taak.	
5	Luisteren naar de volledige instructie voor ze aan een opdracht beginnen.	
4	Blijven stil tijdens het zelfstandig werken.	
3	Blijven stil tijdens de instructie van de leerkracht.	

Figuur 22: de leerlijnen voor onder meer het thema ‘werkhouding’ werden samen met de partners type 2 uitgewerkt

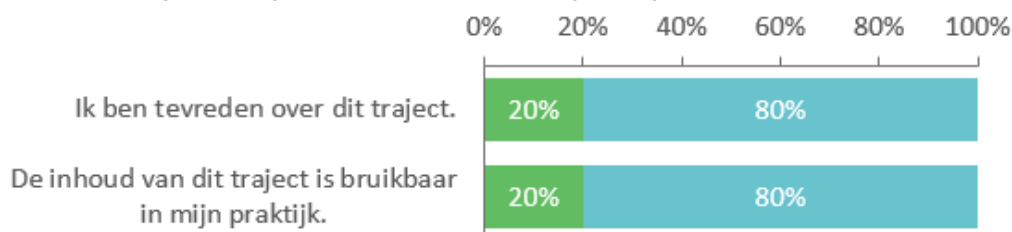


Van de negen deelnemers aan dit netwerk vulden vijf personen de bevraging in (responsgraad 56%). Allen waren ze (zeer) tevreden over dit traject en de bruikbaarheid hiervan in hun praktijk (Figuur 23). Ook over de verschillende inhoud en die behandeld werden in het netwerk zijn de deelnemers (zeer) positief (Figuur 24).

Netwerk type 2

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 5 deelnemers

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

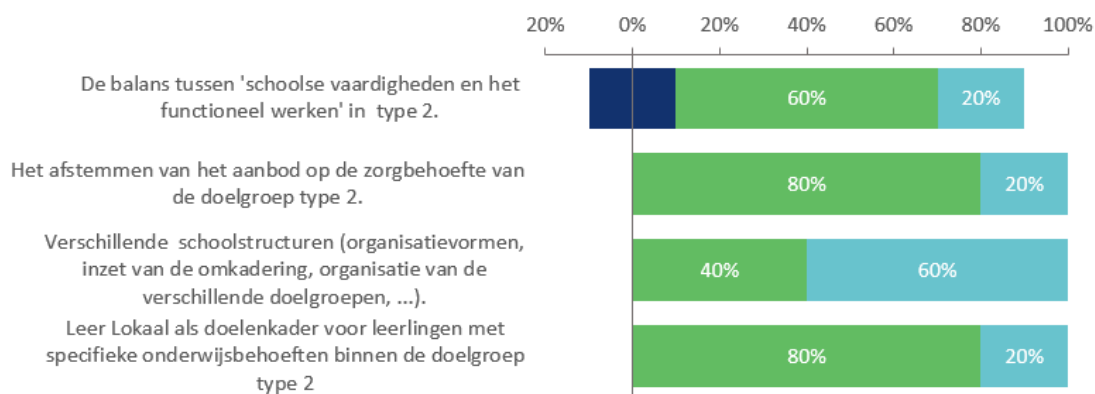


Figuur 23: tevredenheid deelnemers netwerk type 2

Netwerk type 2

De mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden over | 5 deelnemers | nameting

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



Figuur 24: de mate waarin de deelnemers van het netwerk type 2 de nieuwe inhoud verwierven

Via de open antwoorden geven de deelnemers aan het een grote meerwaarde te vinden om inzicht te krijgen in andere scholen over o.a. hun onderwijsorganisatie en om samen te ontwikkelen vanuit een gemeenschappelijke basis als type 2 scholen. Ze vonden het netwerk praktijkgericht en inhoudelijk sterk.

Een van de deelnemers schrijft:

“uitermate zinvol om met collega’s van andere scholen over gemeenschappelijke zaken in overleg te gaan.”

Wat leert deze casus ons?

Deze casus toont aan dat schooloverstijgende samenwerking en praktijkgerichte ontwikkeling binnen het buitengewoon onderwijs leiden tot kwaliteitsvolle en gedragen vernieuwing. Door het opzetten van een netwerk van directies en een ontwikkelgroep met praktijkgerichte teamleden, werd de expertise uit het werkveld optimaal benut om Leer Lokaal te verfijnen en af te stemmen op de specifieke context van type 2-scholen. Gezamenlijke sessies, focusgroepen en ontwikkelmomenten boden deelnemers de kans om praktijkervaringen te delen, samen leerlijnen te ontwikkelen en feedback te geven, wat resulteerde in leerlijnen die nauw aansluiten bij de noden van leerlingen met een disharmonische ontwikkeling.

De aanpak was niet alleen inhoudelijk sterk en praktijkgericht, maar zorgde er ook voor dat onzekerheden bij scholen over de toepasbaarheid van Leer Lokaal werden weggenomen. Door samen te werken en suggesties en aanvullingen te integreren, groeide het vertrouwen in het netwerk en werd duidelijk hoe kansrijk deze aanpak is voor kwaliteitsvol onderwijs, ook voor leerlingen met een IAC.

De tevredenheid over het traject is hoog: van de negen deelnemers aan het netwerk vulden vijf personen de bevraging in (responsgraad 56%), en allen gaven aan (zeer) tevreden te zijn over het traject en de bruikbaarheid ervan in hun praktijk. Ook over de verschillende inhoudelijke behandelingen die werden behandeld in het netwerk zijn de deelnemers (zeer) positief. In open antwoorden benadrukken deelnemers de grote meerwaarde van het inkijk krijgen in andere scholen en het samen ontwikkelen vanuit een gemeenschappelijke basis. Het netwerk werd als praktijkgericht en inhoudelijk sterk ervaren, en het overleg met collega's over gemeenschappelijke uitdagingen werd als uitermate zinvol benoemd.

Kortom, deze casus illustreert dat co-creatie en uitwisseling van expertise tussen scholen en leersteuncentra niet alleen leiden tot functionele en gedragen aanpassingen in het leerplan, maar ook tot een versterkte implementatie en een grote betrokkenheid van alle partners. De hoge tevredenheidscijfers onderstrepen de kracht van deze aanpak voor duurzame kwaliteitsverbetering in het buitengewoon onderwijs.

Overkoepelend besluit bij 1.2.3.2 – Schooloverstijgende reflectie loont

De casussen binnen operationele doelstelling NO 1.2 tonen overtuigend aan dat *schooloverstijgende reflectie* een krachtige motor is voor professionele groei, beleidsmatige versterking en duurzame kwaliteitsontwikkeling. Of het nu gaat om netwerken in het gewoon of buitengewoon onderwijs, binnen het DKO of het CLB-werkveld — telkens blijkt dat het delen van expertise, het gezamenlijk ontwikkelen van materialen en het reflecteren op praktijkervaringen leidt tot verhoogde betrokkenheid, leerwinst en impact op de klasvloer en het beleidsteam.

Deze aanpak sluit naadloos aan bij de OVSG-visie op begeleiden, die *lokaal nabij*, *op maat* en *strategisch onderbouwd* als leidende principes hanteert:

- ▲ **Lokaal nabij:** de netwerken zijn verankerd in de realiteit van scholen en academies, en vertrekken vanuit concrete noden.
- ▲ **Op maat:** de inhoud en werkvormen worden afgestemd op de deelnemers, met ruimte voor eigen inbreng en contextspecifieke vragen.
- ▲ **Strategisch onderbouwd:** de begeleiding is gebaseerd op data, praktijkervaring en wetenschappelijke inzichten, en draagt bij aan beleidsontwikkeling.

De pedagogische begeleidingsdienst speelt hierin een faciliterende en strategische rol: door inhoudelijke input te bieden, moderatie te verzorgen en signalen uit het werkveld te vertalen naar gerichte ondersteuning en beleid. De netwerken fungeren niet alleen als ontmoetingsplek, maar ook als laboratorium voor innovatie en co-creatie.

De positieve evaluaties, concrete opbrengsten en groeiende deelname bevestigen dat deze vorm van begeleiding aansluit bij de noden van het werkveld. Tegelijkertijd worden werkpunten zoals implementatieondersteuning en transfer naar het bredere team systematisch meegenomen in de verdere uitwerking van het begeleidingsplan 2025–2030.

Schooloverstijgende reflectie is geen bijkomende activiteit, maar een essentieel onderdeel van kerntaak 1. Ze maakt zichtbaar hoe de OVSG-visie op begeleiden in de praktijk vorm krijgt: als een gedeeld leerproces dat onderwijskwaliteit versterkt over de grenzen van individuele instellingen heen.

1.2.3.3. Datageletterd werken als hefboom voor kwaliteitsontwikkeling (NO 1.3)

NO 1.3, De PBD versterkt leraren/teamleden bij het werken aan een geïntegreerd data- en informatiebeleid om de klas- en schoolwerking te optimaliseren.

Binnen operationele doelstelling NO 1.3 ondersteunt de pedagogische begeleidingsdienst scholen, centra en academies bij het ontwikkelen van een geïntegreerd data- en informatiebeleid. Deze begeleiding kreeg vorm via tools zoals de Datawijzer en schoolfoto's, en focuste op het versterken van onderzoekende attitudes en het vertalen van data naar concrete acties binnen het kwaliteitsbeleid.

Tijdens de looptijd van het begeleidingsplan 2022–2025 bereikte deze begeleiding 477 basisscholen, 19 secundaire scholen en 1 CLB. Dit wijst op een breed draagvlak en een groeiende nood aan ondersteuning bij datageletterd werken. De begeleiding stimuleert een onderzoekende houding, versterkt het beleidsvoerend vermogen en draagt bij aan een meer systematische aanpak van kwaliteitszorg.

De casussen binnen deze doelstelling tonen hoe datageletterdheid niet louter een technische vaardigheid is, maar een strategische houding die scholen in staat stelt hun werking onderbouwd te

analyseren en bij te sturen. De begeleiding vertrekt steeds vanuit het kader “van data naar informatie”, met aandacht voor interpretatie, dialoog en actie. Zo draagt NO 1.3 bij aan een kwaliteitscultuur waarin data een hefboom vormen voor duurzame schoolontwikkeling.

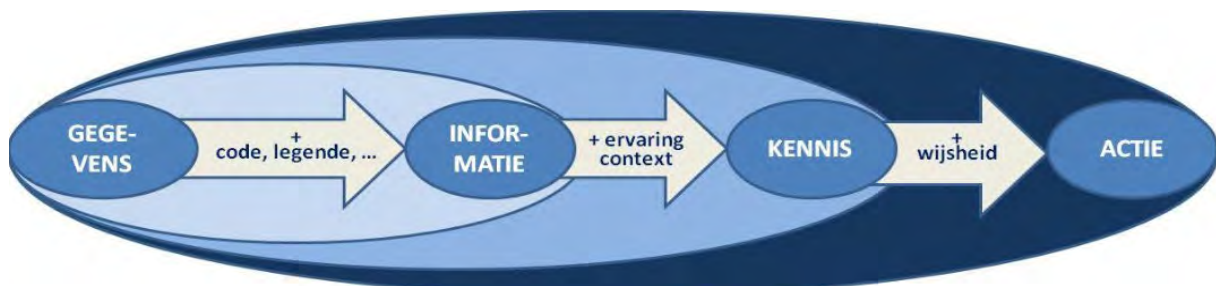
Casus 1 - Leerplicht: Schooleigen analyse op basis van de datawijzer

Met het oog op het versterken van directies basis en secundair onderwijs bij het werken aan een geïntegreerd data- en informatiebeleid (NO 1.3), organiseerde de pedagogische begeleiding sessies tijdens de ontmoetingsdagen die inzoomden op het maken van een schooleigen analyse op basis van de datawijzer.

Tijdens deze sessies maakten deelnemers kennis met het instrument als middel voor relevant onderzoek op schoolniveau en leerden ze onderzoeksvragen formuleren op mesoniveau. Daarnaast stond de workshop in het teken van inspiratie en het stimuleren van een onderzoekende houding binnen de school.

Voor scholen levert dit werken met de Datawijzer heel wat op. Het helpt om van buikgevoel naar feiten te gaan, om inzichten uit te diepen of te nuanceren en om de PDCA-cirkel op een bewuste manier te doorlopen. De aanpak ondersteunt het starten van een dialoog op basis van feiten en bewustwording, en stimuleert scholen om processen in gang te zetten die bijdragen aan een meer effectieve school, in het voordeel van alle leerlingen. Belangrijk hierbij: de Datawijzer wordt steeds gebruikt in een niet-beoordelende en niet-vergelijkende context.

Als pedagogische begeleiding vertrekken we daarbij steeds vanuit het kader “van data naar informatie”. Zo vermijden we snelle of ondoordachte conclusies en creëren we ruimte voor een zorgvuldig en constructief leerproces binnen scholen.



Figuur 25: begeleidingen die inzetten op datagebruik vertrekken steevast van het kader ‘van data naar actie’

De begeleiding rond datageletterdheid, zoals geïllustreerd in de casus rond de Datawijzer, toont hoe OVSG scholen ondersteunt in het ontwikkelen van een kwaliteitscultuur waarin data niet het eindpunt zijn, maar het vertrekpunt voor duurzame verbetering. De begeleiding stimuleert een onderzoekende houding, versterkt het beleidsvoerend vermogen en draagt bij aan een systematische aanpak van kwaliteitszorg.

Deze aanpak is een directe vertaling van de OVSG-visie op begeleiden, die niet alleen inzet op nabijheid, maatwerk en strategische onderbouwing, maar ook op waarderend begeleiden, gedeeld engagement, en het werken vanuit een congruente agenda. Begeleiders treden op als kritische vriend, procesbegeleider en strategische partner, met oog voor visievorming, leiderschapsontwikkeling, teamdynamiek en datageletterd werken.

Wat leert deze casus ons?

De begeleiding via de Datawijzer toont hoe OVSG scholen ondersteunt in het ontwikkelen van een kwaliteitscultuur waarin data niet het eindpunt zijn, maar het vertrekpunt voor duurzame verbetering. Door steeds te vertrekken vanuit de context en kracht van de instelling, ontstaat een gedeeld leerproces waarin data gekoppeld worden aan reflectie en actie. Dit stelt scholen in staat hun werking onderbouwd te analyseren en bij te sturen.

De begeleiding is niet louter technisch van aard, maar draagt bij aan gedeeld leiderschap en strategische schoolontwikkeling. Begeleiders treden op als kritische vriend, procesbegeleider en strategische partner, met oog voor visievorming, leiderschapsontwikkeling, teamdynamiek en datageletterd werken. Tegelijkertijd onderstreept de casus het belang van borging en opvolging om blijvende impact te realiseren.

Want wie data leert lezen, leert zijn school beter begrijpen — en wie zijn school begrijpt, kan haar sterker maken.

Datageletterdheid wordt zo niet benaderd als een geïsoleerd thema, maar als een rode draad doorheen de kerntaken en beleidsimpulsen. NO 1.3 groeit uit tot een strategische hefboom voor kwaliteitsontwikkeling, gedragen door dialoog, vertrouwen en expertise — precies zoals verankerd in het begeleidingsplan 2025–2030.

1.2.3.4. NO 1.4. Beleid op leerlingbegeleiding in actie: samen werken aan inclusie en gelijke kansen

Binnen operationele doelstelling NO 1.4 ondersteunt de pedagogische begeleidingsdienst scholen, scholengemeenschappen en CLB's bij het geïnformeerd, geïntegreerd, effectief en doelgericht inzetten van SES-middelen. De focus ligt op het versterken van de leerlingenbegeleiding van niet-Nederlandstalige leerlingen en kinderen in armoede. Tijdens de looptijd van het begeleidingsplan 2022–2025 werd hiervoor 155 werkdagen geïnvesteerd in niveau-overstijgende begeleidingstrajecten.

De zorgcontactdagen vormden een krachtige invulling van deze doelstelling. Ze brachten scholen, leersteuncentra, CLB's en pedagogische begeleiders samen in een gedeeld leerproces rond inclusief onderwijs. De nadruk lag op structureel overleg tussen partners, het versterken van de regierol van de school en het ontwikkelen van een gedragen beleid op leerlingenbegeleiding. Met 1.778 deelnemers over drie schooljaren tonen deze dagen een breed draagvlak en een groeiende nood aan samenwerking en afstemming.

De begeleiding vertrekt vanuit de OVSG-visie op begeleiden: waarderend, strategisch en contextgevoelig. Via tools zoals het kaartje 'structureel overleg', de leidraad 'de school en haar decretale partners' en het visiekader 'de school in regie', worden scholen versterkt in hun beleidskracht en hun vermogen om complexe zorgvragen te coördineren. De zorgcontactdagen illustreren hoe OVSG via samenwerking, procesbegeleiding en gedeeld eigenaarschap bijdraagt aan duurzame kwaliteitsontwikkeling — precies daar waar de noden het grootst zijn.

Casus 1 - Leerplicht : De zorgcontactdagen focussen op structureel overleg met de partners leerlingenbegeleiding

De afgelopen drie schooljaren stelde de pijler leerlingenbegeleiding (zie Deel 2) alles in het werk voor het versterken van de kwaliteit van het beleid rond leerlingenbegeleiding door onder meer het ondersteunen van beleid- en zorgteams om SES-middelen geïntegreerd en effectief in te zetten (NO 1.4)¹⁵.

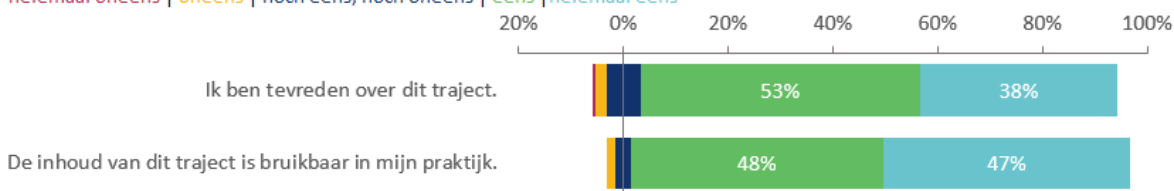
De zorgcontactdagen gaven hieraan een concrete invulling. Ze benaderden leerlingenbegeleiding op een geïntegreerde manier en vertrokken vanuit samenwerking tussen de school, het leersteuncentrum, het CLB en de pedagogische begeleiding. Zo werd gestreefd naar optimale ontwikkelingskansen voor elke leerling. Het grote aantal deelnemers — in totaal 5049 over de verschillende contactdagen en schooljaren heen — illustreert het draagvlak en de betrokkenheid bij deze geïntegreerde aanpak.



Zorgcontactdag II

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 501 deelnemers

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



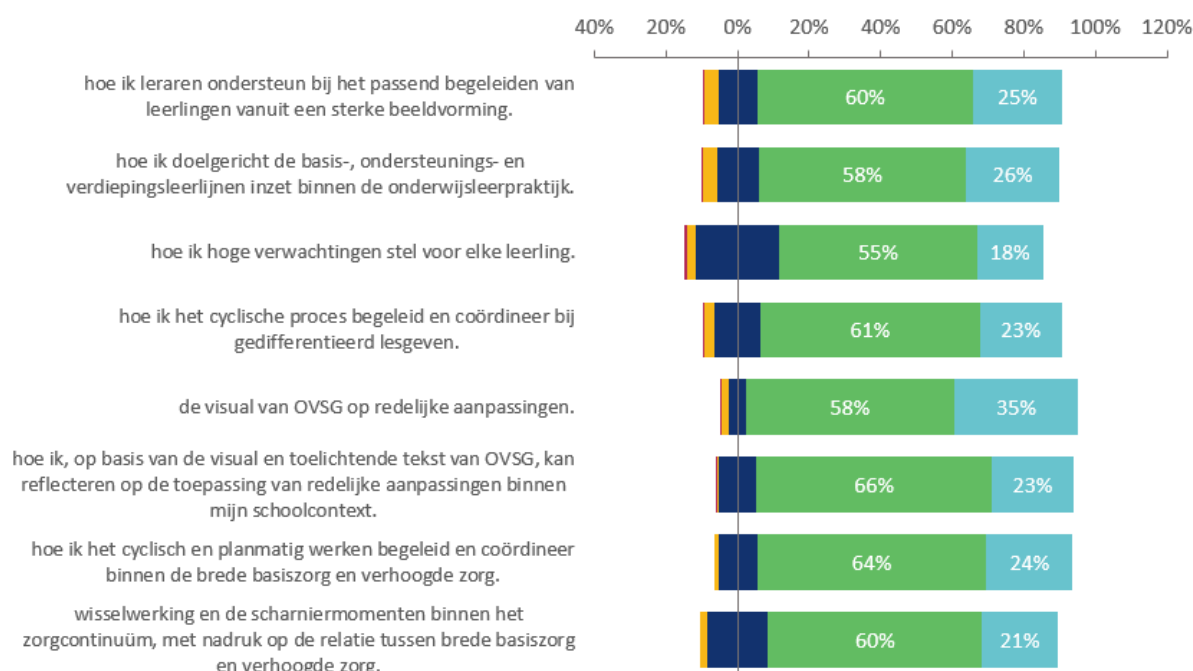
Figuur 26: mate van tevredenheid van de deelnemers

¹⁵ De zorgcontactdagen omvatten meerdere operationele doelstellingen uit het begeleidingsplan. Afhankelijk van de concrete insteek van dat moment, kunnen we de zorgcontactdagen als concept ook vermelden bij doelstellingen NO 3.2 en NO BI 1.1.

Zorgcontactdag II

De mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden over | 501 deelnemers

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



Figuur 27: mate waarin de deelnemers nieuwe dingen leerden

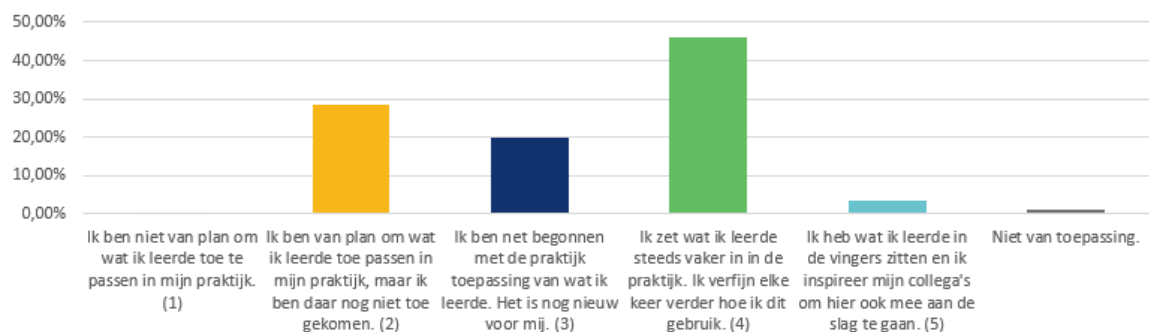
▲ Wat vond je het meest bruikbaar?

Tag	# tag	Tag	# tag	Tag	# tag
<u>visual</u>	63	collega's	9	invulrooster	2
voorbeelden	29	van doel vertrekken	8	<u>placemant</u>	1
<u>padlet</u>	25	schema	7	oefening	1
inhoud	19	alles	6	filmpjes	1
cyclus	18	materialen	6	groepsbeeldvorming	1
leerlokaal toepassing	13	reflectie	2	beeldvorming	1
sjabloon	9	fiches	2	stroomdiagram	1
Eindtotaal			224		

Figuur 28: de materialen die deelnemers als meest bruikbaar beschouwden

Zorgcontactdag II

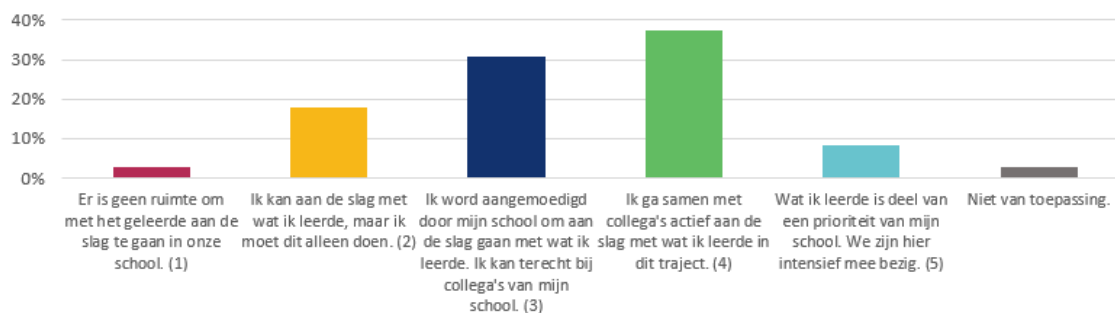
De mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk | 501 deelnemers



Figuur 29: de mate waarin de deelnemers het geleerde uitproberen in de praktijk

Zorgcontactdag II

De mate waarin de deelnemers ondersteuning krijgen vanuit hun organisatie | 501 deelnemers



Figuur 30: de mate waarin de deelnemers ondersteuning krijgen vanuit hun organisatie



Figuur 31: van scholen wordt verwacht dat zij de samenwerking met de zorgpartners coördineren

Tijdens de zorgcontactdagen reflecteerden professionals samen over hoe inclusief onderwijs in de praktijk kan worden gerealiseerd en hoe partners binnen leerlingenbegeleiding elkaar kunnen versterken. Er werd stilgestaan bij methodieken om leerkrachten te ondersteunen bij het formuleren van hun leervragen, en bij de manier waarop structureel overleg met de decretale partners kan bijdragen aan een kwaliteitsvol beleid op leerlingenbegeleiding. Daartoe werden verschillende ondersteunende materialen ontwikkeld zoals het kaartje 'structureel overleg', de leidraad 'de school en haar decretale partners' en 'de school in regie tijdens structureel overleg'.



SAMENWERKING TUSSEN SCHOOL EN HAAR PARTNERS IN LEERLINGENBEGELEIDING	
STRUCTUREEL OVERLEG	
VRAGEN TER VOORBEREIDING	BIJKOMENDE INFO
Wat is de aanleiding voor dit overleg? Hoe kunnen we de samenwerking versterken?	Maak dit duidelijk voor alle partners. • Data verkregen van de signaalfunctie CLB • Kwaliteit van de leersteuntrajecten • Leervraag van het schoolteam • Samenwerkingsovereenkomst • ...
Welke partner(s) nodigen we dan uit?	Denk hierbij aan de rollen en mandaten van de verschillende (decretale) partners. Laat partners deelnemen vanuit een gelijkwaardig perspectief.
Wat hebben partners nodig om doelgericht deel te nemen aan dit gesprek?	Door helder en transparant te communiceren over het doel zorg je als school voor openheid om constructief en reflectief te overleggen.
Wat willen we als school bereiken met dit overleg? Met welk resultaat zijn we tevreden?	Maak het concreet en realistisch. Heb oog voor korte en lange termijnen effecten.
Hoe willen we als school dit overleg coördineren? Hoe behouden we de regie?	Zorg voor een verdere communicatie en het borgen van de afspraken en de informatie. Geef dit overleg plaats binnen het schoolbeleid en de kwaliteitsontwikkeling.
...	...

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

Figuur 32: het kaartje 'structureel overleg' helpt scholen om het overleg dat decretaal verankerd is, gericht voor te bereiden

Daarnaast kwam tijdens de contactmomenten ook het schooleigen beleid op leerlingenbegeleiding aan bod. Er werd onder meer ingezoomd op de decretale verwachtingen binnen een geïntegreerd SES-/GOK-beleid en op het erkenningsonderzoek leerlingenbegeleiding en GOK in het kader van doorlichtingen. Om het kwaliteitszorgperspectief daarbij te bewaken, werd gebruikgemaakt van relevante data uit de DataWijzer, in combinatie met het kwaliteitskader van OVSG en Leer Lokaal.



De school en haar decretale partners binnen leerlingenbegeleiding

De school voor gewoon onderwijs heeft de regie over het totale onderwijsleerproces van alle leerlingen en coördineert de samenwerking met alle partners. De school voert, samen met haar partners, een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding. Dit omvat vier begeleidingsdomeinen: onderwijsloopbaan, leren en studeren, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg.

	PBD	SCHOOL	CLB	LSC
De school voor gewoon onderwijs heeft de regie over het totale onderwijsleerproces van alle leerlingen en coördineert de samenwerking met alle partners. De school voert, samen met haar partners, een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding. Dit omvat vier begeleidingsdomeinen: onderwijsloopbaan, leren en studeren, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg.	De pedagogische begeleidingsdienst (PBD) is verantwoordelijk voor het realiseren van de kerntaken uit het kwaliteitsdecreet.	De school is verantwoordelijk voor het realiseren van het referentiekader onderwijskwaliteit.	Het centrum voor leerlingenbegeleiding is verantwoordelijk voor het realiseren van het referentiekader CLB-kwaliteit.	Het leersteuncentrum (LSC) is verantwoordelijk voor het realiseren van het referentiekader kwaliteitsvolle leersteun.
IAC/OV4	De PBD versterkt de kwaliteit van Leersteunprojecten door het beleid op leerlingenbegeleiding in scholen te ondersteunen en door de competenties van leerondersteuners te vergroten.	De school stelt een individueel aangepast curriculum (IAC) op waarin de leerdoelen op maat van de leerling met een IAC-verslag worden gekozen door de klassenraad in afstemming met ouders, leerondersteuner, CLB-medewerker en zo mogelijk de leerling. De school formuleert de ondersteuningsvraag van de leerling en de leervraag van de leraar en/of het schoolteam voor een leerling met een OV4- of IAC-verslag.	Om tot een IAC- of OV4-verslag te komen in het gewoon of buitengewoon onderwijs, doorloopt het CLB een handelingsgericht diagnostisch traject.	Het LSC voorziet samen met de school een leersteuntraject op maat voor leerlingen met een OV4- of IAC-verslag. Het werkt hiervoor handelingsplanmatig. Het LSC voorziet gepaste en voldoende intensieve leersteun volgens de noden die er zijn.
Uitbreiding van zorg		De school formuleert de ondersteuningsvraag van de leerling en de leervraag van de leraar en/of het schoolteam voor een leerling met een GC-verslag (verslag gemeenschappelijk curriculum).	Het resultaat van een handelingsgericht diagnostisch traject kan een GC-verslag zijn. Het CLB bespreekt de hulpvraag met de school, de ouders en de leerlingenbegeleider.	Het LSC biedt kwaliteitsvolle leersteuntrajecten gebaseerd op de leervraag van de leraar of het schoolteam en de specifieke ondersteuningsbehoeften van de leerling met een GC-verslag. Het

Figuur 33: een greep uit de leidraad om het structureel overleg met de zorgpartners voor te bereiden, ontwikkeld door de PBD

De school in regie tijdens het structureel overleg

Voorbereiding van het overleg	Tijdens het overleg	Na het overleg
- Lees de verwachtingen in de <u>regelgeving</u> en de <u>referentiekaders</u>. - Bekijk de beschikbare materialen: het kaartje, de poster met de <u>decreta partners</u> en de <u>infographic</u>. - Creëer goede randvoorwaarden. Hou rekening met de succesfactoren voor een sterk overleg door (zie ommezijde) - Vraag ondersteuning bij je anker als de verwachting rond structureel overleg niet duidelijk is. - Plan het structureel overleg ruim op voorhand in en hou hierbij rekening met de agenda van alle partners. - Organiseer dit overleg met de partners op een zinvol moment tijdens het schooljaar. Besef dat de partners nieuwe opdrachten of vragen tijdig moeten kunnen inplannen. - Bezorg je besprekspunten aan de partners en vraag of zij ook agendapunten willen inbrengen. Je bereidt het structureel overleg voor, samen met je zorg- en/of beleidsteam, door te reflecteren over het beleid op leerlingenbegeleiding op je school. - Vertrek vanuit een grondige analyse van jullie context en input via diverse databronnen. - Hoe krijgt jullie GOK-beleid vorm binnen jullie beleid op LLB? - Welke prioriteiten stellen jullie binnen jullie beleid LLB? - Hoe ervaren jullie de samenwerking met jullie partners? - Welke professionaliseringsnoden zijn er binnen het team i.f.v. leerlingenbegeleiding? - Beschikken jullie over recente bevragingen bij ouders, leerlingen, leerkrachten? - Realiseren jullie jullie beoogde output bij de leerlingen? - Kregen jullie feedback van de onderwijsinspectie? ...	Als school neem je de regie tijdens het overleg. Jullie school en jullie beleid op leerlingenbegeleiding staan centraal tijdens dit overleg. De partners sluiten aan om samen na te denken, te reflecteren, expertise in te brengen, ondersteuning te bieden, ..., zodat jullie beleid op leerlingenbegeleiding versterkt wordt.  Zorg voor: - Een realistische timing - Verbindende communicatie met respect voor elke partner - Afspraken over de verslaggeving - Duidelijke afspraken over mogelijke vervolgstappen - Planning van een volgend overleg De focus van het overleg en de gezamenlijke agenda = samenwerken om een kwaliteitsvol geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding op de school te realiseren. Dit betekent dat volgende zaken niet aan bod komen: - functioneren van personeelsleden - casusbesprekingen van individuele leerlingen - samenwerkingsafspraken tussen 2 partners	De school organiseert op structurele basis overleg met haar CLB, PBD en LSC om gezamenlijke begeleidings- en professionaliseringsnoden te bepalen op vlak van het beleid op leerlingenbegeleiding. In overleg wordt bepaald wie welke rol opneemt om de school te versterken. Het structureel overleg kan aanleiding zijn voor: - Beleidsprioriteiten binnen leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen - Keuzes in het professionaliseringsaanbod voor het schoolteam - Gericht onderzoek vanuit onderzoeksvragen - Vervolgoverleg met een partner rond de samenwerkingsafspraken - Bijstellingen in het schoolbeleid en de kwaliteitsontwikkeling van de school - Het betrekken van bijkomende partners Zorg voor draagvlak en gelijkgerichtheid binnen je team door transparant te communiceren over de samenwerking met de partners en het structureel overleg. 

Figuur 34: de fiche 'de school in regie tijdens het structureel overleg' maakt de verwachtingen ten aanzien van de school voor, tijdens en na het structureel overleg concreet

De zorgcontactdagen steunden telkens op de materialen die ontwikkeld werden door de pijler leerlingenbegeleiding, zoals bovenstaande leidraad en fiche. Deze materialen worden sinds afgelopen schooljaar ook PBD-breed door alle ankers gebruikt. Zo stellen we hen in de mogelijkheid om scholen gericht te begeleiden in het structureel overleg met de zorgpartners en benadrukken we het belang van het geïntegreerd opnemen van ondersteuning op het vlak van leerlingenbegeleiding in hun takenpakket. Begeleiding op het vlak van structureel overleg zit voortaan dan ook in ons basis begeleidingsaanbod (zie Deel 2).

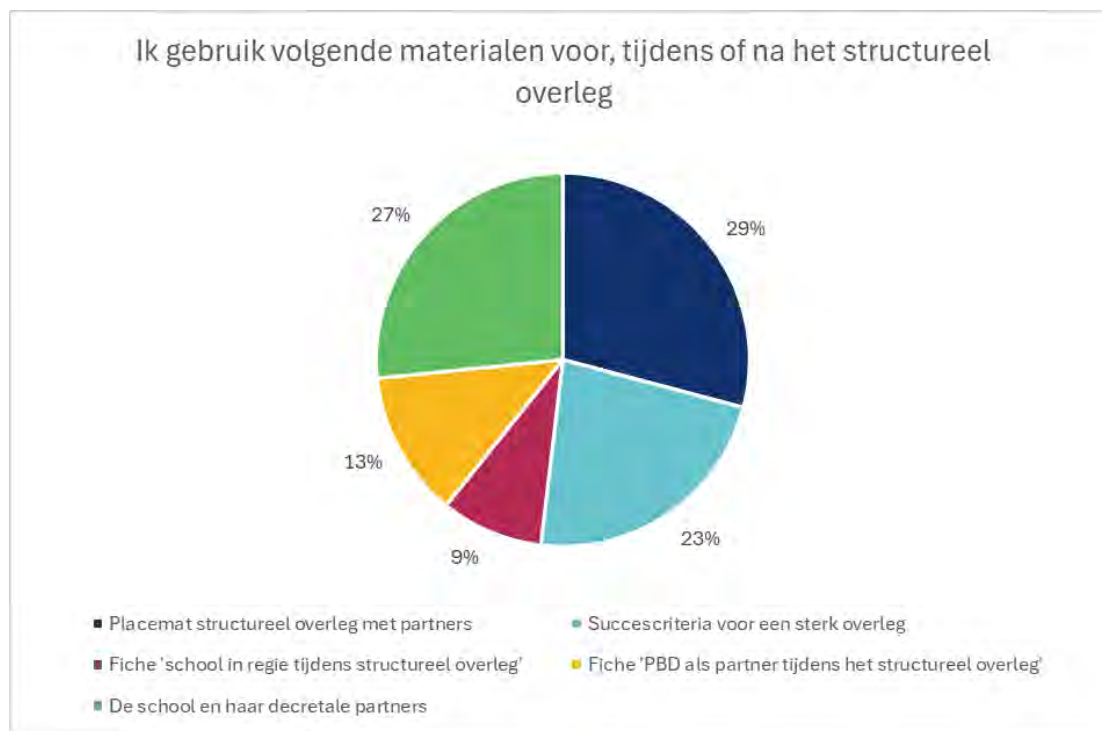
Een anker die met de materialen structureel overleg aan de slag ging getuigt:

"Het structureel overleg op de school verliep zeer constructief en toonde een mooie samenwerking tussen alle partners. Het kerndoel was om aan de slag te gaan met de leervraag van de leerkrachten rond verhoogde zorg, vertrekkende vanuit de input uit het GC-verslag. De infographic uit de pijler leerlingenbegeleiding lag centraal op tafel en bood een duidelijke leidraad om het gesprek gericht en gelijkwaardig te voeren. Dankzij deze infographic kon de school haar regierol goed opnemen en de prioriteiten bepalen op basis van de gedeelde input en inzichten. De leidraden voor het voeren van de gesprekken op de website ondersteunden het gesprek om steeds de brug te maken met het zorgcontinuüm, waardoor elke partner vanuit zijn eigen rol kon bijdragen. Het overleg werd als erg waardevol ervaren. Naarmate deze structurele momenten frequenter plaatsvinden, groeit ook de vanzelfsprekendheid waarmee elke partner zijn rol opneemt en de gesprekken aan kwaliteit winnen."

In dat verband organiseerde de pijler leerlingenbegeleiding afgelopen schooljaar ook een interne bevraging bij alle ankers van de PBD, die inzoomde op het intern en extern gebruik van die ontwikkelde materialen.

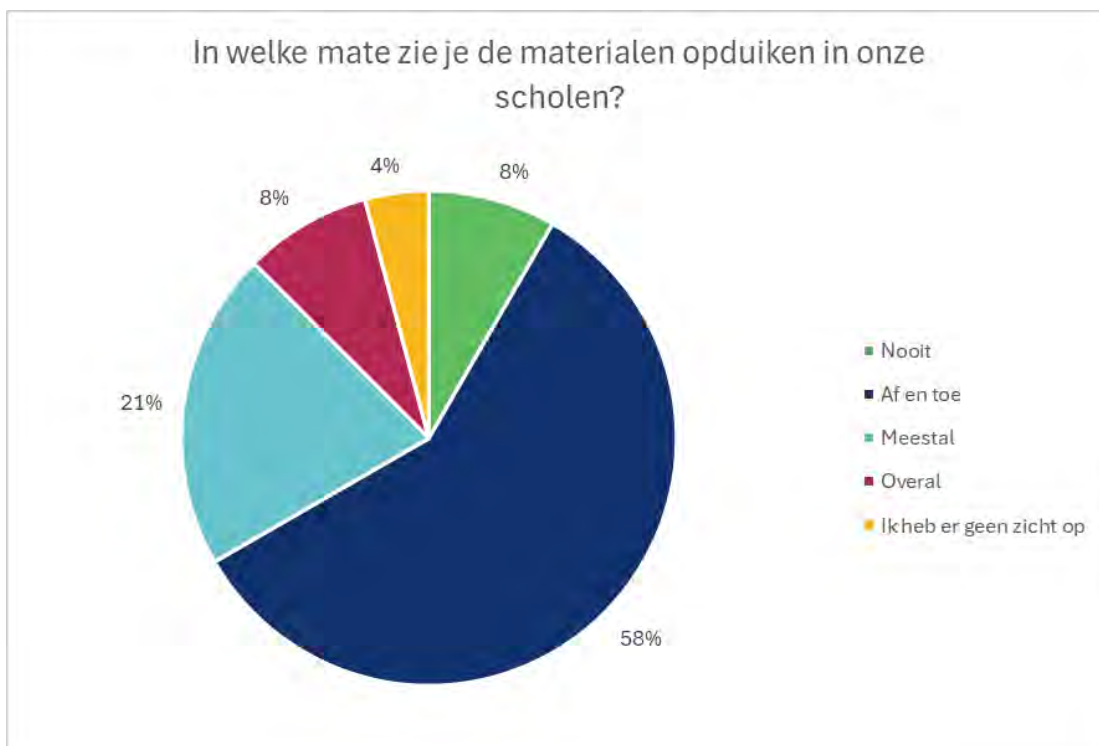
De resultaten van deze bevraging gaven bovendien ook richting aan de inhoud van ons ondersteuningsaanbod, met betrekking tot het derde thema in het begeleidingsplan 2025-2030.

Onze ankerfiguren reageerden in ruime mate, wat wijst op een sterke betrokkenheid. De collega's weten de ontwikkelde materialen te vinden, al gebeurt dat via uiteenlopende kanalen. Alle materialen worden in meer of mindere mate ingezet tijdens hun begeleidingswerk. Vooral de oudere materialen blijken goed ingeburgerd en worden regelmatig gebruikt — in het secundair buitengewoon onderwijs zijn het zelfs voornamelijk deze materialen die al hun weg vonden. De nieuwere fiches zijn daarentegen nog wat minder bekend en gebruikt.



Figuur 35: onze ankers maken voornamelijk gebruik van materiaal dat eerder ontwikkeld werd

De ankers merken bovendien op dat de materialen op schoolniveau nog niet zo vaak spontaan opduiken. Er zijn verschillende mogelijke verklaringen voor dit gegeven, maar het is vooral iets om in de toekomst verder op te volgen en te analyseren.



Figuur 36: op schoolniveau zien we ons materiaal nog onvoldoende verschijnen, we volgen de evolutie daarvan verder op

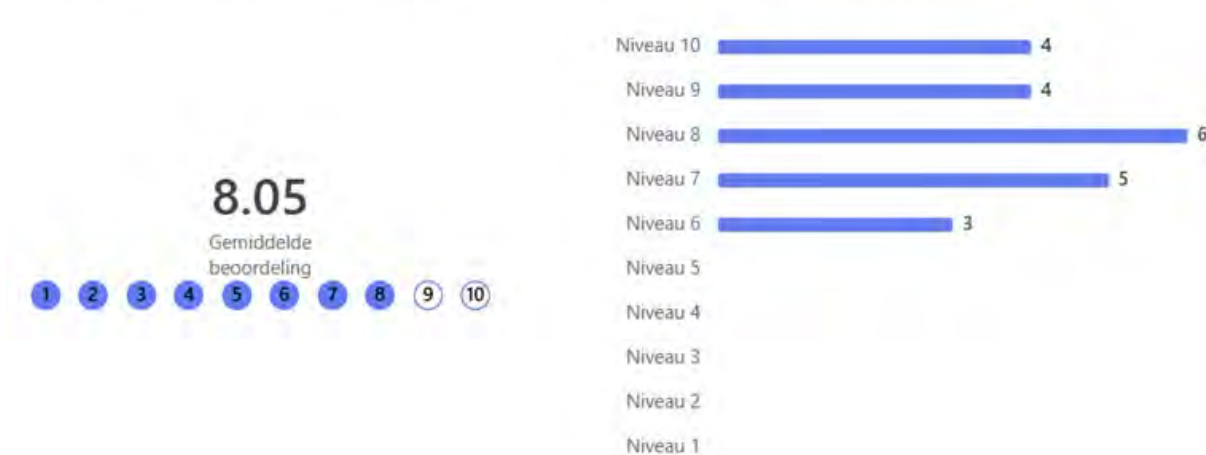


Coördinator pijler Leerlingenbegeleiding interpreteert de resultaten:

“We stellen vast dat er aanzienlijke verschillen zijn in de respons, zowel tussen het secundair en basisonderwijs als tussen de verschillende regio’s. Deze verschillen lijken samen te hangen met factoren zoals het belang dat in de regio’s aan het thema wordt gehecht, de mate waarin het onderwerp op de agenda kwam, de aanwezige competenties van betrokken medewerkers, en de ervaring en aanpak binnen bepaalde scholen. Zo konden we in Gent bijvoorbeeld makkelijk aansluiten bij bestaande initiatieven, wat de implementatie daar vergemakkelijkte.”

Ook de kwalitatieve antwoorden en de gemiddelde score van 8,05 met betrekking tot de ervaren meerwaarde zijn veelzeggend en bevestigen het positieve effect van de aanpak.

Participeren aan het structureel overleg is een meerwaarde voor mijn rol als anker op de school



Figuur 37: onze ankers onderschrijven de meerwaarde van hun rol in het structureel overleg

In het huidige begeleidingsplan beschrijven we binnen thema 3 het structureel overleg met de partners over het beleid rond leerlingenbegeleiding (LLB) als een vaste activiteit binnen het basisbegeleidingsaanbod voor elke school, gecoördineerd door de ankers. Dit aspect zullen we verder blijven opvolgen en monitoren in de volgende fase.

Wat leert deze casus ons?

De casus rond NO 1.4 illustreert hoe een strategisch en geïntegreerd beleid op leerlingbegeleiding scholen in staat stelt om inclusie en gelijke onderwijskansen concreet vorm te geven. De pedagogische begeleidingsdienst ondersteunt scholen, scholengemeenschappen en CLB's bij het geïnformeerd, geïntegreerd, effectief en doelgericht inzetten van SES-middelen, met bijzondere aandacht voor niet-Nederlandstalige leerlingen en kinderen in armoede.

Binnen operationele doelstelling NO 1.4 bereikte de PBD tijdens het begeleidingsplan 2022–2025 in totaal 242 basisscholen, 13 secundaire scholen en 2 scholengemeenschappen. Dit wijst op een duidelijke groei in de vraag naar ondersteuning rond beleid op leerlingbegeleiding en inclusie. De begeleiding kreeg vorm via netwerken, thematische sessies en schoolinterne trajecten, waarbij praktijkgerichte tools en gedeelde kaders centraal stonden.

Een centrale les uit deze casus is dat structureel overleg tussen alle betrokken partners in leerlingenbegeleiding — scholen, leersteuncentra, CLB's en pedagogische begeleiders — een krachtige hefboom vormt voor duurzame kwaliteitsontwikkeling. De zorgcontactdagen zijn hiervan een sprekend voorbeeld: met 1.778 deelnemers over drie schooljaren tonen ze niet alleen een breed draagvlak, maar ook een groeiende nood aan samenwerking en afstemming. De tevredenheid over deze aanpak is hoog: deelnemers aan de zorgcontactdagen gaven in effectmetingen aan dat ze voor 71% tevreden en voor 29% zelfs zeer tevreden waren over het traject. De inhoud werd als bruikbaar (86%) tot zeer bruikbaar (14%) ervaren in de praktijk. Ook de mate waarin deelnemers nieuwe inzichten opdeden en deze toepasten in hun schoolcontext, werd positief geëvalueerd.

De begeleiding vertrekt vanuit de OVSG-visie op begeleiden: waardierend, strategisch en contextgevoelig. Praktische tools zoals het kaartje 'structureel overleg', de leidraad 'de school en haar decretale partners' en het visiekader 'de school in regie' versterken scholen in hun beleidskracht en hun vermogen om complexe zorgvragen te coördineren. De casus toont ook aan dat het versterken van de regierol van de school essentieel is. Door leerkrachten te ondersteunen bij het formuleren van hun leervragen en overlegmomenten doelgericht te structureren, ontstaat gedeeld eigenaarschap. Dit verhoogt de kwaliteit van de gesprekken en de effectiviteit van de begeleiding. De ontwikkelde materialen worden sinds het afgelopen schooljaar PBD-breed ingezet en maken integraal deel uit van het basisbegeleidingsaanbod.

Een interne bevraging bij de ankers bevestigt de meerwaarde van deze aanpak. De gemiddelde score van 8,05 op ervaren meerwaarde en de kwalitatieve feedback tonen aan dat de materialen niet alleen bruikbaar zijn, maar ook bijdragen aan een gedeelde visie op leerlingenbegeleiding. Tegelijkertijd blijkt dat op schoolniveau de spontane inzet van deze materialen nog beperkt is — een belangrijk aandachtspunt voor verdere opvolging.

De focus lag daarbij niet enkel op het versterken van de zorgwerking, maar ook op het creëren van een inclusieve leeromgeving waarin meertaligheid en kansarmoede niet als probleem, maar als uitgangspunt voor kwaliteitsontwikkeling worden benaderd.

1.2.3.2. Niveau-specifieke doelen met het vooropgesteld bereik

Binnen het kader van de niveau-specifieke doelen met het vooropgesteld bereik, zetten de PBD en het POC zich in om CLB-medewerkers en -structuren doelgericht te ondersteunen. Deze ondersteuning richt zich zowel op beleidsmatige als praktijkgerichte noden, met bijzondere aandacht voor communicatie, professionalisering en het versterken van de signaalfunctie. In onderstaande casussen lichten we twee concrete realisaties toe: enerzijds de gerichte informatieverstrekking via drie complementaire communicatiekanalen, anderzijds een praktijkgerichte vorming rond het voeren van gesprekken met kinderen. Beide initiatieven illustreren hoe de PBD en het POC inspelen op actuele noden in het werkveld en bijdragen aan een versterkte leerlingenbegeleiding.



Realisaties leerplichtonderwijs

OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
Aantal centra		
CLB 1.1 ¹⁶ , De PBD ondersteunt en begeleidt coördinatoren zodat ze met hun team het gesprek kunnen aangaan rond data i.f.v. de signaalfunctie en de te nemen teambeleidsprioriteiten.	3	3
POC 1.1, Het POC zorgt voor brede informatieverstrekking en sensibiliseert de CLB-medewerkers over de evoluties binnen de leerlingenbegeleiding via diverse kanalen.		
POC 1.2, Het POC zet in op professionalisering van de CLB-medewerker al dan niet via niveau- of netoverstijgende initiatieven.		

Tabel 8: vooropgesteld en reëel bereik per OD

De POC informeert de centra doelgericht via drie wegen (POC 1.1)

Met het oog op brede informatieverstrekking en sensibilisering, informeerde het POC haar centra de voorbije schooljaren via drie complementaire kanalen, elk met hun eigen functie en doelpubliek (POC 1.1).

POC-ket info

Via POC-ket informeerden we de medewerkers van de CLB's rechtstreeks. Dit kanaal is afgestemd op hun dagelijkse praktijk en biedt materiaal op maat van de CLB-medewerkers: nieuwe tools, methodieken, brochures en ondersteunende documenten die meteen inzetbaar zijn in het werkveld. POC-ket is daardoor een belangrijk middel om een groot aantal CLB-medewerkers snel te bereiken met praktijkgerichte informatie.

¹⁶ Deze doelstelling werd integraal opgenomen binnen het traject datageletterdheid, zie kerntaak 3.

Nieuws van Prodia

- Zag je dit al? Eind vorig schooljaar friste Prodia een deel van de **diagnostische materialen** op: er zijn **nieuwe fiches voor de BRIEF-2** en de **SPARTS** en de **fiche van de SDQ** werd aangepast. Ook de **overzichten diagnostisch materiaal** voor **Cognitief Sterk Functioneren** en voor **Gedrag en Emotie** zijn bijgewerkt. Daarnaast zijn er kleine vernieuwingen bij de sjablonen. Het gaat om verduidelijkingen bij het onderzoek cognitieve vaardigheden en bij de scorehulp voor de SDQ. Opgelet! De diagnostische sjablonen zijn **alleen bedoeld voor CLB-medewerkers**. Log eerst in om ze te kunnen gebruiken. Je ontdekt alle materialen in de materialenbank.
[Check de materialenbank](#)
- Ben je recent gestart als **nieuwe CLB-medewerker**? Welkom! Blij dat je in ons team zit! Er komt ongetwijfeld heel veel nieuwe informatie op je af en vanuit Prodia helpen we nieuwe collega's graag mee op weg. Als nieuwe medewerker werk je je best in in een aantal basiskaders en werkingsprincipes en bepaalde onderwijsregelgeving. Op onze Prodia-website vind je niet alle **informatie** waarover je je moet inwerken, maar we wijzen je graag de weg naar enkele **basismaterialen** op vlak van **drie belangrijke basiskaders**, namelijk het zorgcontinuüm, handelingsgericht werken (HGW) en handelingsgerichte diagnostiek (HGD). Om je in te werken in bovenstaande drie basiskaders, hebben we meerdere **kennisclips**, **leermodules** en ook **enkele tools** om meteen te gebruiken in je CLB-praktijk.
[Bekijk het starterspakket Starten bij het CLB](#)



Figuur 38: onze POC-ket zet informatie over de dagelijkse praktijk van CLB-medewerkers in de focus

ISC-nieuwsbrief

De ISC-nieuwsbrief richt zich op CLB-directies, beleidsteams en onze eigen PBD. Hierin delen we besluiten van de internettensamenwerkingscel (ISC) en informeren we over nieuw ontwikkelde materialen die verder verspreid mogen worden binnen de CLB's. Deze nieuwsbrief ondersteunt de beleidsmatige en coördinerende rol van de directies en teams, en helpt hen om de juiste informatie door te geven aan hun medewerkers.

1. Overleg met Federatie CAR

In opvolging van de kaderovereenkomst tussen de CLB's en de Federatie CAR van 1 juni 2015, is er een jaarlijks overleg geweest tussen ISC en de Federatie. Het overleg heeft tot doel de samenwerkingsmodaliteiten te evalueren, te optimaliseren en afspraken te maken naar de toekomst toe. Inhoudelijk is de transitie van de CAR naar het Vlaamse niveau regelgevend rond. Het financiële kader, onder andere rond prestatiefinanciering, wordt nu verder uitgewerkt. Het is de bedoeling om daar in 2026 mee te gaan piloteren, met als resultaat de uitrol voor alle CAR en CGG in Vlaanderen vanaf 2028.

Om die reden hebben is gezamenlijk afgesproken om de huidige kaderovereenkomst, die gedateerd is (ook het luik CLB is nog niet aangepast aan het decreet leerlingenbegeleiding), nog niet onmiddellijk te updaten, maar te wachten tot wanneer de uitrol bij CAR is gefinaliseerd.

Ondertussen kunnen we u wel al een update bezorgen van de bijlagen bij de overeenkomst van 2015, die wel nuttig zijn voor de verdere lokale actuele samenwerking op het terrein.

Figuur 39: de ISC-nieuwsbrief ondersteunt de beleidsmatige rol van CLB-directies en -coördinatoren

Mailing CLB

Ten slotte gebruikten we gerichte mailings naar de CLB-directies en beleidsteams om beleidsinformatie te verspreiden, zoals ministeriële besluiten, richtlijnen of belangrijke updates. Deze mailings vormen een betrouwbaar en snel kanaal voor formele communicatie.

Coördinator POC/CLB:

“Samen zorgen deze drie kanalen ervoor dat we alle lagen binnen de CLB-structuur effectief bereiken – van beleid tot praktijk – met informatie op maat van hun verantwoordelijkheden en noden.”

Aan de leden van het directeurenoverleg CLB

OPROEP! Werkgroep Planlastcalculator

We doen graag een warme oproep om deel te nemen aan de werkgroep Planlastcalculator.

Momenteel hebben we al een P/co-profiel vanuit Gent maar we zouden het fijn vinden als we samen met nog andere medewerkers aan de slag kunnen.

Vragen? hanne.wynants@ovsg.be

Agenda Commissie Onderwijs- 5 december

Zowel vorige als deze week gaat er veel aandacht naar de centen: de begroting staat op de agenda en de mogelijke hervorming van de pensioenen van ambtenaren haalt de krantenkoppen.

- Begroting 2025
- Programmadecreet
- Beleidsnota

[Lees meer](#)

Plenaire vergadering - 27 november - terugkoppeling

- [Vraag over de lerarenpensioenen](#)

BISA: De demografische barometer 2024 staat online!

Op 1 januari 2024 telde het Brussels Hoofdstedelijk Gewest 1,25 miljoen inwoners, met een stijging van 8 400 personen in 2023.

- Welke veranderingen in de bevolking liggen aan de basis van deze toename?
- Welke rol speelt internationale migratie in deze evolutie?
- Blijft het aantal personen dat het Brussels Gewest verlaat en zich vestigt in Vlaanderen en Wallonië toenemen?
- Welke gemeenten hebben de grootste bevolkingstoename opgetekend

De [Focus nr. 67](#) gaat dieper in op de situatie en beantwoordt deze vragen.

Figuur 40: via gerichte mailing naar CLB-directie verspreiden we beleidsinformatie

Wat leert dit ons?

Bovenstaande toont aan hoe een doordachte en gelaagde communicatieaanpak – via POC-ket, ISC-nieuwsbrief en gerichte mailings – cruciaal is om alle niveaus binnen de CLB-structuur effectief te bereiken. Door informatie af te stemmen op de specifieke rollen en verantwoordelijkheden van medewerkers, directies en beleidsteams, wordt niet alleen de informatiedoorstroming verbeterd, maar ook het draagvlak voor beleidskeuzes vergroot.

CASUS 1 - CLB-medewerkers versterken in het voeren van gesprekken met kinderen (POC 1.2)

Een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding begint bij het vermogen van CLB-medewerkers om écht in gesprek te gaan met kinderen en jongeren. Vanuit die overtuiging zette het POC de afgelopen schooljaren sterk in op het versterken van gespreksvaardigheden, met bijzondere aandacht voor de gevoeligheden en complexiteit die zulke gesprekken met zich meebrengen. De vorming “praten met kinderen”, ontwikkeld in samenwerking met kind- en jeugdpsychiater Piet Van Avermaet, is een treffend voorbeeld van hoe het POC inspeelt op signalen uit het werkveld. Deze vorming kwam tot stand op basis van input uit ankergesprekken met CLB-directies en -coördinatoren, en werd afgestemd op reële noden die in de praktijk leven.



Coördinator POC/CLB

“Als POC proberen we ons aanbod telkens maximaal af te stemmen op de noden die leven in het veld. De anker gesprekken die we voeren met CLB-directies en -coördinatoren vormen daartoe een belangrijke bron om van input. Met de informatie die we daaruit capteren trekken we dan jaarlijks naar het mandaathouderoverleg om ons aanbod, samen met het veld, af te kloppen. De vorming “praten met kinderen” is daarvan een mooi voorbeeld: vanuit een gezamenlijke uitdaging waarmee onze centra geconfronteerd werden gingen we aan de slag om hen gericht te ondersteunen.”

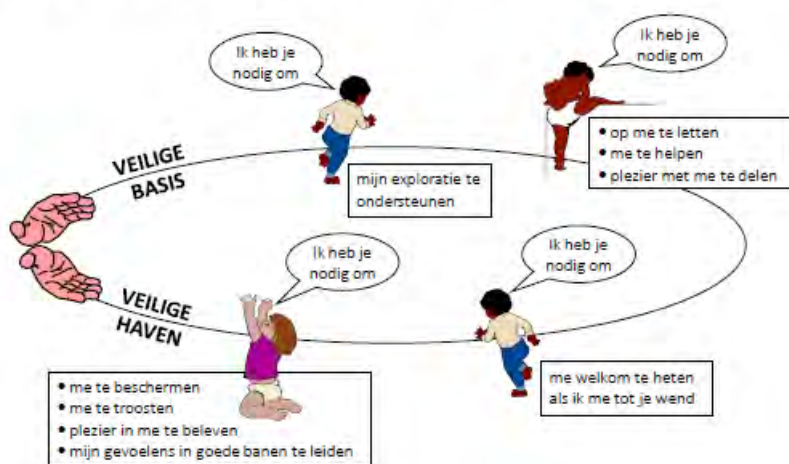


Om de praktijk van CLB-medewerkers te versterken organiseerde de POC de afgelopen schooljaren een inspirerende vorming rond “praten met kinderen”, in samenwerking met Piet Van Avermaet, kind- en jeugdpsychiater. Tijdens deze sessie stonden we stil bij de manier waarop we als CLB-medewerkers in gesprek gaan met kinderen en jongeren – en hoe we hen écht kunnen begrijpen.

Kinderen en jongeren beschikken vaak niet over de juiste woorden om uit te drukken wat ze voelen, denken of willen zeggen. Veel van de gesprekken situeren zich bovendien op een abstract niveau, terwijl hun denkwereld vaak veel concreter is. Dat roept vragen op: begrijpen kinderen en jongeren zichzelf wel voldoende? Zijn ze zich bewust van hun emoties en wensen, en kunnen ze die onder woorden brengen?



Cirkel van veilige hechting



Figuur 41: tijdens de vorming werd de nadruk gelegd op het belang van veilige hechting als basis voor vertrouwen

Daarbovenop komt dat kinderen met gedragsproblemen vaak een lager verbaal IQ hebben, wat het gesprek nog complexer maakt. CLB-medewerkers werden uitgenodigd om daar bewust mee om te gaan, en hun communicatie daarop af te stemmen.



Een belangrijke boodschap die bleef hangen bij een van de deelnemers:

*“Het is niet omdat iets gezegd wordt, dat het ook echte communicatie is.”
“Ook het gesproken woord kan gedrag zijn.”*

De vorming bood zo waardevolle inzichten en praktische handvatten om in onze dagelijkse praktijk aansluiting te vinden bij het taal- en denkniveau van kinderen en jongeren, en beter te luisteren naar wat ze écht proberen te vertellen.

Kinderen van 4 tot 6 jaar

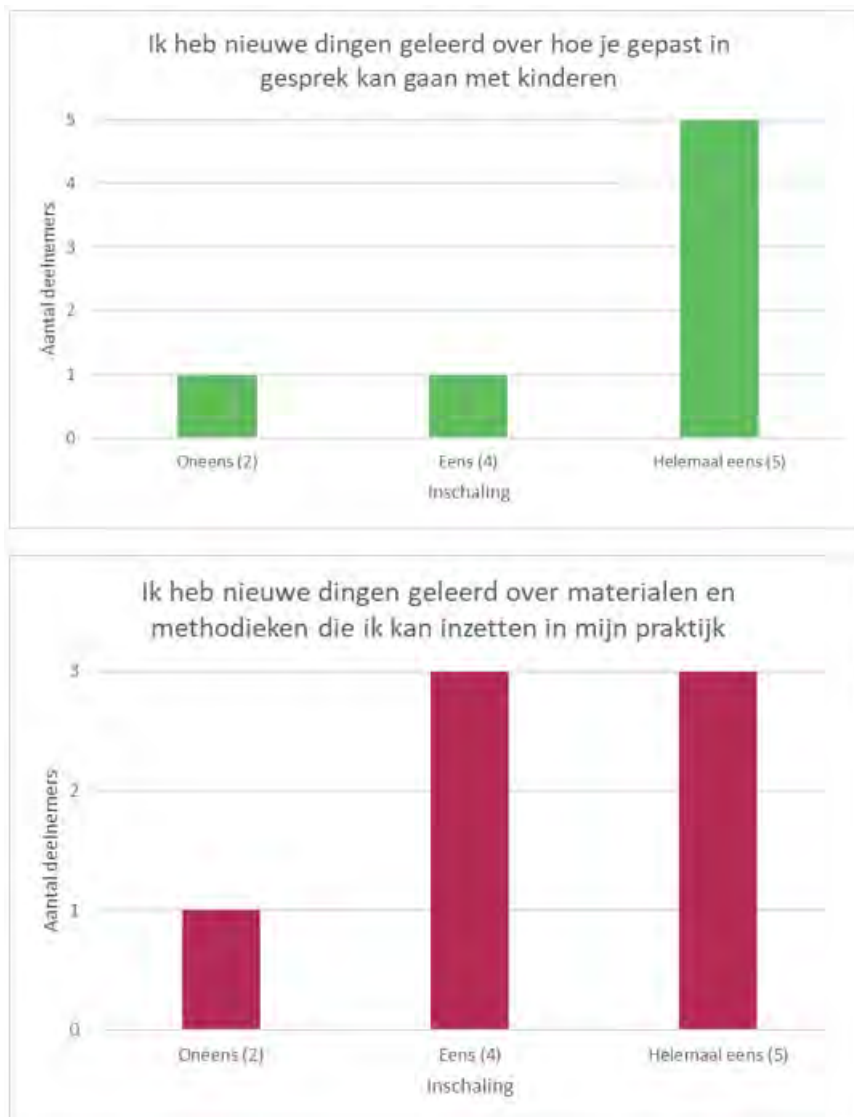
- vorm

- spelen & praten combineren

- aansluiten bij een activiteit of een nieuwe activiteit met de kleuter beginnen
 - korte gesprekje van 5 à 10', afwisselen met spel, waardoor het geheel langer kan duren
 - niet te lang stil zitten (beweging doet spanning afnemen)
 - wordt de kleuter wat moe, pauzeer het babbeldeel maar blijf verder gaan met het speldeel
 - middeltjes
 - zinnestjes afmaken, verhaaltjes afmaken
 - in verhaaltjes meer (denkbeeldige) familieleden inschakelen dan (denkbeeldige) vriendjes
 - poppen & poppenkast
 - autootjes

Figuur 42: CLB-medewerkers kregen concrete tips aangereikt om hun praktijk te versterken

De reacties van de deelnemers over de sessie “praten met kinderen” waren niet mis te verstaan:



Figuur 43: voor het overgrote merendeel van de deelnemers was “praten met kinderen” een grote meerwaarde

Wat leert deze casus ons.

Deze casus toont hoe het POC erin slaagt om praktijkgerichte professionalisering te koppelen aan beleidsmatige afstemming. Door actief te luisteren naar het werkveld en die input te vertalen naar concrete vormingsinitiatieven, wordt niet alleen de deskundigheid van CLB-medewerkers versterkt, maar ook hun zelfvertrouwen in het voeren van betekenisvolle gesprekken met kinderen.

De vorming bracht belangrijke inzichten aan het licht: kinderen beschikken niet altijd over de juiste woorden om hun gevoelens of gedachten te uiten, en communicatie verloopt vaak op een ander niveau dan volwassenen verwachten. De boodschap “ook het gesproken woord kan gedrag zijn” benadrukt het belang van een sensitieve en afgestemde benadering. Door stil te staan bij veilige hechting, taalontwikkeling en het belang van non-verbale signalen, kregen CLB-medewerkers concrete handvatten aangereikt om hun communicatie beter af te stemmen op het kind.

De tevredenheid over deze vorming was bijzonder groot: het overgrote merendeel van de deelnemers gaf aan dat de sessie “praten met kinderen” een duidelijke meerwaarde bood voor hun dagelijkse praktijk. De combinatie van theoretische inzichten en praktische tips werd sterk gewaardeerd. Deelnemers voelden zich gesterkt in hun rol en waren zich meer bewust van de impact van hun communicatie op kinderen en jongeren. De vorming werd niet alleen als leerrijk ervaren, maar ook als inspirerend en verbindend. De positieve feedback en hoge tevredenheid bevestigen dat deze aanpak aansluit bij de noden van het werkveld en daadwerkelijk bijdraagt aan kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding.

Casus 2 - Digitaal leerpad voor startende CLB-medewerkers (POC 1.2)

De toenemende complexiteit binnen de leerlingenbegeleiding – onder meer door het stijgend aantal aanbodgestuurde vragen, het lerarentekort en de druk op de jeugdhulp – stelt CLB-medewerkers voor grote uitdagingen. Om startende medewerkers van bij de aanvang te versterken in hun opdracht, ontwikkelde de PBD POC/CLB in co-creatie met de centra een digitaal leerpad.

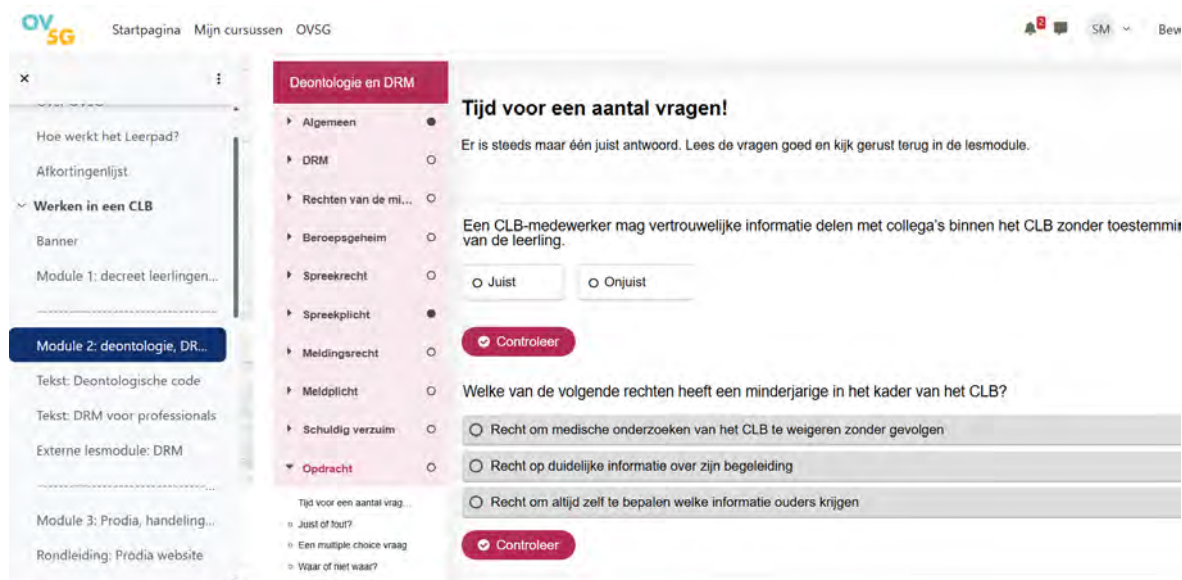
Dit leerpad biedt een gestructureerde en gelijkgerichte aanvangsbegeleiding, afgestemd op de algemene CLB-werking. Door het combineren van digitale modules met coaching op het centrum, krijgen nieuwe medewerkers een stevige basis om kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding te bieden aan leerlingen, ouders en scholen.

Deontologie, DRM en beroepsgeheim

- Wanneer medewerkers de deontologische code van het CLB kennen en correct kunnen toepassen in hun dagelijkse werking. Wanneer ze de rechten van minderjarigen in de jeugdhulp begrijpen en hanteren, het verschil kennen tussen beroepsgeheim en ambtsgeheim, en weten wat gedeeld en gezamenlijk beroepsgeheim betekenen.
- Een beknopte theoretische uitleg is wenselijk, maar deze moet wel gekoppeld zijn aan de dagelijkse praktijk. Het Leerpad moet een instrument zijn dat het professioneel handelen ondersteunt, vooral bij het omgaan met vertrouwelijke informatie. Theoretische informatie moet relevant zijn en bijvoorbeeld gekoppeld worden aan toepassingen zoals LARS: hoe noteer je excepties, hoe ga je om met gevoelige informatie, en hoe werk je samen met derden zoals politie of externe hulpverleners, of met de school. Ik vind onze huidige presentatie en bijhorende documenten duidelijk en overzichtelijk – er wordt niet te veel overbodige informatie aangeboden.
- Relevante onderwerpen zijn onder meer: wat is deontologie? Wat is beroepsgeheim en wat is het verschil met ambtsgeheim? Wat houdt DRM in? Hoe verloopt de samenwerking en communicatie met de school en externe partners? Hoe registreer je correct in LARS? Hoe werk je met toestemming of instemming? Intervisie is noodzakelijk om de vertaalslag naar de praktijk te maken. Bepaalde zaken blijven anders niet hangen, zoals het correct toelichten van DRM of de CLB-werking tijdens een eerste gesprek, het omgaan met excepties (die soms te veel of onnodig worden gebruikt), en de samenwerking met de school.

Figuur 44: voor elk onderdeel werd er in co-creatie met de centra kwaliteitscriteria vastgelegd

Gecombineerd met coaching door de aanvangsbegeleiders op het centrum worden de medewerkers op deze manier voorbereid om kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding aan te bieden aan leerlingen, ouders en school.



Figuur 45: het leerpad ondersteunt de aanvangsbegeleiding van alle startende CLB-medewerkers op het vlak van de algemene CLB-werking

Het leerpad biedt een gestandaardiseerde manier om alle startende CLB-medewerkers op te leiden in de algemene CLB-werking via verschillende modules: decretale opdrachten, de verschillende

kernactiviteiten en de inhoudelijke kennis, zodat elke medewerker, ongeacht ervaring, een gelijke en consistente kennis heeft.

Feedback IJH

- kunnen we vermelden van wanneer de filmpjes rond IJH dateren want zijn van de beginperiode dus wel belangrijk om te weten, er zijn ondertussen toch nog veel veranderingen
- Bij RTH staat een link naar de website van VAPH, maar ook binnen bijzondere jeugdzorg is er RTH dus geeft niet het hele landschap aan.
- ik zie ergens COS staan onder IJH, maar COS behoort mijn weten niet tot de sectoren binnen IJH
- ik mis in deze module het schema van het jeugdhulplandschap, alles wat betreft a en m-doc crisisjeugdhulp, clientoverleg, 1G1P, verontrusting => misschien is dat bedoeld voor de verdiepende module maar bij ons zit dat toch in onze eerste vormingen bij de start van een nieuwe medewerker
- sociale kaart: dit is 1 sociale kaart maar er zijn er wel meerdere die wij ook gebruiken, dus geeft maar een beperkt beeld.

Figuur 46: de centra voorzagen ons tijdens het ontwikkeltraject van bruikbare feedback om de modules verder te optimaliseren.



Een medewerker POC/CLB:

“Via een feedback formulier verzamelen we input van startende CLB-medewerkers om het leerpad voortdurend te versterken. Op deze manier hopen we blijvend in te spelen op actuele noden. Bovendien krijgen we met behulp van een logging systeem ook een zicht op hoeveel startende medewerkers deelnamen aan de verschillende modules. Op deze manier houden we vinger aan de pols.”

Werken in een CLB

Module 1: decreet leerlingenbegeleiding	93 keer bekeken door 10 gebruikers
Module 2: deontologie, DRM en beroepsgeheim	57 keer bekeken door 7 gebruikers
Tekst: Deontologische code	8 keer bekeken door 4 gebruikers
Tekst: DRM voor professionals	3 keer bekeken door 3 gebruikers
Externe lesmodule: DRM	6 keer bekeken door 4 gebruikers
Module 3: Prodia, handelingsgerichte diagnostiek, ICF	80 keer bekeken door 7 gebruikers
Rondleiding: Prodia website	38 keer bekeken door 5 gebruikers
Module 4: LARS-registratie	114 keer bekeken door 5 gebruikers

Figuur 47: een logging-systeem monitort het aantal deelnemers per module

Wat leert deze casus ons.

Deze casus toont hoe een doordacht en gedragen leertraject een krachtig antwoord kan bieden op de nood aan uniforme en kwaliteitsvolle onboarding van nieuwe CLB-medewerkers. Door in te zetten op co-creatie met de centra, werd het leerpad niet alleen inhoudelijk rijk, maar ook gedragen door het werkveld. De modules behandelen essentiële thema's zoals decretale opdrachten, kernactiviteiten en inhoudelijke kennis, en zorgen ervoor dat elke startende medewerker over dezelfde basis beschikt – ongeacht ervaring of achtergrond.

Het leerpad is bovendien geen statisch instrument: via systematische feedback van deelnemers en monitoring via een logging-systeem blijft het aanbod evolueren. Zo blijft het leerpad afgestemd op actuele noden en garandeert het een duurzame kwaliteitsontwikkeling binnen de CLB-werking.

Realisaties leerplichtonderwijs

Het versterken van het onderwijskundig (talen-)beleid in het basisonderwijs is een van de speerpunten van de pedagogische begeleidingsdienst. In een steeds diverser wordende samenleving is het essentieel dat scholen niet alleen inzetten op taalverwerving, maar ook op een doordachte visie op meertaligheid. De PBD ondersteunt scholen daarom bij het realiseren van taaltrajecten in de derde kleuterklas en het eerste leerjaar, en bij het uitwerken van een geïntegreerd talenbeleid waarin meertaligheid als een meerwaarde wordt benaderd.

Binnen operationele doelstelling BAO 1.1 werd de ambitie uitgesproken om minstens 150 scholen te bereiken met deze ondersteuning. In de praktijk werd dit streefdoel ruimschoots overtroffen: in totaal werden 184 scholen en 5 scholengemeenschappen bereikt. Dit toont niet alleen de grote nood aan ondersteuning rond taalbeleid, maar ook het vertrouwen van het werkveld in de expertise en begeleiding van de PBD.

De volgende casus illustreert hoe deze ondersteuning in de praktijk vorm krijgt, met bijzondere aandacht voor het netwerk KOaLa en de taalintegratietrajecten. Hierbij wordt duidelijk hoe scholen, ondersteund door de PBD, samen bouwen aan een krachtige taalleeromgeving en een visie op meertaligheid die aansluit bij de noden van hun leerlingenpopulatie.



OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik	
	Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal SG
BAO 1.1 De PBD versterkt het onderwijskundig (talen-)beleid inzake het realiseren van taaltrajecten in de derde kleuterklas/eerste leerjaar en de concretisering van de visie op meertaligheid ingebed in het talenbeleid.	150	184	5

Tabel 9: vooropgesteld en reëel bereik per OD

Casus 1 - Leerplicht Netwerk KOaLa en taalintegratietrajecten

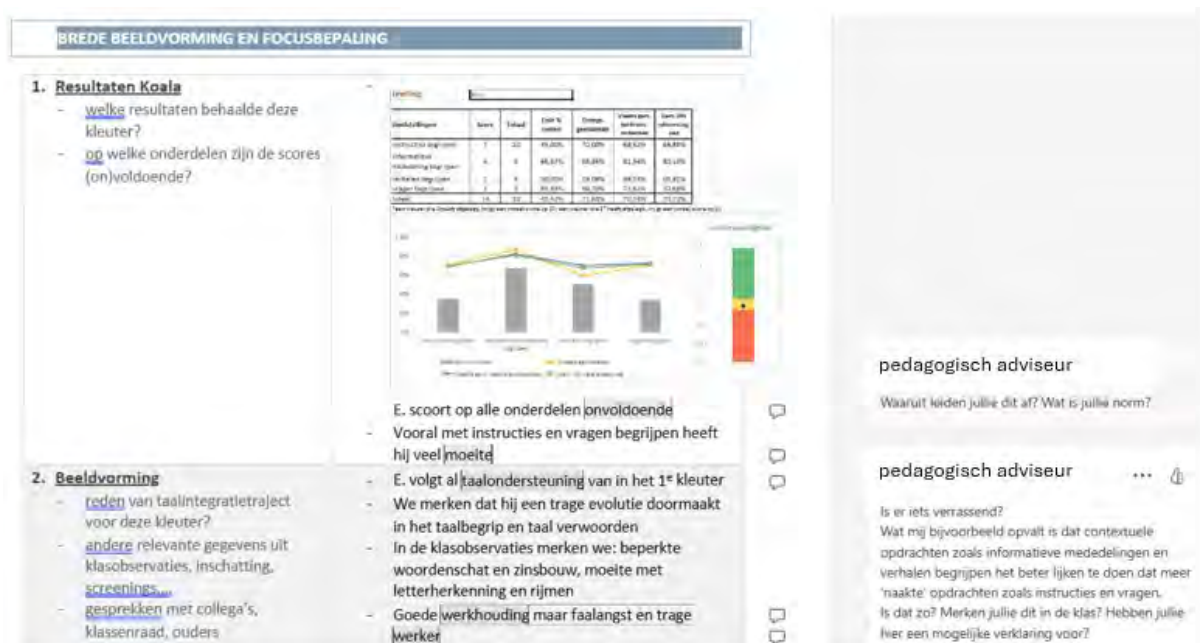
Vanuit de ambitie om het onderwijskundig talenbeleid te versterken (BAO 1.1) zette de pedagogische begeleiding van het basisonderwijs de afgelopen drie schooljaren telkens gemiddeld 50 werkdagen in op het versterken van het onderwijskundig (talen-)beleid in het basisonderwijs. Concreet organiseerden we daarvoor de voorbije twee schooljaren bijvoorbeeld het netwerk taalscreening KOaLa en effectieve taalintegratietrajecten. Het ging daarbij om een Vlaanderen-breed initiatief en bestond telkens uit vijf sessies (vier fysieke, overkoepelende bijeenkomsten en één digitale zitdag op schoolniveau), aangevuld met twee inhoudelijke verdiepingsmomenten voor deelteams. Deze teams bestonden uit een leraar van de derde kleuterklas, een leraar van het eerste leerjaar en een zorgcoördinator of beleidsmedewerker.

In een interactieve setting werden scholen begeleid bij de voorbereiding, interpretatie en verwerking van de verplichte KOaLa-taalscreening bij de start van de leerplicht. Daarbij lag de nadruk op het versterken van een krachtige taalleeromgeving en het opzetten van een passend taalintegratietraject voor kleuters die dit nodig hebben, met bijzondere aandacht voor een warme overgang van de kleuterschool naar het eerste leerjaar.

De doelen van het netwerk waren duidelijk: leraren leren het screeningsinstrument kennen, resultaten interpreteren en analyseren, en deze inzichten vertalen naar de klas- en schoolpraktijk. Ze creëren een krachtige (taal)leeromgeving met een emotioneel veilig klimaat, betekenisvol aanbod en productieve interacties. Vanuit deze basis werken deelteams een actieplan uit voor

taalintegratietrajecten op maat, en leren ze ook de effecten ervan meten op het niveau van kleuters, leraren en het schoolteam. Daarnaast werd de brochure “Samen over de drempel” ingezet om taalonderwijs tussen de derde kleuterklas en het eerste leerjaar beter op elkaar af te stemmen. Tot slot kregen leraren zicht op vervolgaanbod in het eerste leerjaar voor kinderen die onvoldoende leereffecten halen uit het taalintegratietraject.

Zo groeide het netwerk uit tot een waardevol platform waarin scholen samen expertise opbouwden en concrete handvatten kregen om de taalontwikkeling van alle kleuters duurzaam te versterken.



Figuur 48: voorbeeld schoolspecifiek feedbackdocument op basis van resultaten KOaLa

Wat leert deze casus ons.

Deze casus illustreert hoe een goed opgezet netwerktraject scholen in staat stelt om hun taalbeleid doelgericht te versterken vanaf de start van de leerplicht. Door een combinatie van gezamenlijke sessies, verdiepingsmomenten en schoolgerichte begeleiding ontstaat een leeromgeving waarin professionals uit verschillende onderwijsniveaus samenwerken aan een gedeelde opdracht.

Het traject stimuleert scholen om screening niet louter als verplichting te zien, maar als een kans om gericht te handelen op basis van taalnoden. De aanpak bevordert samenwerking tussen kleuter- en lager onderwijs, versterkt de overgang voor leerlingen en zet in op het meten van effecten op verschillende niveaus.

De PBD speelt hierin een cruciale rol door expertise, structuur en begeleiding aan te reiken, waardoor scholen niet alleen geïnformeerd maar ook geactiveerd worden om hun taalbeleid duurzaam te versterken.

Casus 2 - leerplicht SO: Seminarie directies secundair onderwijs

Verandering in onderwijs vraagt meer dan eenmalige impulsen. De pedagogische begeleidingsdienst kiest bewust voor een aanpak die inzet op duurzame verankering binnen de werking van scholen. Het seminarie voor directies secundair onderwijs, georganiseerd in februari 2023, is een treffend voorbeeld van deze visie. Tijdens dit tweedaagse traject reflecteerden beleidsteams over veranderingsprocessen en werkten ze, onder begeleiding van de PBD en met input van experte Virginie März, aan een plan van aanpak voor hun eigen schoolcontext. Een terugkommoment in november 2023 bood ruimte voor opvolging, uitwisseling en verdieping.



Seminarie directies secundair onderwijs mikt op duurzame verankering (SO 1.1)

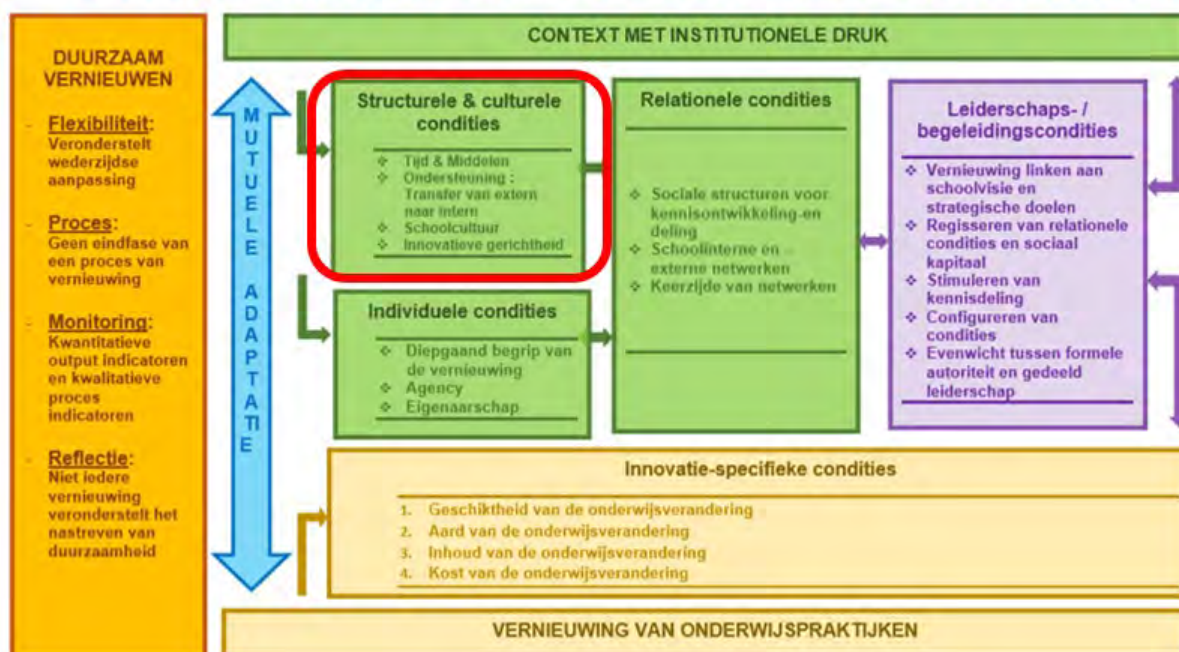
OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik	
	Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal SG
SO 1.1, De PBD versterkt de competenties van teamleden die een specifieke rol (willen) opnemen in functie van gedeeld onderwijskundig leiderschap met het oog op het verhogen van de onderwijskwaliteit.	15	28	4

Tabel 10: vooropgesteld en reëel bereik per OD

De pedagogische begeleidingsdienst onderscheidt zich van andere vormingspartners door nadrukkelijk te kiezen voor duurzame verandering, in plaats van eenmalige initiatieven. Door actief in te zetten op de integratie van verandering in de brede werking van onze scholen, centra en academies, werpen we ons op als unieke partner die het versterken van de onderwijskwaliteit integraal benadert.

Een uitgesproken voorbeeld van dit uitgangspunt vormde het seminarie en het daarbij horende terugkommoment voor directies secundair onderwijs. In februari 2023 organiseerde de pedagogische begeleiding van het secundair onderwijs een seminarie rond veranderingsprocessen en het duurzaam verankeren van verandering (SO 1.1). Virginie März dompelde hen onder in de verschillende factoren die een rol spelen bij duurzame verandering. Tussendoor werkten de beleidsteams, ondersteund door de pedagogisch begeleiders, aan de transfer naar hun eigen schoolpraktijk.

STRUCTURELE & CULTURELE CONDITIES



Figuur 49: Virginie März duidde de factoren die doorslaggevend zijn bij duurzame verandering

Op de tweede dag lag de focus op de werkbaarheid van veranderingsprocessen. De beleidsteams sloten af met het formuleren van adviezen voor elkaar. Aan het einde van deze tweedaagse beschikte iedereen over een (aanzet tot een) plan van aanpak om binnen de eigen school verder mee aan de slag te gaan.

Strategische doelstelling:					Link met kwaliteitsverwachtingen OK:
Operationele doelstellingen:					
Verwachte resultaten en effecten op leerlingenniveau:					
acties in functie van de doelen	Niveau B - LK - LL	betrokkenen	terug te vinden in ...	uitgevoerd tegen ten laatste ...	
					☐
					☐
					☐
acties in functie van de evaluatie van de voorgaande acties (IKZ)					
K2: De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de leerlingen.					☐
K3: De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk.					☐

Figuur 50: na het seminarie beschikten de beleidsteams over een concreet plan van aanpak, de link naar het OK-kader mocht daarbij niet ontbreken

Tijdens het terugkommoment in november 2023 stelde elk beleidsteam zijn plannen en de uitgevoerde acties voor. Dit moment bood de kans om de denkkaders uit februari op te frissen én om elkaar kritisch te bevragen. Zowel de andere teams als de pedagogisch begeleiders namen die rol op. Waar sommige teams hun plannen al concreet hadden omgezet in acties, bevonden anderen zich nog vooral in de voorbereidingsfase.



Pedagogisch adviseur secundair onderwijs:

“De directies waren heel enthousiast over het seminarie. Er kwam zelfs van meerdere teams de vraag om het seminarie opnieuw te organiseren. Jaarlijks even uit de schoolcontext zijn en tijd hebben om als beleidsteam en met begeleiding van de PBD na te denken, is een nood die bij velen leeft.”



Figuur 51: tijdens het seminarie dachten beleidsteam SO actief na over verandering

Wat leert deze casus ons.

Deze casus toont hoe een begeleid leertraject voor directies kan bijdragen aan een doordachte en gedragen aanpak van verandering binnen scholen. Door tijd en ruimte te creëren buiten de dagelijkse schoolcontext, krijgen beleidsteams de kans om strategisch na te denken, ervaringen uit te wisselen en concrete plannen te formuleren. De combinatie van inhoudelijke input, reflectie en collegiale feedback versterkt niet alleen de individuele schoolwerking, maar ook het collectieve leerproces tussen scholen.

De terugkomdag bevestigt het belang van opvolging en hernieuwde dialoog: het stimuleert voortgang, biedt ruimte voor bijsturing en versterkt het engagement van de deelnemers. Zo wordt verandering niet enkel gestart, maar ook ondersteund en verankerd.

De PBD speelt hierin een sleutelrol door niet alleen inhoudelijke expertise aan te reiken, maar ook door het procesmatig begeleiden van verandering. Door in te zetten op continuïteit, opvolging en maatwerk, onderscheidt de PBD zich als een partner die scholen helpt om hun onderwijskwaliteit structureel te versterken. De positieve respons van de directies onderstreept de nood aan dergelijke initiatieven en bevestigt de impact van een begeleidingsdienst die inzet op duurzame ontwikkeling. Wetenschappelijke inzichten ondersteunen deze aanpak. Onderzoek van onder andere Geert Kelchtermans¹⁷ toont aan dat professionele ontwikkeling pas echt impact heeft wanneer ze ingebed is in relationele, betekenisvolle interacties. Virginie März¹⁸ benadrukt dat duurzame verandering ontstaat in netwerken waarin professionals samen betekenis geven aan data, doelen en processen. Ook Emmelien Merchie¹⁹ wijst op het belang van evidence-informed werken binnen lerende gemeenschappen, waarin praktijkervaring, data en wetenschappelijke inzichten samenkomen.

Het seminarie illustreert dus niet alleen de realisatie van OD NO 1.1, maar ook hoe strategisch gekozen werkvormen — zoals netwerken en seminars — bijdragen aan bereik, effectiviteit en duurzame impact op schoolontwikkeling.

¹⁷ Kelchtermans, G. (2021). *Unpacking the support practices of educational advisors: Congruency, loyalty, legitimacy, and urgency*. Journal of Educational Change, 23(4), 473–495. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09428-0>

¹⁸ März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssels, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

¹⁹ Merchie, E. (2016). *Evidence-informed werken in lerende gemeenschappen: Praktijkervaringen, data en wetenschappelijke inzichten verbinden*. In: B. De Wever, E. Merchie, & P. Valcke (Red.), *Lerende netwerken in het onderwijs* (pp. 45-62). Gent: Academia Press.

Casus 3: Handelingsplanmatig werken in het buitengewoon onderwijs (BUO 1.1)

In het buitengewoon onderwijs is handelingsplanmatig werken essentieel om onderwijs op maat te realiseren. Binnen de operationele doelstelling BUO 1.1 ondersteunt de pedagogische begeleidingsdienst scholen bij het versterken van hun handelingsplanning, met als doel optimale ontwikkelingskansen voor alle lerenden. De vijf fasen van handelingsplanning vormen daarbij het fundament voor kwaliteitsvol onderwijs op maat.

Om hierop gericht in te zetten, werd de afgelopen schooljaren het lerend netwerk 'handelingsplanning' georganiseerd. Dit netwerk bood schoolteams de kans om hun bestaande aanpak kritisch te analyseren, te verdiepen en af te stemmen op actuele kaders zoals het OK-kader, het decreet Leersteun en individuele aangepaste curricula.



OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
BUO		
BUO 1.1 ²⁰ De PBD begeleidt scholen bij het uitbouwen en versterken van hun handelingsplanning met het oog op optimale ontwikkelingskansen voor alle lerenden.	30	37

Tabel 11: vooropgesteld en reëel bereik per OD

De cyclus van handelingsplanning staat centraal in het buitengewoon onderwijs. De vijf fasen ondersteunen de praktijk om te komen tot kwaliteitsvol onderwijs op maat van de leerling.

Om daar gericht op in te zetten organiseerde de pedagogische begeleiding de voorbij schooljaren het netwerk 'handelingsplanning' (BuO 1.1). Dit lerend netwerk bood schoolteams ondersteuning bij het kritisch nadenken over hun handelingsplanning en de effecten daarvan op het leren van leerlingen. De focus lag op het versterken van teamleden in het gericht analyseren van de kwaliteit van die plannen, door zowel sterke punten als ontwikkelkansen op schoolniveau zichtbaar te maken. Naast gezamenlijke bijeenkomsten waarin gedeelde uitdagingen besproken werden, kregen de deelnemers ook ruimte om in te gaan op een eigen, schoolspecifieke leervraag. Tijdens het traject werd bovendien actief aansluiting gezocht bij het decreet Leersteun, het OK-kader en de toepassing van individuele aangepaste curricula.

²⁰Hoger bereik dan ingeschat omwille van begeleidingen rond IAC in regulier onderwijs.



Cyclus handelingsplanmatig werken

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

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

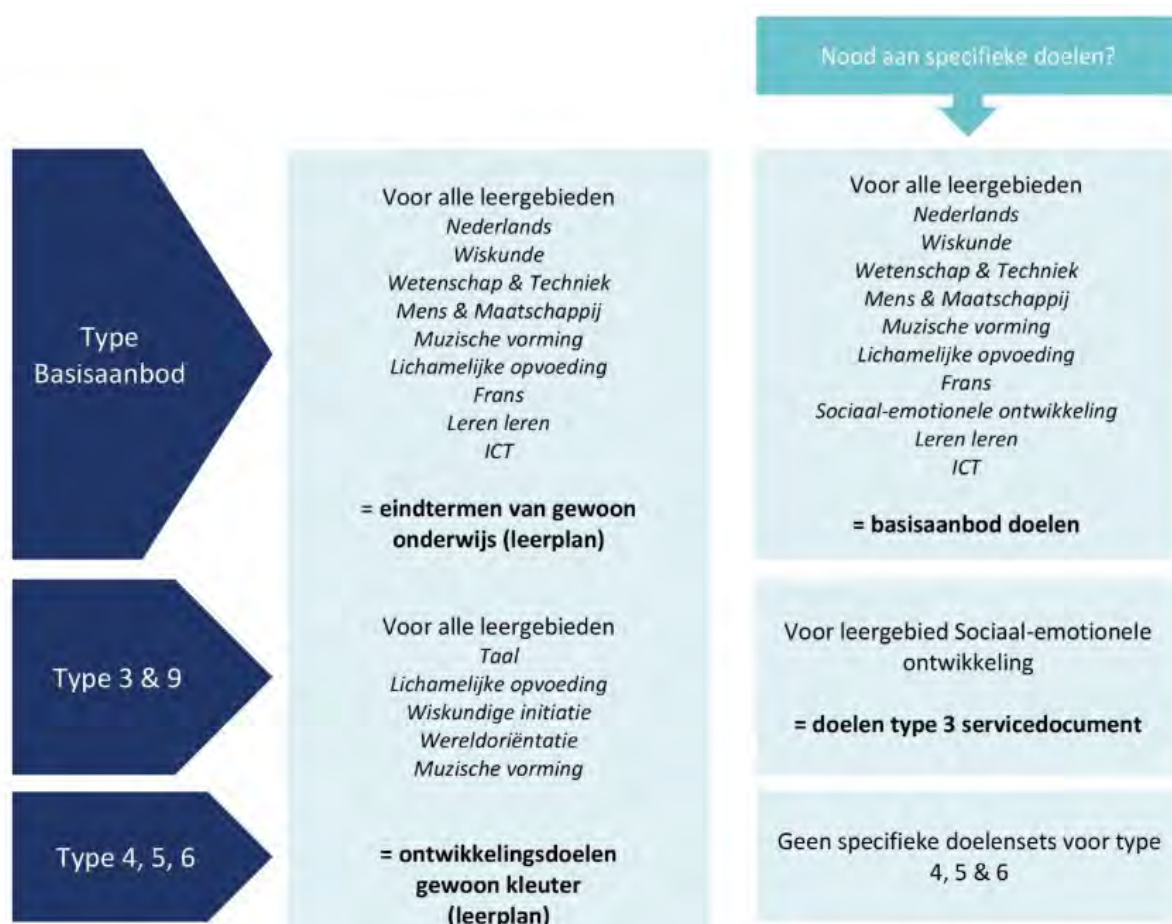


Figuur 52: het OVSG-eigen kader ondersteunt handelingsplanmatig werken in het buitengewoon onderwijs



Coördinator pijler leerlingenbegeleiding

“We stelden doorheen de jaren vast dat we de doelgroep buitengewoon onderwijs moeilijk bovenschools kunnen samenbrengen en dat daarbovenop kwaliteitsontwikkeling in het buitengewoon onderwijs onvoldoende aandacht krijgt. Vanuit die vaststelling stuurden we het netwerk handelingsplanning de afgelopen schooljaren bij, door het op meer regionaal niveau te organiseren. Nadat we ook regionaal onvoldoende inschrijvingen hadden, besloten we om de focus in het buitengewoon basisonderwijs te verschuiven naar Leer Lokaal via het netwerk en de ontwikkelgroep type 2 (zie ook eerder). Huidig schooljaar plannen we weliswaar een traject waarbij we actief inzetten op de koppeling tussen Leer Lokaal en handelingsplanning. De eerste stappen richting een nieuwe visual en bijhorend ondersteunend materiaal werd reeds afgelopen schooljaar gezet. Ook huidig schooljaar krijgt dit verder vorm.”



Figuur 53: uit het netwerk handelingsplanning: doelenselectie buitengewoononderwijs vanuit Leer Lokaal

Conclusie: Illustratieve waarde voor OD BUO 1.1

Deze casus toont aan dat handelingsplanmatig werken niet enkel een administratief proces is, maar een krachtige hefboom voor kwaliteitsvol onderwijs. Door schoolteams samen te brengen in een lerend netwerk, ontstaat ruimte voor reflectie, uitwisseling en verdieping. De combinatie van gezamenlijke sessies en individuele leervragen zorgt ervoor dat scholen zowel gedeelde uitdagingen kunnen aanpakken als inspelen op hun eigen context.

Het netwerk stimuleert een cultuur van kwaliteitsontwikkeling, waarbij handelingsplanning niet louter een verplichting is, maar een middel om het leren van leerlingen doelgericht te ondersteunen. Door actief te koppelen aan beleidskaders en actuele regelgeving, wordt de relevantie en toepasbaarheid van het netwerktraject versterkt.

De PBD speelt een centrale rol in het begeleiden van scholen naar een meer doordachte en effectieve handelingsplanning. Door expertise te bundelen, trajecten op maat aan te bieden en de verbinding te maken met beleidskaders, ondersteunt de PBD scholen in het buitengewoon onderwijs bij het realiseren van duurzame kwaliteitsverbetering. De introductie van doelenselectie vanuit Leer Lokaal binnen het netwerk getuigt van een responsieve en vernieuwende aanpak die inspeelt op de specifieke noden van deze doelgroep.

Realisaties Deeltijds Kunstonderwijs

DKO 1.1 De PBD begeleidt leraren bij het geven van een gepaste begeleiding voor elke leerling op de klas- en ateliervloer.

DKO 1.2 De PBD begeleidt leraren bij het concretiseren van de leerplandoelen op de klas- en ateliervloer.

DKO 1.3 De PBD begeleidt leraren in het lesgeven aan specifieke doelgroepen, zoals: leerlingen in kansarmoede, niet-Nederlandstaligen,...



OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
Aantal academies		
DKO 1.1 De PBD begeleidt leraren bij het geven van een gepaste begeleiding voor elke leerling op de klas- en ateliervloer.	110 ²¹	159
DKO 1.2 De PBD begeleidt leraren bij het concretiseren van de leerplandoelen op de klas- en ateliervloer.		
DKO 1.3 De PBD begeleidt leraren in het lesgeven aan specifieke doelgroepen, zoals: leerlingen in kansarmoede, niet-Nederlandstaligen,...		

Tabel 12: vooropgesteld en reëel bereik per OD

Casus 1: STICORDI-fiches voor de domeinen Dans, Woord en BAK (DKO 1.1)

De pedagogische begeleiding van het DKO investeerde de afgelopen schooljaren 143 werkdagen in het ondersteunen van leraren bij het bieden van gepaste begeleiding voor elke leerling (DKO 1.1). Zo beschik het domein muziek al bijna twintig jaar over fiches met redelijke aanpassingen voor leerlingen met specifieke noden. Op vraag van het veld, ontwikkelde de pedagogische begeleiding van het DKO de afgelopen drie schooljaren ook STICORDI-fiches voor de domeinen dans, woordkunst-drama en beeldende en audiovisuele kunsten. Hierbij werd gebruikgemaakt van de kaders van Eureka²² rond verschillende leerstoornissen. De informatie werd verwerkt tot een praktisch document met tips en methodieken voor leerkrachten, gericht op de meest voorkomende leerstoornissen zoals dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, autisme, ADD, ADHD en faalangst.

²¹ De PBD DKO schatte het bereik voor kerntaak 1 in zijn totaliteit in.

²² Zie [Eureka](#), expertisecentrum rond leerstoornissen.



3. Redelijke aanpassingen voor leerlingen met DCD

Leerlingen met DCD hebben opvallende en blijvende moeilijkheden met fijne en grove motorische vaardigheden.

Mogelijke sterke kanten	
• Groot doorzettingsvermogen • Inlevingsvermogen	
Mogelijke moeilijkheden	Wat te doen?
Motoriek	• Let op bij het gebruik van gevaarlijke materialen (bv. breekmessen, lijmpistolen...). Voorzie een alternatief of begeleid de leerling één op één. • Voorzie eenvoudiger materiaal waarbij de fijne motoriek niet nodig is. Bv. werken met pijpenragers ipv dikke ijzerdraad, werken met plasticine ipv het lijmpistool om zaken te verbinden, werken met een schaar ipv een breekmes... Aanvaard dat de leerling minder gedetailleerd zal kunnen werken. • Voorzie een alternatieve opdracht
Aandacht, concentratie en geheugen	
Verhoogde afleidbaarheid	• Zorg dat het lokaal netjes is, • Berg materialen op in de kasten • Leg alleen de nodige materialen op de werktafel • Bied een hoofdtelefoon aan om prikkels te reduceren • Plaats een 'huisje' op de bank waardoor de leerling de rest van de groep niet meer ziet en focust op het eigen werk
Problemen met complexe opdrachten	• Geef korte instructies • Geef maar één instructie per keer • Gebruik heldere taal • Geef meer tijd voor een opdracht • Leer de leerling hulp vragen of voorzie een buddy • Doe aan pre-teaching (vb. laat de leerling bv. een techniek op voorhand thuis bekijken met een filmpje dat je zelf opnam of via YouTube)

Figuur 54: de verschillende fiches bevatten tastbaar advies om de onderwijsleeromgeving optimaal in te richten

Deze documenten bieden leerkrachten onmiddellijk bruikbare handvatten voor hun lespraktijk. Tegelijk benadrukken we het belang van te vertrekken vanuit de specifieke onderwijsbehoeften van elke leerling, niet vanuit het label. De voorgestelde redelijke aanpassingen zijn dan ook bedoeld als inspiratiebron, niet als een vaste checklist.



Pedagogisch adviseur DKO:

“Voor elk domein werden contactmomenten voorzien rond ‘lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften’, met deze fiches als uitgangspunt. Uit effectmetingen blijkt een grote waardering en toepasbaarheid van deze fiches bij leerkrachten en directies. Ook de Koninklijke Academie voor Schone kunsten Antwerpen ging binnen haar educatieve master Beeldende kunsten verder aan de slag met ons materiaal, hetgeen de relevantie ervan verder onderschrijft.”

Wat leert deze casus ons.

De pedagogische begeleiding binnen het DKO heeft de afgelopen schooljaren een betekenisvolle bijdrage geleverd aan het versterken van de onderwijspraktijk voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Met 143 ingezette werkdagen en de ontwikkeling van STICORDI-fiches voor alle domeinen van het DKO, werd een solide fundament gelegd voor een meer inclusieve benadering van kunstonderwijs.

Deze fiches, gebaseerd op de kaders van Eureka, bieden leraren concrete en onmiddellijk bruikbare adviezen rond leerstoornissen zoals dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, autisme, ADD, ADHD en faalangst. Tegelijk nodigen ze uit tot een benadering die vertrekt vanuit de onderwijsbehoeften van de leerling, eerder dan vanuit het label. Dat sluit aan bij een begeleidingspraktijk die inzet op het versterken van het professioneel handelen van leraren, met ruimte voor nuance, afstemming en pedagogische vrijheid.

De manier waarop deze materialen tot stand kwamen — in dialoog met het werkveld, met ruimte voor contactmomenten en uitwisseling — weerspiegelt een begeleidingscultuur die inzet op nabijheid en samenwerking. De positieve respons van leraren en directies, evenals de verdere toepassing binnen de educatieve master aan de Koninklijke Academie voor Schone Kunsten Antwerpen, bevestigen de relevantie en bruikbaarheid van deze aanpak.

Wat hieruit spreekt, is een visie op begeleiden die niet louter instrumenteel is, maar die vertrekt vanuit vertrouwen in de groeiacht van leraren en het belang van gedeeld leren. De pedagogische begeleiding fungeert daarbij als partner in ontwikkeling, met oog voor de context, de noden en het potentieel van elke onderwijspraktijk.

Casus 2 - Het DKO-kompas breidde stelselmatig uit met kwaliteitsvol materiaal (DKO 1.2)

Met 325 werkdagen aan ondersteuning, bleef het begeleiden van leraren in het concretiseren van de leerplandoelen de afgelopen drie schooljaren een belangrijke pijler voor de pedagogische begeleiding van het DKO (DKO 1.2). Het DKO-kompas is daarvoor dé inspiratietool bij uitstek. De afgelopen drie schooljaren heeft de pedagogische begeleiding van het DKO dan ook blijvend geïnvesteerd in het up-to-date houden en aanvullen van de digitale tool.

Podiumkunsten

De tool werd uitgebreid met diverse materialen voor muziek, woordkunst-drama en dans in de eerste drie graden. Deze bevatten talrijke praktijkvoorbeelden en evaluatietools gekoppeld aan leerplandoelen. Voor muziek werden extra voorbeelden toegevoegd waarin creativiteit en technologie samenkomen, zoals DJ-technieken, onderzoekend creëren en het gebruik van technologische media. Ook de vierde graad werd verder uitgewerkt, met aandacht voor zowel uitvoerende en creërende richtingen als specifieke profielen zoals choreograaf, DJ en dirigent.

Beeldende en Audiovisuele Kunsten (BAK)

Onder elk leerplandoel of artistieke competentie werden praktijkgerichte rubrieken toegevoegd met methodieken, lesvoorbeelden en opdrachten. Het leerplan Kunstig competent werd geïntegreerd in de tool en aangevuld met concrete praktijkvoorbeelden die de vertaling naar de klaspraktijk ondersteunen.

LESVOORBEELDEN ASSOCIËREN

Bv. Wat doe jij graag in het weekend (werkwoorden)?; Welke kledingstijlen ken je (stijlen)?; En waar kan een dier allemaal wonen (plaatsen/voorwerpen)? Daarna tekenen de leerlingen een zelfportret. Ze kunnen zichzelf tekenen in een kledingstijl uit de lijst, op een plaats uit de lijst, terwijl ze iets aan het doen zijn (werkwoord) uit de lijst.

Bv. Teken een fantasievoertuig tekenen voor.... Elke leerling krijgt een kaartje waarop de persoon staat waarvoor ze een voertuig moeten verzinnen: bv. een fee, brandweerman, clown, gezin met 15 kinderen, professor, ...

Bv. Maak kaartjes met verschillende locaties (de winkel, school, de maan...), dan kaartjes met verschillende dieren (aap, hond, konijn...) en een stapel kaartjes met werkwoorden (slapen, tuinieren, koken,...). Leg de 3 stapels op de tafel en laat je leerlingen nu van elke stapel 1 kaartje trekken. Van de getrokken combinatie maken ze elk een tekening, bijvoorbeeld een hond die aan het tuinieren is op de maan.

Bv. Een beetje identiek aan het vorige is de "spulletjesdoos". Hierin verzamel je allemaal kleine spulletjes zoals bv. een vork, een veiligheidsspeld, speelgoedjes uit kindersurprises, matchboxautootjes, een kaars, walnoten, een plastic plantje, een plastic eendje, een bril... De leerlingen nemen hier met gesloten ogen 2 spulletjes uit. Deze 2 spulletjes gaan ze naar waarneming natekenen, maar er ook een situatie mee verzinnen die ze gaan tekenen.

Figuur 55: elk leerplandoel bevat nu ook onder meer praktische lesvoorbeelden

Reflectie en Begeleiding

In het onderdeel 'reflectie' werden reflectiekaarten ontwikkeld om teams te stimuleren na te denken over de kerncompetenties en artistieke rollen. Het luik 'begeleiding' werd verder uitgebreid met sjablonen, domeinspecifieke redelijke aanpassingen, een kijkwijzer voor leerlingendossiers, een visietekst over onderwijsloopbaanbegeleiding in het DKO en praktische tips voor het omgaan met moeilijk gedrag, zowel preventief als curatief.

Onderzoeken

Ja!

☐

Ik stimuleer de leerlingen om zelf na te denken over hun leerproces.

☐

De leerlingen observeren, documenteren en communiceren over hun eigen leer- en creatieproces in mijn lessen.

☐

Ik besteed aandacht voor efficiëntie in het studie-, werk- en creatieproces.

☐

Ik bouw in mijn lessen regelmatig observatiemomenten en momenten van peerevaluatie in.

☐

Ik stimuleer de leerlingen om zelf na te denken over hun leerproces en hun werk. Ik vraag de leerlingen om hun werk te verduidelijken, te onderbouwen, te analyseren.

☐

Ik laat leerlingen verschillende stijlen en genres onderzoeken.

☐

In mijn les laat ik leerlingen hun eigen voorkeuren op vlak van kunst en cultuur onderzoeken en benoemen. Ik maak plaats om 'eigen vooroordelen en hoe daarmee om te gaan' te bespreken tijdens de les.

Figuur 56: reflectiekaarten helpen teams om na te denken over de verschillende kerncompetenties

Wat leert deze casus ons.

Deze casus toont hoe een digitale tool, mits zorgvuldig opgebouwd en onderhouden, een krachtige hefboom kan zijn voor pedagogische versterking. Door leerplandoelen te koppelen aan concrete lesvoorbeelden, methodieken en evaluatie-instrumenten, wordt de vertaalslag naar de praktijk vergemakkelijkt. Het DKO-kompas stimuleert leraren om doelgericht en creatief aan de slag te gaan, met oog voor artistieke competenties én pedagogische kwaliteit.

De toevoeging van reflectiekaarten en begeleidingsmateriaal nodigt teams uit tot dialoog over hun onderwijsvisie en aanpak. Zo wordt het kompas niet alleen een bron van inspiratie, maar ook een middel om samen te leren en te groeien binnen de schoolcontext.

De PBD speelt een sleutelrol in het ontwikkelen en onderhouden van het DKO-kompas. Door in te zetten op actualisering, domeinspecifieke uitbreiding en praktijkgerichte ondersteuning, biedt de PBD leraren een betrouwbaar en relevant instrument dat aansluit bij hun noden. De integratie van diverse profielen en artistieke rollen, evenals de aandacht voor moeilijk gedrag en onderwijsloopbaanbegeleiding, getuigt van een brede en inclusieve visie op kunstonderwijs. De PBD positioneert zich hiermee als een partner die niet alleen begeleidt, maar ook mee vorm geeft aan de toekomst van het DKO.

Casus 3 - Contactmomenten omgaan met niet-Nederlandstalige leerlingen in het DKO (DKO 1.3)

De voorbije schooljaren zette de pedagogische begeleidingsdienst van het DKO sterk in op het thema meertaligheid en omgaan met niet-Nederlandstalige leerlingen. In steeds meer academies weerspiegelt de klaspraktijk de groeiende talige en culturele diversiteit in onze samenleving. Dit brengt nieuwe kansen met zich mee, maar stelt leraren ook voor uitdagingen: hoe kunnen we leerlingen met uiteenlopende talige achtergronden optimaal begeleiden en laten groeien binnen het kunstonderwijs?

Pedagogisch adviseur DKO:

“Tijdens het contactmoment gingen we met directies en leerkrachten in gesprek over deze vragen. Doel was om samen de grondhouding ten aanzien van meertaligheid te onderzoeken en tips, ervaringen en goede praktijken uit te wisselen. We vertrokken daarbij vanuit de overtuiging dat taal niet neutraal is. Taal is hoe we denken en wat we voelen, taal is wie we zijn. Kijken naar talige diversiteit als realiteit, als uitdaging én als kans, brengt ons terug naar de kern van ons pedagogisch handelen.”

Onze visie op taal diende als kader voor het gesprek en de reflectie. Deze visie vatten we samen in enkele krachtlijnen:

- ▲ Meertaligheid is een kracht.
- ▲ Nederlands is onze verbindings- en leertaal.
- ▲ Hoe meer talen je spreekt, hoe beter – en je kan ze allemaal tegelijkertijd leren.
- ▲ Een rijke leeromgeving stimuleert taalontwikkeling.
- ▲ Binnen elke academie zijn duidelijke, impliciete en expliciete afspraken rond taal essentieel.

LESACTIVITEITEN mbt NON-VERBAAL SPEL:

- Focus op terugkerende, korte drama-oefeningen

Bv. Het theaterkoffertje: een terugkerend item in de les is het theaterkoffertje, dat telkens op dezelfde manier op de spelvloer wordt geplaatst. Hierin zit iedere keer een ander rekwisiet, dat aanleiding is voor een korte drama-oefening zonder woorden. Focus ligt op theatrale spanningsboog opbouwen, expressie, non-verbaal theater. Na verloop van enkele weken worden de drama-opdrachten wat langer en complexer of worden ze gecombineerd met een opdracht rond spelintentie/personage-opbouw/... Ook kan er op den duur met (vaste) tekst gewerkt worden.

- Bouw improvisatie-oefeningen stap voor stap op

Start met een zeer eenvoudige korte opdracht, die je stap voor stap langer en complexer maakt. De focus ligt op het opbouwen van een spanningsboog, zonder woorden. Op den duur kan je aan personage opbouw doen, of een verhaallijn ontwikkelen. Bv. de bushalte / de wachtkamer / de bioscoop (groepsdynamiek)
Bv. bankje in het park (korte ontmoetingen, interactie met toevallige voorbijgangers)

- Focus op bewegingsexpressie

Bv. impro gebaseerd op Viewpoints technieken (bv. impro vanuit 'dagelijkse handelingen'), focus ligt op ruimtegebruik, actie-reactie, ritme, herhaling,...



Figuur 57: tijdens de contactmomenten reikte de PBD DKO concreet materiaal aan om in te zetten in de lespraktijk

Vanuit dit referentiekader wisselden deelnemers inzichten uit over hoe ze in hun klas of atelier een taalvriendelijke leeromgeving kunnen creëren, waar ruimte is voor verschillende talen én waar Nederlands als gemeenschappelijke leertaal wordt versterkt. Door praktijkvoorbeelden te delen en samen te reflecteren, werd zichtbaar hoe meertaligheid in het DKO niet enkel als een uitdaging, maar vooral als een bron van artistieke, persoonlijke en sociale groei kan worden benaderd.

Wat leert deze casus ons?

Deze casus toont aan dat het bespreekbaar maken van meertaligheid binnen het DKO niet alleen noodzakelijk is, maar ook verrijkend. Door samen stil te staan bij de rol van taal in het leerproces en in de identiteit van leerlingen, ontstaat een dieper pedagogisch bewustzijn. De contactmomenten stimuleren leraren om talige diversiteit niet als obstakel, maar als kans te benaderen, en om hun lespraktijk hierop af te stemmen.

De uitwisseling van goede praktijken en het gezamenlijk reflecteren op visie en aanpak zorgen voor een gedeeld leerproces binnen en tussen academies. Zo wordt meertaligheid een gedeelde verantwoordelijkheid en een bron van innovatie in het kunstonderwijs.

De PBD vervult in deze casus een verbindende en richtinggevende rol. Door een helder visiekader aan te reiken en ruimte te creëren voor dialoog en uitwisseling, ondersteunt de PBD academies in het ontwikkelen van een gedragen aanpak rond meertaligheid. De concrete materialen en reflectiekaders die tijdens de contactmomenten werden aangereikt, helpen leraren om hun pedagogisch handelen te versterken en hun onderwijs inclusiever te maken. De PBD positioneert zich hiermee als een partner die niet alleen begeleidt, maar ook inspireert tot verandering en groei.

Overkoepelend besluit bij 1.2.3. – Klantgericht maatwerk als uitgangspunt

Bovenstaand hoofdstuk toont dat de pedagogische begeleidingsdienst de afgelopen drie schooljaren een groot bereik realiseerde in alle onderwijsniveaus. Dit gebeurde niet alleen kwantitatief – met nagenoeg volledige dekking van scholen, academies en centra – maar vooral via een kwalitatieve, contextgevoelige en duurzame aanpak. De kern van deze aanpak is **klantgericht maatwerk**: begeleiding vertrekt steeds vanuit de specifieke context en noden van scholen, centra en academies, en wordt vormgegeven in nauwe samenwerking met directies, beleidsteams en leraren.

De casussen tonen aan dat klantgericht maatwerk geen werkvorm is, maar een fundamentele benadering die de pedagogische begeleidingsdienst hanteert in haar dagelijkse praktijk. De begeleiding is niet louter reactief, maar vertrekt vanuit een gedeeld engagement en een congruente agenda. De intensieve inzet — 3541 werkdagen aan maatwerk over drie schooljaren — weerspiegelt het strategisch belang dat OVSG hecht aan nabijheid, vertrouwen en afstemming. Dit vertaalt zich in een breed en diepgaand bereik: bijvoorbeeld werden in het basisonderwijs 482 scholen bereikt met maatwerk, in het secundair onderwijs 47 scholen, en in het DKO 53 academies. Ook in het buitengewoon onderwijs en bij de CLB's werd een hoge dekkingsgraad gerealiseerd.

De aanpak van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) in hoofdstuk 1.2.3 sluit naadloos aan bij de OVSG-visie op begeleiding zoals uitgewerkt in deel 2 van het jaarverslag. Deze visie is zichtbaar in de dagelijkse praktijk en wordt concreet gemaakt door vier leidende principes:

- ▲ **Lokaal nabij:** Begeleiders zijn zichtbaar en actief aanwezig op de werkvloer, bouwen een vertrouwensrelatie op en kennen de schooleigen dynamiek. Dit blijkt uit het feit dat de PBD in de afgelopen drie schooljaren nagenoeg alle scholen, academies en centra bereikte: bijvoorbeeld 482 basisscholen, 47 secundaire scholen, 53 academies DKO en 3 CLB's werden intensief begeleid.
- ▲ **Op maat:** De begeleiding is afgestemd op de unieke situatie van elke instelling, met ruimte voor differentiatie en eigen inbreng. De casussen binnen dit hoofdstuk tonen aan dat klantgericht maatwerk geen werkvorm is, maar een fundamentele benadering. Begeleiding vertrekt steeds vanuit de specifieke context en noden van scholen, centra en academies, en wordt vormgegeven in nauwe samenwerking met directies, beleidsteams en leraren.
- ▲ **Strategisch onderbouwd:** De werking is gebaseerd op data, praktijkervaring en wetenschappelijke inzichten, en wordt cyclisch gemonitord. De intensieve inzet — 3541 werkdagen aan maatwerk over drie schooljaren — weerspiegelt het strategisch belang dat OVSG hecht aan nabijheid, vertrouwen en afstemming. De begeleiding is niet louter reactief, maar vertrekt vanuit een gedeeld engagement en een congruente agenda.
- ▲ **Waarderend en lerend:** De PBD bouwt aan een lerende organisatie, waarin reflectie, dialoog en gedeeld eigenaarschap centraal staan. Effectmetingen en getuigenissen bevestigen dat deze vorm van begeleiding leidt tot leerwinst, verhoogde betrokkenheid en versterkt reflectief vermogen binnen scholen. Tegelijkertijd tonen de casussen dat opvolging en borging cruciaal zijn om blijvende impact te realiseren.

De rol van onze adviseurs en begeleiders is hierin cruciaal:

De adviseurs zijn de vaste aanspreekpunten voor scholen, centra en academies. Zij zorgen voor continuïteit, bouwen een vertrouwensband op en detecteren tijdig noden. Ze brengen inhoudelijke expertise in, begeleiden teams bij complexe verandertrajecten en ondersteunen bij beleidsontwikkeling, curriculumimplementatie en kwaliteitszorg. Zij fungeren als kritische vriend, procesbegeleider en strategische partner. In de casussen zie je adviseurs aan het werk bij bijvoorbeeld verbetertrajecten na negatieve doorlichting, het opstellen van PDCA-plannen en het begeleiden van beleidsontwikkeling in DKO.

Onze begeleiders werken zowel individueel als in team, faciliteren intervisie, netwerken en thematische trajecten, en zorgen voor de vertaling van visie naar praktijk. Zij stimuleren reflectie, delen materialen en ondersteunen leraren en teams in hun professionele groei. Dit komt tot uiting in netwerken zoals TACTA, KOaLa, digitale geletterdheid en de contactmomenten Beeld.

De gekozen werkvormen zijn geen toeval, maar het resultaat van een doordachte strategie die inzet op maximale impact én bereik. De PBD kiest bewust voor een mix van werkvormen;

- ▲ **Individuele coaching en teambegeleiding** worden ingezet voor diepgaande, contextspecifieke ondersteuning en duurzame verandering, vooral bij complexe of urgente noden. Dit zie je bijvoorbeeld in de casus van het verbetertraject na negatieve doorlichting in het basisonderwijs (met PDCA-plan en teambord), de schoolnabije begeleiding met beginsituatieanalyse in het secundair onderwijs, en de individuele begeleiding van een leraar Woordkunst-drama in het DKO.
- ▲ **Schooloverstijgende netwerken en reflectiegroepen** stimuleren kennisdeling, peer learning en duurzame kwaliteitsontwikkeling over scholen heen. Dit komt tot uiting in het TACTA-netwerk voor technisch adviseurs (SO), het netwerk preventieve gezondheidszorg (CLB/POC), de contactmomenten Beeld (DKO) en het netwerk digitale geletterdheid (BAO).
- ▲ **Thematische trajecten en lerend netwerken** bieden verdieping en praktijkgerichte ondersteuning rond actuele thema's. Voorbeelden zijn het netwerk KOaLa en taalintegratietrajecten (BAO), het netwerk handelingsplanning (BUO) en de ontwikkeling van STICORDI-fiches en het DKO-kompas (DKO).
- ▲ **Digitale en hybride werkvormen** (zoals webinars, digitale overlegmomenten en blended begeleiding) vergroten het bereik, verhogen de flexibiliteit en maken snelle kennisdeling mogelijk. Dit wordt concreet in de digitale kick-offs van Leer Lokaal, webinars rond onderwijstijd en het gebruik van digitale tools zoals Datawijzer en de rOK-tool.

Waarom deze keuzes?

- ▲ Intensieve werkvormen (coaching, teambegeleiding) zorgen voor diepgang, duurzame impact en gedragen verandering, vooral bij instellingen met verhoogde of grote nood.
- ▲ Brede werkvormen (netwerken, webinars, materialen) maximaliseren het bereik, stimuleren innovatie en zorgen voor een gedeelde kwaliteitscultuur.
- ▲ De combinatie maakt het mogelijk om zowel recht te doen aan de diversiteit van het werkveld als aan de strategische prioriteiten van de dienst.

De casussen illustreren hoe maatwerk leidt tot duurzame kwaliteitsverbetering, zowel in het gewoon als het buitengewoon onderwijs, het DKO en het secundair onderwijs. Ze tonen hoe begeleiding op maat niet alleen inhoudelijke ondersteuning biedt, maar ook bijdraagt aan gedeeld leiderschap, professionele dialoog en strategische schoolontwikkeling. Effectmetingen en getuigenissen bevestigen dat deze vorm van begeleiding leidt tot leerwinst, verhoogde betrokkenheid en versterkt reflectief vermogen binnen scholen. Tegelijkertijd tonen de casussen dat opvolging en borging cruciaal zijn om blijvende impact te realiseren.

Samengevat

Klantgericht maatwerk is een concrete vertaling van de OVSG-visie op begeleiden. Binnen kerntaak 1 vormt het de ruggengraat van een begeleidingspraktijk die inzet op duurzame verandering, gedragen door het werkveld en gevoed door dialoog. Het is deze benadering – nabij, responsief en strategisch – die OVSG onderscheidt als partner in kwaliteitsontwikkeling. Het grote bereik en de intensieve inzet van de PBD worden zo niet alleen zichtbaar in cijfers, maar vooral in de duurzame impact op de klasvloer en het beleidsteam.

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

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

Samenvattend kader

De tweede kerntaak focust op het versterken van scholen, CLB's en leersteuncentra als professionele lerende organisatie, vertrekkend vanuit het pedagogisch of artistiek-pedagogisch project, met prioriteit voor instellingen met de grootste noden.

Bereik en realisatie

Onderwijsniveau	Bereik (reëel/vooropgesteld)	Belangrijkste accenten
Basisonderwijs (BAO)	307 scholen / 500 24 scholengemeenschappen	257 werkdagen beleidskracht via datadashboard & schoolfeedbackrapporten - Datagedreven werken, beleidsontwikkeling, reflectief vermogen beleidsteams - Prioriteit voor scholen met grote noden
Secundair onderwijs (SO)	49 scholen / 45 2 scholengemeenschappen	- 122 werkdagen vakgroepwerking & gedeeld leiderschap - Structuren en cultuur van gedeeld onderwijskundig leiderschap - Intensieve trajecten rond vakgroepwerking, zelfevaluatie, beleidsontwikkeling
Deeltijds Kunstonderwijs (DKO)	112 academies / 148	- 134 werkdagen leerlingenbegeleiding, 110 voor intervisie aanvangsbegeleiders - Organisatiebrede begeleiding rond leerlingenbegeleiding & professionalisering - Thematische trajecten en intervisie versterken samenwerking en expertise
CLB/POC	3 centra / 3	- 300 werkdagen netoverstijgende samenwerking (ISC), 30 in datagedreven anker gesprekken - Beleidsontwikkeling, datagedreven werken, netoverstijgende samenwerking - Lerend netwerk "data/kwaliteit" versterkt kwaliteitsontwikkeling en effectmeting

Kwalitatieve accenten

▲ Instellingen met grote noden:

- ◆ Sinds 2022 expliciet opgenomen in het kwaliteitsdecreet. Benoeming binnen OVSG gebeurt op basis van data, focusgroepen en gedeelde visie, niet ad hoc. Zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens (gesprekken, observaties, non-verbale signalen) worden meegenomen.
- ◆ De school blijft eigenaar van het traject; PBD werkt aanklampend, ondersteunend en op basis van een 'congruente agenda' (onderhandeld plan).

▲ Begeleidingstijd:

- ◆ De verdeling van begeleidingstijd verschuift bewust naar instellingen met grote noden. Schoolportretten en regiofiches ondersteunen de besluitvorming en reflectie.

Overkoepelende inzichten

De PBD realiseerde een breed bereik en een duidelijke focus op instellingen met grote noden. De begeleiding is steeds meer datagedreven, systematisch en afgestemd op lokale context.

In het DKO en CLB/POC wordt sterk ingezet op professionalisering, samenwerking en innovatie. Effectmetingen tonen hoge tevredenheid en implementatiegraad bij deelnemers aan trajecten.

De prioriteit en intensieve begeleiding verschuiven bewust naar die instellingen waar de ondersteuningsnood het hoogst is, op basis van data, schoolportretten en regiofiches. Voor het merendeel van de scholen volstaat het basisaanbod, dat gericht is op algemene professionalisering en kwaliteitsontwikkeling. Tegelijk vraagt het structureel borgen van duurzame verandering en het bevorderen van de transfer naar het volledige team blijvende aandacht, zowel bij scholen met grote nood als bij het brede werkveld. Monitoring en bijsturing zijn structureel ingebed in de werking. Hoewel veel scholen en academies bereikt worden, blijft het een werkpunt om alle teams – ongeacht hun begeleidingsnood – mee te krijgen in een gedeelde visie, de transfer naar de klas- en ateliervloer te versterken en de opgebouwde expertise duurzaam te verankeren in de dagelijkse praktijk.

Niveau-overstijgende doelen

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

Tabel 13: vooropgesteld bereik per OD



OD	Reëel bereik				
	BAO		SO		DKO
	Aantal S/CA	Aantal SG	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A
NO 2.1 ²³	307	24	49	2	112

Tabel 14: reëel bereik per OD

Instellingen met grote noden: van ad hoc aanpak naar onderbouwde visie

Sinds de bijsturing van de kerntaken van de pedagogische begeleidingsdienst in 2022, is het begrip ‘instellingen met grote noden’ expliciet opgenomen in het kwaliteitsdecreet. Hoewel het decreet geen strikte definitie of meetbare indicatoren voorziet, heeft het benoemen van een instelling als ‘grote nood’ directe gevolgen voor de intensiteit en prioriteit van begeleiding. De PBD wordt immers geacht deze instellingen prioritair te ondersteunen.

Als PBD hechten we daarom veel belang aan het valide, betrouwbaar en gelijkgericht benoemen van een instelling als ‘grote nood’. Het proces om een instelling als dusdanig te bestempelen is de afgelopen jaren geëvolueerd van een eerder ad hoc benadering, gebaseerd op individuele ervaringen van begeleiders, naar een meer onderbouwde en gedeelde visie. Voortschrijdend inzicht, gefaciliteerd door data, wetenschappelijke literatuur en een aangepaste organisatiestructuur, heeft geleid tot een verfijning van de aanpak.

B

Zo werd het begrip ‘grote nood’ kwalitatief ingevuld via focusgroepen met pedagogisch begeleiders en werd een datagerichte insteek gehanteerd om de mate van prioritering en bereikbaarheid te monitoren. Bovendien brachten we onder impuls van een uiteenzetting door Geert Kelchtermans (KU Leuven) over complexe begeleidingstrajecten tijdens een gemeenschappelijke bijeenkomst (zie Deel 2) ook wetenschappelijke inzichten in rekening.

Belangrijk is dat de PBD altijd vertrekt vanuit een brede beeldvorming, waarbij zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens worden meegenomen. Gesprekken, observaties en non-verbale communicatie zijn daarbij even waardevol als meetbare indicatoren. De vertrouwensrelatie tussen school en begeleidingsdienst is een noodzakelijke voorwaarde voor duurzame verbeteringsinitiatieven. De PBD neemt geen evaluerende of controlerende rol op, maar kiest voor een aanklampende en ondersteunende aanpak, afgestemd op de noden en urgenties die zich in de schoolcontext voordoen. De school blijft eigenaar van het begeleidingstraject en bepaalt mee de inhoud en richting, terwijl de PBD als partner optreedt en transparante communicatie waarborgt.

In de praktijk blijkt dat sommige instellingen met grote noden moeilijk te bereiken zijn, bijvoorbeeld door het ontbreken van een directeur of door een gebrek aan initiële vertrouwensband. Vanuit die vaststelling wordt het belang van een ‘congruente agenda’ benadrukt: een onderhandeld plan tussen instelling en begeleidingsdienst, waarin de inhoud en vorm van ondersteuning worden vastgelegd (Vermeir & Kelchtermans, 2021). Dit engagement en de afgestemde verwachtingen zijn essentieel voor het slagen van een intensief begeleidingstraject. Indien een instelling niet bereid of in staat is om zo’n agenda te onderhandelen, wordt eerst ingezet op het opbouwen van een vertrouwensrelatie.

De werkgroep Duurzaam Begeleiden (zie Deel 2) werkte daartoe concrete handvaten uit in de vorm van een sjabloon zodat ankerfiguren gelijkgericht een ‘congruente agenda’ kunnen opstellen (Bijlage 5).

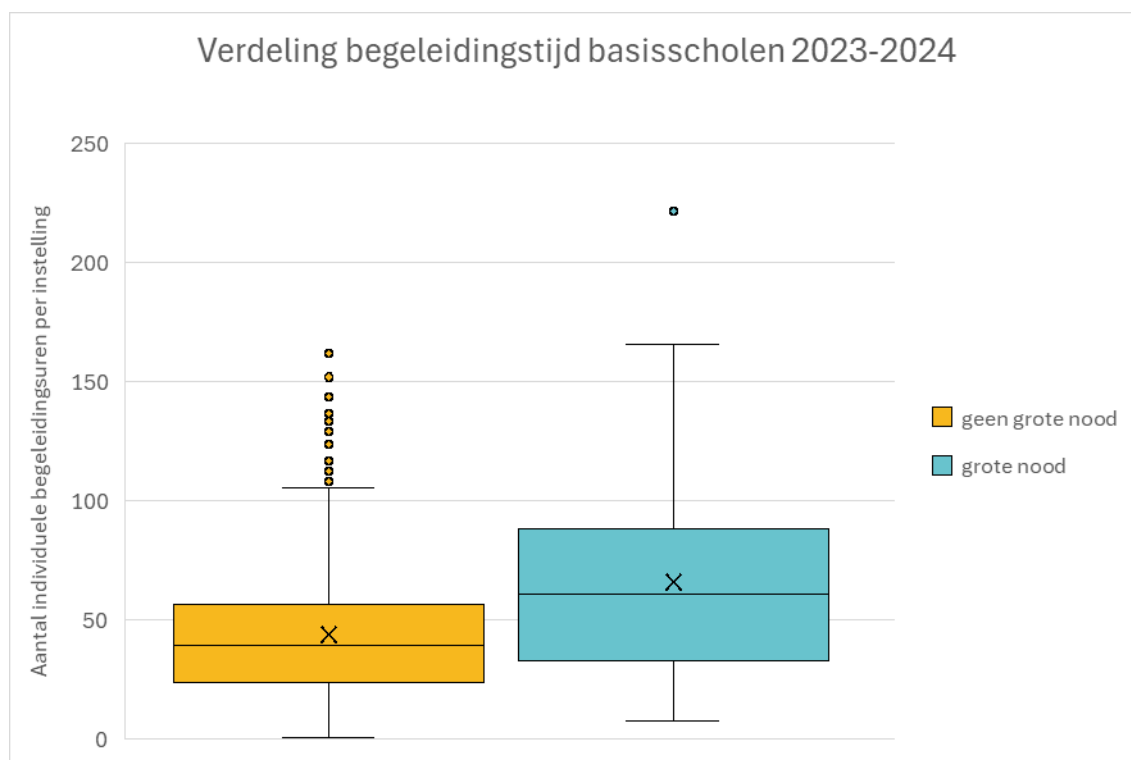
²³ Bereik lager dan ingeschat, we wijten dit aan de te brede formulering van de doelstelling. Waarschijnlijk werd door de toevoeging van ‘grote noden’ deze doelstelling voornamelijk gekozen voor de begeleiding van instellingen die we als dusdanig benoemen.

Tot slot wordt het bespreekbaar maken van grote noden in scholen ondersteund door het gebruik van schoolportretten, regiofiches en data-analyses (zie hieronder), die een breed en genuanceerd beeld geven van de context en uitdagingen van elke instelling. Deze instrumenten faciliteren reflectie, collegiale consultatie en onderbouwing, en dragen bij aan een gedeelde besluitvorming over begeleiding.



Data-geïnformeerde benadering van instellingen met grote noden

Het monitoren van de verdeling van de begeleidingstijd stelt ons in staat om onze benadering van instellingen met grote noden kritisch onder de loep te nemen en af te toetsen aan onze visie. Het jaarverslag 2023-2024 rapporteerde reeds over de wijze waarop we de individuele begeleidingstijd van dergelijke instellingen in kaart brengen met behulp van data. Voor de eerste maal kunnen we nu ook de data van twee schooljaren met elkaar vergelijken.

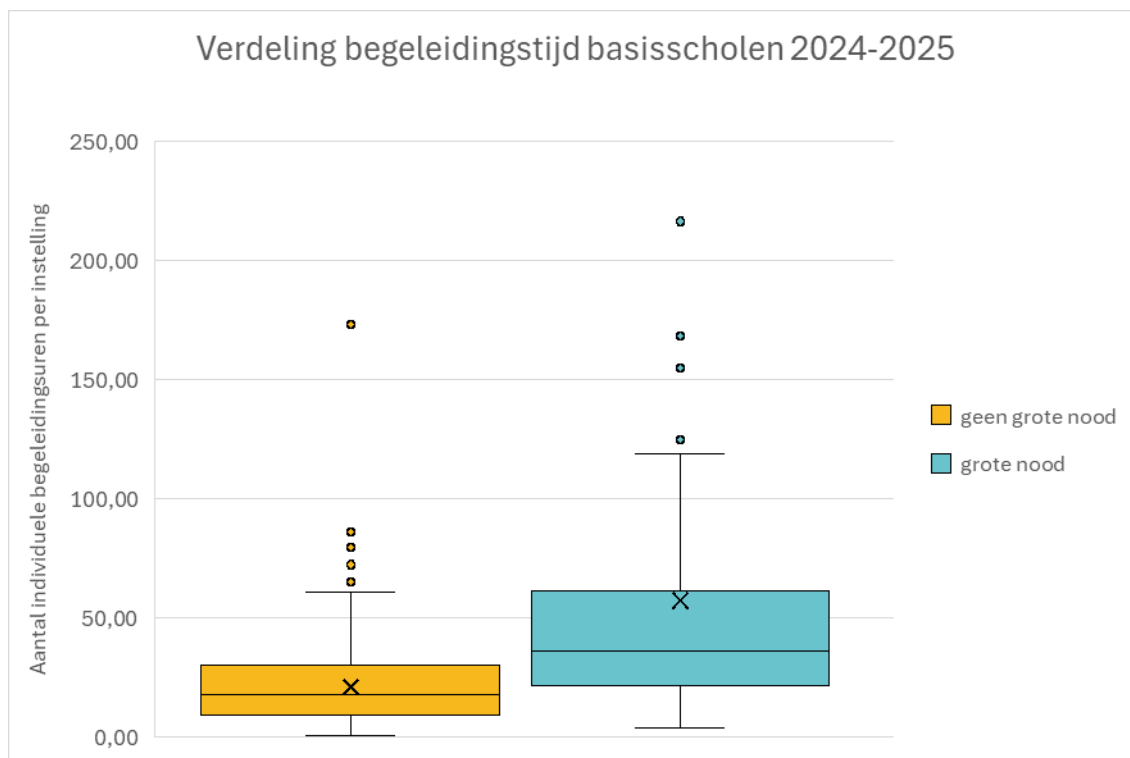


Figuur 58: individuele begeleidingstijd basisscholen schooljaar 2023-2024

Figuur 58 toont de verdeling van de individuele begeleidingstijd door de PBD OVSG in het basisonderwijs²⁴ tijdens het schooljaar 2023-2024. Daarbij wordt de begeleidingstijd van de basisscholen met grote noden afgezet tegen de begeleidingstijd van basisscholen die we niet als dusdanig benoemen. Figuur 59 illustreert hetzelfde voor het afgelopen schooljaar.

We merken dat het aantal basisscholen zonder grote noden die we buiten proportioneel veel begeleiden in het schooljaar 2024-2025, daalt ten aanzien van het schooljaar 2023-2024. Tegelijkertijd stellen we een toename vast van het verschil in gemiddelde begeleidingstijd tussen basisscholen met en zonder grote noden. Bijkomend is ook de variatiebreedte van de verdelingen in het schooljaar 2024-2025 kleiner in vergelijking met het schooljaar daarvoor, wanneer we de uitschieters buiten beschouwing laten.

²⁴ Ook voor de andere onderwijsniveaus voerden we een dergelijke oefening uit, hier beperken we ons tot de analyse van het basisonderwijs.



Figuur 59: individuele begeleidingstijd basisscholen schooljaar 2023-2024



Deze vaststellingen maken de evolutie van onze visie op het begeleiden van instellingen met grote noden doorheen de schooljaren tastbaar. Ze getuigen van het feit dat we er steeds beter in slagen om instellingen met grote noden te detecteren en vervolgens prioritair te begeleiden. Daarmee voldoen we aan de decretale verwachting om voorrang te verlenen aan instellingen met grote noden, zonder daarbij ons algemeen ondersteuningsaanbod uit het oog te verliezen.

Niettemin zijn we ons ervan bewust dat we afgelopen schooljaar nog steeds een aantal scholen met grote noden amper bereikten (Figuur 59). Daartoe plannen we om deze data ook tijdens de looptijd van het huidige begeleidingsplan blijvend te monitoren en kijken we uit naar de impact van het expliciteren van de congruente agenda en de doorvertaling van ons begeleidingscontinuüm (zie Deel 2).

Niveau-specifieke doelstellingen leerplicht

BAO 2.1 De PBD versterkt het strategisch en onderwijskundig beleid aan de hand van het kwaliteitszorgkader en toetsresultaten met als doel de beleidskracht van de scholen en de leerresultaten van de leerlingen te verhogen.

Casus OVSG - eigen datadashboard versterkt de beleidskracht in het basisonderwijs (BAO 2.1)

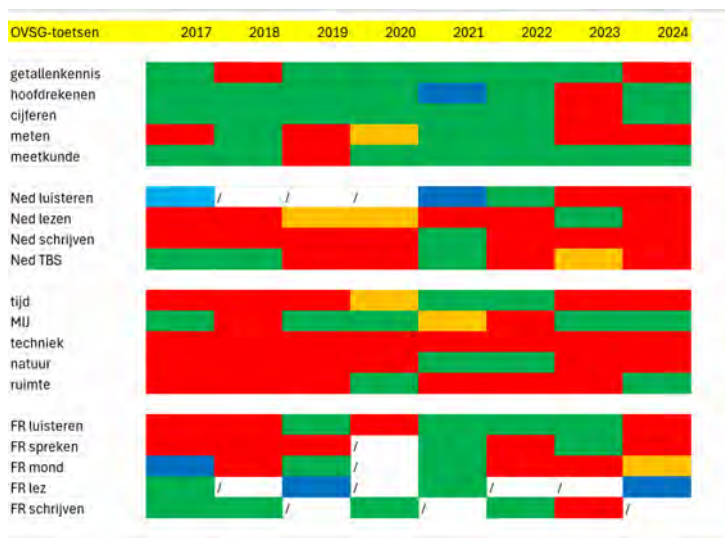


OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik	
	Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal SG
BAO 2.1 De PBD versterkt het strategisch en onderwijskundig beleid aan de hand van het kwaliteitszorgkader en toetsresultaten met als doel de beleidskracht van de scholen en de leerresultaten van de leerlingen te verhogen.	75	259	29

Tabel 15: vooropgesteld en reëel bereik per OD

Om de slagkracht van beleidsteams basisonderwijs te verhogen, zette de pedagogische begeleiding 257 werkdagen in op het ondersteunen van onder meer het doelgericht gebruiken van toetsresultaten (BAO 2.1).

Naast het blijven aanbieden van de schoolfeedbackrapporten bij de OVSG-toets werd er een Excel-datadashboard (i.e. een schoolfoto) ontwikkeld dat de resultaten van de verschillende OVSG-toetsen (zie ook beleidsimpuls 3: Datageletterdheid) integreert. Om scholen te versterken in hun datageletterdheid werd er gewerkt met een stapsgewijze aanpak vanuit het schoolfeedbackrapport. Vanuit een eerste digitale toets werd gemodelleerd hoe de verschillende grafieken gelezen kunnen worden. Daarbij werd telkens samen nagedacht over mogelijke hypothesen bij significante verschillen. Deze hypothesen werden vervolgens getoetst aan bijkomende informatiebronnen, zoals de Datawijzer, Vlaamse toetsen, Koala of eigen observatie-instrumenten, om zo tot een onderbouwde interpretatie te komen.



Figuur 60: de schoolfoto integreert de resultaten van de verschillende OVSG-toetsen over de jaren heen

Vanuit een tweede digitale toets kregen de deelnemers de kans om zelf de data te interpreteren, met ondersteuning waar nodig. Op die manier werd het proces van dataverwerking en -analyse stelselmatig overgedragen aan het schoolteam.

Daarna werd de overstap gemaakt naar de schoolfoto. Om de begeleiding duurzaam te maken, werd getoond hoe dit bestand is opgebouwd. Concreet werd er voor één leergebied stap voor stap gewerkt vanuit de gegevensbron op de website tot de integratie van een nieuwe 'rij' in het Excelbestand. De kleurcodes in dit bestand maakten het mogelijk om samen trends te detecteren en hypothesen verder te verfijnen. Ook hier werden mogelijke verklaringen en bijkomende informatiebronnen in kaart gebracht, zodat teams leren om op een onderbouwde en systematische manier met toetsgegevens aan de slag te gaan.



Jaar 2021-2022	Fouten in antwoord	Probleem
Vraag 1 Opzoekwerk in bronnenboek – lichamen benoemen	Antwoorden naast de kwestie Namen van veelhoeken	Geïntegreerde opdrachten zijn moeilijk. (bronnenboek) Kennen het verschil niet tussen veelhoeken en veelvliakken .
Vraag 3 Spiegelingen: aantal spiegelassen bepalen.	Verkeerde figuren aangeduid	- Ze tekenen de spiegelassen niet. - Ze draaien hun figuur niet om te zien of er spiegelingen in getekend kunnen worden.
Vraag 4 Symbolen : symbool loodrecht tekenen na het uitvoeren van een opdracht	Verkeerde symbolen, maar wel juist getekend ⇒ Symbolen onvoldoende gekend Getekend maar niet ingevuld.	Andere symbolen zoals evenwijdig , niet evenwijdig en gelijk . - Opdracht onvolledig -> lezen
Vraag 5B: Coördinaten: stappenplan volgen met windstreken.	Ze komen op het verkeerde coördinaat uit.	- Opdracht onvoldoende gelezen - Windstreken onvoldoende gekend
Vraag 6B Uitspraken over driehoeken beoordelen	- Vergeten de gelijkbenige driehoek aan te duiden. 3 mogelijke antwoorden, vele duiden er maar 2 aan. - Wel juist kunnen tekenen (6A)	Ze vergeten dat een gelijkzijdige driehoek ook altijd gelijkbenig is .

2023-2024	Fouten in antwoord	Probleem
Vraag 3 Bouwplan : inzichtvraag -> Hoeveel blokjes mag je maximaal wegnemen, als het vooraanzicht niet mag veranderen? Je mag blokken gebruiken.	- Foutief aantal blokjes.	- Niemand heeft blokjes gebruikt. - Er werd geteld op het vooraanzicht maar ze hebben niet naar het bouwplan gekeken.
Vraag 4A Lijnstukken die elkaar middendoor snijden -> vertrekende vanuit	- Punten op de lijnstukken niet benoemd. - Niet middendoor - Onnauwkeurig.	- Onnauwkeurig en onvolledig.
Vraag 5 Uitspraken over driehoeken correct beoordelen met waar -niet waar.	Fout antwoord aangeduid.	- Indeling van de driehoeken onvoldoende gekend.
Vraag 6 Schaduw bij 3 ^{de} paaltje tekenen.	De meeste lln. hebben de lichtbron niet gezocht/gevonden om de schaduw van de 3 ^{de} paal te kunnen tekenen.	- Ze weten niet hoe ze een lichtbron moeten zoeken.

Figuur 61: het dashboard ondersteunt beleidsteams om doordacht en gericht te werken aan kwaliteitsontwikkeling



Pedagogisch adviseur basisonderwijs:

“Dergelijke begeleidingen hebben naast een inhoudelijke component ook aandacht voor het aanscherpen van vaardigheden op het gebied van datageletterdheid. Het correct lezen van grafieken, trianguleren van databronnen en doordacht aanwenden van data om te komen tot actie (cfr. schema van data naar actie), worden in de marge meegenomen. Op die manier slagen we erin om met beleidsteams op een duurzame, doelgerichte en data-geïnformeerde manier te werken aan kwaliteitsontwikkeling.”

Wat leert deze casus ons?

De inzet van het OVSG-datadashboard (“schoolfoto”) en de systematische begeleiding bij het interpreteren van toetsresultaten hebben de beleidskracht van basisscholen merkbaar versterkt. Door 257 werkdagen te investeren in het ondersteunen van beleidsteams, slaagde de PBD erin om scholen te laten evolueren van louter rapporteren naar het actief gebruiken van data voor kwaliteitsontwikkeling. De stapsgewijze aanpak – van het lezen van grafieken tot het samen formuleren van hypothesen en acties – zorgt ervoor dat teams niet alleen inzicht krijgen in hun resultaten, maar deze ook kunnen vertalen naar concrete verbetermaatregelen. De rol van de PBD is hierbij cruciaal: als procesbegeleider, expert en kritische vriend ondersteunt de PBD scholen in het duurzaam, doelgericht en data-geïnformeerd werken aan onderwijskwaliteit.

Hoewel steeds meer scholen effectief gebruikmaken van het datadashboard en schoolfeedbackrapporten, blijft het een uitdaging om alle scholen te bereiken en het gebruik van data structureel te verankeren in het beleidsteam én op de klasvloer. Niet elke school benut het dashboard even intensief of vertaalt de inzichten naar concrete acties. Het blijft dus een werkpunt om de transfer van data-analyse naar dagelijkse praktijk te versterken, teams te ondersteunen in het voeren van een professionele dialoog over resultaten, en het eigenaarschap bij het volledige schoolteam te vergroten.

SO 2.1 De PBD verhoogt de beleidskracht en het reflectief vermogen door het uitbouwen van structuren, systemen en cultuur van gedeeld onderwijskundig leiderschap.



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

Tabel 16: vooropgesteld en reëel bereik per OD

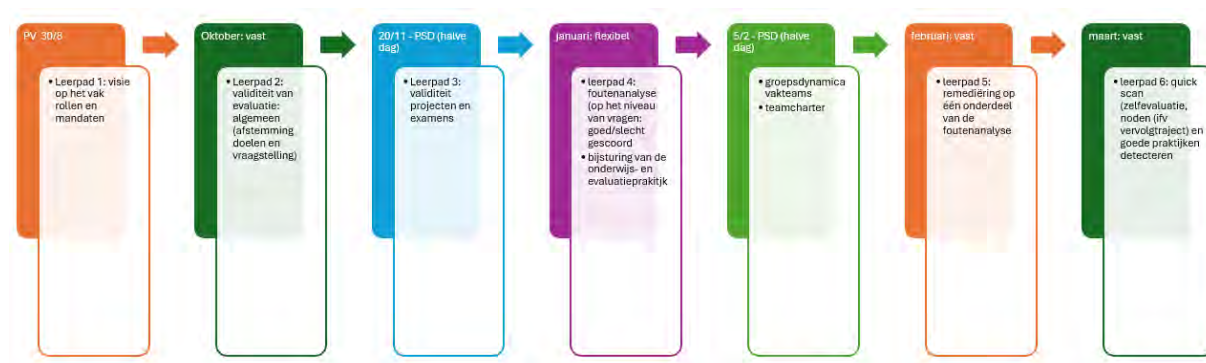
Het versterken van de beleidskracht en het reflectief vermogen in het secundair onderwijs vraagt om meer dan losse initiatieven. SO 2.1 zet daarom in op het uitbouwen van structuren, systemen en een cultuur van gedeeld onderwijskundig leiderschap. De pedagogische begeleidingsdienst ondersteunt scholen hierbij via intensieve trajecten rond vakgroepwerking, waarbij de focus ligt op samenwerking, zelfevaluatie en duurzame kwaliteitsontwikkeling. In de voorbije drie schooljaren werden 44 scholen en 3 scholengemeenschappen bereikt (vooropgesteld: 30 scholen).

Casus 1 - secundair onderwijs: Kwalitatieve vakgroepwerking ondersteunt de onderwijsleerpraktijk (SO 2.1)

Een kwalitatieve vakgroepwerking in het secundair onderwijs is essentieel voor het waarborgen van de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk. De pedagogische begeleiding investeerde de afgelopen drie schooljaren dan ook 122 werkdagen in onder meer het versterken van de vakgroepwerking met als doel het uitbouwen van een structuur, systeem en cultuur die gedeeld onderwijskundig leiderschap faciliteert (SO 2.1).

De afgelopen twee schooljaren begeleidde de pedagogische begeleiding bijvoorbeeld de schoolbrede vakteamwerking van een secundaire school, waarbij de focus lag op verticale samenhang binnen verschillende vakken.

Het begeleidingstraject vertrok vanuit een grondige analyse van de beginsituatie op basis van een rubric. In het eerste jaar ondersteunde de pedagogische begeleidingsdienst het beleidsteam bij het in kaart brengen van de bestaande situatie, de specifieke noden van de school en van de vakwerkgroepen. Vanuit deze gezamenlijke beeldvorming werd een schoolspecifiek traject ontworpen dat nauw aansloot bij de eigen context en ambities van de school.



Figuur 62: gezamenlijke beeldvorming leidde tot een schoolspecifiek traject

De pedagogische begeleiding ondersteunde bij het uitwerken van leerpaden en een concreet plan van aanpak voor de aansturing, coaching en opvolging van de vakwerkgroepen. Op die manier ontstond een doordachte structuur waarin elke vakwerkgroep op een systematische manier aan haar

eigen kwaliteitsontwikkeling kon werken. Aan het einde van het schooljaar brachten de school en de pedagogische begeleiding samen de opbrengsten van het traject in kaart, op basis van zelfevaluatie van de vakwerkgroepen en focusgesprekken. Deze reflectie diende als uitgangspunt voor het bepalen van nieuwe prioriteiten voor de werking van de vakwerkgroepen in het daaropvolgende schooljaar – een duidelijk voorbeeld van de PDCA-cyclus in praktijk.



Criterium	Toelichting	Inschaling 30/8
Resultaatgerichtheid	We hebben het over onderwerpen, die belangrijk zijn voor het realiseren van onze gezamenlijke doelstelling. We komen tot concrete afspraken, besluiten en acties. We zijn met elkaar voldoende in staat om gesignaleerde problemen op te lossen. Met de gemaakte afspraken kunnen we weer in volle vaart vooruit.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Dialoog	We nemen besluiten na een eerlijk en open gesprek. Ieder wordt uitgenodigd om ideeën, argumenten, twijfels, emoties en overwegingen in te brengen. We proberen elkaar te begrijpen en rekening te houden met elkaar. Niemand wordt ontkend, ook in de besluitvorming. Argumenten zijn doorslaggevend voor de besluitvorming.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Sociale veiligheid	Ik doe ertoe. Ieder voelt zich vrij om te zeggen wat hij / zij wil, ook als het spannend wordt. Problemen kunnen worden benoemd. We durven met elkaar spanning aan te gaan en maken de spanning hanteerbaar. We kunnen elkaar aanspreken en zo nodig corrigeren.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Efficiëntie	We besteden ieder voldoende aandacht aan de voorbereiding van de agenda en vergaderstukken. Voordat we agendapunten bespreken, beoordelen we ze op relevantie, urgentie en benodigde voorbereiding. Waar mogelijk delegeren we besluiten aan anderen. We gebruiken niet meer overlegtijd dan nodig om tot besluiten te komen. We komen snel genoeg tot besluiten.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Verantwoordelijkheid	We kunnen ons voldoende vinden in genomen besluiten. We voelen ons gezamenlijk verantwoordelijk voor (de uitvoering van) besluiten die we nemen. We zijn bereid en in staat om de genomen besluiten uit te (laten) voeren. Afspraak = Afspraak: gemaakte afspraken worden nagekomen en we zijn aanspreekbaar op gemaakte afspraken.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Sfeer en energie	Het overleg vindt plaats in constructieve sfeer en met positieve energie. Het knettert soms flink, maar we komen er wel samen uit. Na de vergadering gaan we gemotiveerd aan de slag met de uitvoering.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figuur 63: de pedagogische begeleiding voorzag criteria voor kwalitatief vakwerkgroepoverleg

Binnen de school werd de werking stevig ingebed. Er waren vaste overlegmomenten voor de vakwerkgroepen voorzien, aangevuld met flexibele momenten die zij zelf konden plannen. Tijdens de pedagogische studiedagen kregen de vakwerkgroepen tijd om te werken aan hun leerpaden, die telkens bestonden uit gerichte professionalisering en een praktische opdracht.



Figuur 64: de pedagogische begeleiding versterkte de vakgroepwerking onder andere door het uittekenen van concrete leerpaden



Pedagogisch adviseur SO:

“Aan het einde van het eerste jaar had elke vakwerkgroep een zelfevaluatie uitgevoerd, waarbij ze zichzelf had ingeschaald op verschillende domeinen en een prioritair werkpunt voor het volgende schooljaar had bepaald. Daarnaast werden goede praktijken verzameld en gedeeld tijdens personeelsvergaderingen, zodat de hele school had kunnen leren van elkaars ervaringen.”

	Ik heb inzicht in de leeractiviteiten																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Leerling 1																		
Leerling 2																		
Leerling 3																		
Leerling 4																		
Leerling 5																		
Leerling 6																		
Leerling 7																		
Leerling 8																		
Leerling 9																		
Leerling 10																		
Rood: onder de verwachting																		
Oranje: benadert de verwachting																		
Groen: volgens verwachting																		

1) Op welke vragen scoort de meerderheid van de leerlingen rood?

1, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 18

2) Op welke vragen scoort de meerderheid van de leerlingen oranje?

14 en 17

3) Op welke vragen scoort de meerderheid van de leerlingen groen?

3, 9 en 15

4) Link de scores met de doelen.

a. Op welk(e) doel(en) scoren de leerlingen gemiddeld rood?

- **Ik kan in verschillende situaties met getallen rekenen**
- **Ik kan in verschillende situaties een beknopt beschrijvend statistisch onderzoek voeren**

Figuur 65: het resultaat van de leerpaden vormde input voor het voeren van een onderbouwde discussie over onderwijskwaliteit

De schoolcoördinatoren ondersteunden de vakwerkgroepen tijdens deze sessies en samen met het directieteam werd er gezorgd voor opvolging en feedback. Elk leerpad mondde namelijk uit in een resultaat dat diende als input voor een onderbouwde dialoog tussen de vakgroep enerzijds en de adjunct-directeur anderzijds. Op deze manier was het beleidsteam in staat om specifieke individuele feedback te voorzien, die geformuleerd werd vanuit groeimogelijkheden.

Examen:

Je examens van Nederlands in de 2^{de} en 3^{de} graad DF zien er goed uit. Super!

Leerpaden:

Uit de eigen evaluatie van je examen blijkt dat taalzwakke leerlingen moeite hebben met schrijfvaardigheden. Hier wordt volop aan gewerkt om volgend schooljaar ook voor deze leerlingen taalondersteuning te voorzien. Daarnaast kan remediëren zeker geen kwaad bij deze leerlingen.

Je kan ook zeker examens laten inkijken tijdens de les om hierop verder te werken.

Uit het exit-ticket Nederlands is gebleken dat er meer met matrixen (spreken-schrijven) gewerkt moet worden vanuit de te bereiken doelen om transparanter te kunnen evalueren. Ga hier met de groep zeker aan de slag. Ook wordt er gesproken over de evaluatie en het afstemmen ervan om de vaardigheden en theorie. Dit is zeker iets waarmee aan de slag moet worden gegaan.

Figuur 66: op basis van de input die volgt uit de leerpaden kan het beleidsteam gericht feedback bezorgen aan de leraren

In het tweede schooljaar nam de pedagogische begeleiding een meer adviserende en reflectieve rol op. Als kritische vriend gaven we feedback op het vernieuwde traject en de uitgewerkte leerpaden. Op basis van de zelfevaluatie van de vakwerkgroepen werden twee schoolbrede prioriteiten vastgesteld: formatieve evaluatie en het ontwikkelen van leerlijnen. De pedagogische begeleiding ondersteunde het beleidsteam bij het verder verfijnen van deze leerpaden, terwijl de interne begeleiding door het directieteam en de coördinatoren verder was uitgebouwd.

Aan het einde van het tweede jaar vond wederom een zelfevaluatie plaats, waarmee de cyclus van plannen, uitvoeren, evalueren en bijsturen werd verdergezet. Deze aanpak heeft duidelijk gemaakt hoe de samenwerking met de pedagogische begeleiding niet alleen leidde tot gerichte ondersteuning op korte termijn, maar ook tot een duurzame versterking van de professionele leercultuur binnen de school en een structurele kwaliteitsverbetering van het onderwijs.

Wat leert deze casus ons?

De begeleidingstrajecten rond vakgroepwerking tonen aan dat een systematische, cyclische aanpak – van gezamenlijke beginsituatieanalyse tot het uitwerken van leerpaden en het voeren van zelfevaluatie – leidt tot een merkbare versterking van de professionele leercultuur in scholen. Door het beleidsteam, de coördinatoren en de vakwerkgroepen samen te brengen, ontstaat een gedeeld eigenaarschap over onderwijskwaliteit en worden verbeteringen duurzaam ingebed in de schoolwerking. De rol van de PBD is hierin essentieel: als procesbegeleider, kritische vriend en expert ondersteunt de PBD scholen bij het ontwikkelen van een gedragen structuur voor kwaliteitsontwikkeling en gedeeld leiderschap.

Hoewel het aantal bereikte scholen het vooropgestelde bereik overstijgt, blijft het een uitdaging om de transfer van inzichten en afspraken uit de vakgroepwerking naar de dagelijkse klaspraktijk van alle leraren te borgen. Niet elk team benut de cyclus van plannen, uitvoeren, evalueren en bijsturen even consequent. Het blijft daarom een werkpunt om het reflectief vermogen van alle vakgroepen te versterken, de betrokkenheid van het volledige lerarenteam te vergroten en de impact van gedeeld leiderschap te verankeren in het dagelijks handelen.

Niveau-specifieke doelstellingen deeltijds kunstonderwijs

DKO 2.1 De PBD begeleidt academies als organisatie in het leren omgaan met leerlingenbegeleiding in het dko.

DKO 2.2 De PBD begeleidt academies in het voeren van een efficiënt en effectief personeels- en professionaliseringsbeleid.



OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
Aantal academies		
DKO 2.1 De PBD begeleidt academies als organisatie in het leren omgaan met leerlingenbegeleiding in het dko.	148	136
DKO 2.2 De PBD begeleidt academies in het voeren van een efficiënt en effectief personeels- en professionaliseringsbeleid.		

Tabel 17: vooropgesteld en reëel bereik per OD

De uitdagingen rond leerlingenbegeleiding en professionalisering in het deeltijds kunstonderwijs zijn de afgelopen jaren sterk toegenomen. Academies worden geconfronteerd met een steeds diverser leerlingenpubliek en stijgende verwachtingen rond kwaliteitszorg, zonder dat daar extra middelen tegenover staan. De pedagogische begeleidingsdienst ondersteunt academies daarom expliciet op organisatieniveau, zowel bij het uitbouwen van een gedragen beleid rond leerlingenbegeleiding (DKO 2.1) als bij het voeren van een efficiënt en effectief personeels- en professionaliseringsbeleid (DKO 2.2). In de voorbije schooljaren werd hiervoor ruim 134 werkdagen begeleiding ingezet voor leerlingenbegeleiding en 110 werkdagen voor intervisie en professionalisering.

Het DKO zet ondanks het gebrek aan bijkomende middelen in op leerlingenbegeleiding (DKO 2.1)

Academies worden steeds vaker geconfronteerd met een divers leerlingenpubliek. Directeuren, zorgcoördinatoren en leraren zijn dan ook voortdurend op zoek naar handvatten om hun leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden. De vragen rond leerlingenbegeleiding nemen daarbij jaar na jaar toe.

Een pedagogisch begeleider DKO:



“Hoewel er in het DKO geen bijkomende middelen voorzien zijn voor leerlingenbegeleiding, worden academies – net als de scholen in het leerplichtonderwijs – geacht om te voldoen aan de kwaliteitsverwachtingen van het OK-kader. Binnen dit kader worden duidelijke verwachtingen geformuleerd rond (leerlingen)begeleiding. Voor veel academies vormt dit een aanzienlijke uitdaging.”

De pedagogische begeleiding van het DKO kiest er daarom bewust voor om academies hierin expliciet te ondersteunen – op het niveau van de academie, de leerkracht én de leerling. De voorbije schooljaren was dit aanbod goed voor ruim 134 werkdagen aan ondersteuning.

Hoewel het DKO niet werd opgenomen in het decreet leerlingenbegeleiding, en later ook niet in het decreet leersteun, vormt het decreet leerlingenbegeleiding toch een belangrijk referentiepunt voor het denken over leerlingenbegeleiding binnen het DKO. Het biedt een kader om te begrijpen wat leerlingenbegeleiding inhoudt en omvat. De PBD DKO heeft deze uitgangspunten verder vertaald naar de specifieke context van het DKO en uitgewerkt wat ze daar kunnen betekenen.

Thematraject Leerlingenbegeleiding in het DKO

In de feiten organiseerde de pedagogische begeleidingsdienst van het DKO de voorbije schooljaren een uitgebreid traject rond leerlingenbegeleiding (LLB). Met dit traject willen we academies ondersteunen bij het ontwikkelen van een gedragen visie en beleid rond leerlingenbegeleiding, afgestemd op de specifieke context van het deeltijds kunstonderwijs.

Uitgangspunten

Het traject vertrok vanuit verschillende beleidsmatige kaders en referenties: het decreet DKO, het Referentiekader Onderwijskwaliteit (ROK), het decreet leerlingenbegeleiding (LLB) en de functiebeschrijving van de leraar. Deze documenten vormen samen de basis voor een kwaliteitsvolle en geïntegreerde aanpak van leerlingenbegeleiding binnen het DKO.

Zorgcontinuüm en attesteringsvoorwaarden

Binnen het traject werd het zorgcontinuüm voor het DKO toegelicht: van brede basiszorg over verhoogde zorg tot uitbreiding van zorg. Hierbij werd aandacht besteed aan de rol van de academie in het creëren van een ondersteunende leeromgeving en aan de attesteringsvoorwaarden die verbonden zijn aan de opvolging en begeleiding van leerlingen.

Beleidsontwikkeling in stappen

Academies werden begeleid om hun beleid stapsgewijs uit te bouwen. Vertrekpunt daarbij is het artistiek pedagogisch project (APP), gecombineerd met een contextanalyse en een diepgaand zicht op leerlingenkenmerken (waaronder gegevens uit Lokano).

Een belangrijk onderdeel van het traject was het ontwikkelen van een duidelijke visie op leerlingenbegeleiding: waarom doen we dit, hoe pakken we het aan en hoe integreren we de principes van handelingsgericht werken? Academies reflecteerden over hoe zorg en begeleiding ingebed kunnen worden in hun dagelijkse werking en hoe een positieve en stimulerende leeromgeving kan worden gerealiseerd.

De verschillende begeleidingsdomeinen kwamen uitgebreid aan bod. Per domein werd verduidelijkt wat dit betekent binnen het DKO, met tal van praktijkvoorbeelden op het niveau van brede basiszorg en verhoogde zorg, telkens gekoppeld aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK-kader.

Daarnaast werd stilgestaan bij het borgen en bijsturen van beleid: hoe academies de kwaliteit van hun leerlingenbegeleiding kunnen opvolgen, evalueren en duurzaam verankeren.

Een centraal thema doorheen het traject was verbindend samenwerken. We onderzochten hoe academies kunnen bouwen aan partnerschap met leerlingen, ouders en collega's, onder meer aan de hand van de participatieladder en verbindend taalgebruik. Deze aanpak bevordert een open dialoog en gedeelde verantwoordelijkheid voor het welzijn en leren van de leerling.

Verder werd aandacht besteed aan interne professionalisering binnen academies: hoe teams kunnen groeien in hun deskundigheid rond leerlingenbegeleiding en welke kansen er zijn om expertise te delen of verder te ontwikkelen.

Terugkomsessie

Tot slot vond er telkens een terugkomsessie plaats. Tijdens deze bijeenkomst reflecteerden de deelnemers over de stand van zaken in hun academie: Hoe ver staan we met de implementatie van leerlingenbegeleiding? Hoe nemen we het team hierin mee? Hoe gaan we om met weerstand?

Deelnemers konden vooraf vragen indienen, onder meer over thema's zoals DKO 3, het IAC-plan (zie ook verder) en netwerken rond inclusie. Deze input vormde de basis voor verdiepende uitwisselingen en gezamenlijke reflectie over de toekomst van leerlingenbegeleiding in het DKO.

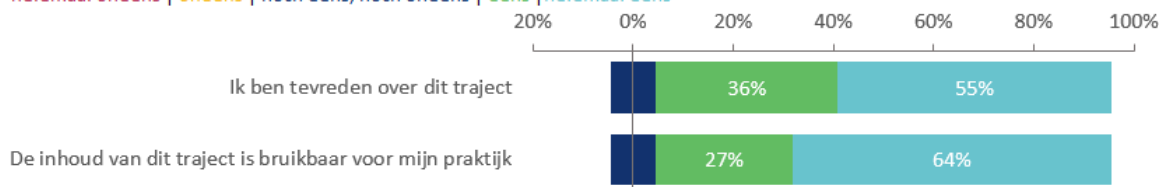


De deelnemers waren tevreden met het traject. Dat blijkt ook uit de effectmeting. Met een responsgraad 73% zien we een grote tevredenheid (91%) voor het traject en de bruikbaarheid ervan in de praktijk (91%).

Leerlingenbegeleiding in het DKO

De mate van tevredenheid van de deelnemers | 11 deelnemers

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



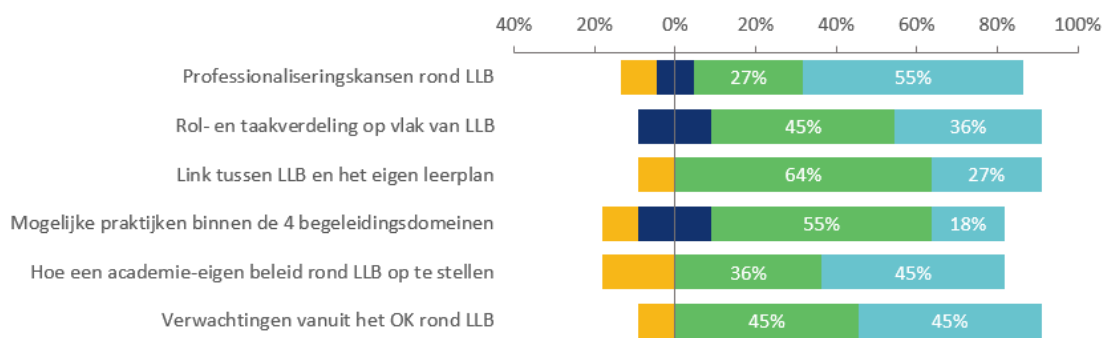
Figuur 67: tevredenheid deelnemers thematraject leerlingenbegeleiding in het DKO

De deelnemers geven aan nieuwe dingen geleerd te hebben over de inhoud van dit traject. Met name de professionaliseringskansen rond leerlingenbegeleiding en verwachtingen vanuit het referentiekader onderwijskwaliteit rond leerlingenbegeleiding. De meerderheid van de deelnemers geeft ook aan dat ze hiermee in de praktijk al aan de slag zijn gegaan, waarvan 37% al intensief.

Leerlingenbegeleiding in het DKO

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

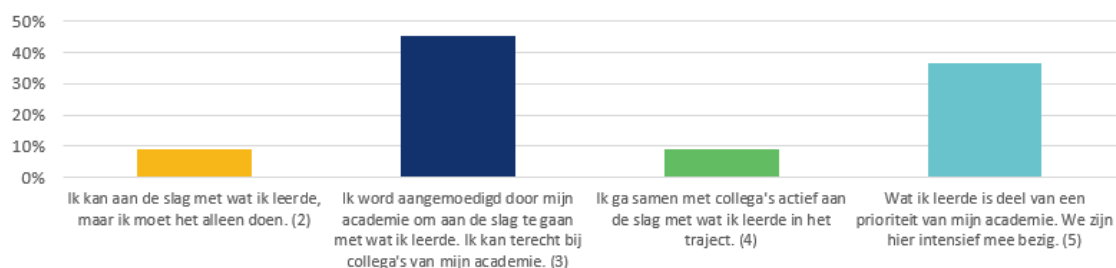
helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens



Figuur 68: de mate waarin de deelnemers van het thematraject leerlingenbegeleiding in het DKO de nieuwe inhoud verwierven

Leerlingenbegeleiding in het DKO

De mate waarin de deelnemers ondersteuning krijgen vanuit hun organisatie | 11 deelnemers



Figuur 69: de mate waarin deelnemers van het thematraject leerlingenbegeleiding in het DKO ondersteuning krijgen vanuit hun organisatie

Twee maand na het traject deden we vrijblijvend een online terugkomsessie. Vijf academies sloten hierbij aan. De academies gaven elk getuigenissen over waartoe het traject in de praktijk geleid heeft in hun academie. Meerdere academies hebben hun visie op leerlingenbegeleiding verder uitgewerkt en afgestemd op het leerplan. Er werden begeleidingsplannen op maat ontwikkeld, met specifieke aandacht voor leerlingen met ASS en ADHD, en nieuwe tools werden aangereikt om leerkrachten te ondersteunen. Enkele academies hebben de rol- en taakverdeling rond leerlingenbegeleiding verduidelijkt en werkgroepen of coördinatoren aangesteld om het beleid structureel te verankeren. Daarnaast zijn samenwerkingen opgezet met externe partners, zoals het Huis van het Kind en organisaties die psychologische of artistieke ondersteuning bieden. Pedagogische studiedagen zorgden voor uitwisseling tussen leerkrachten en een gedeelde reflectie over de aanpak van zorg in de klas. Tot slot zijn ook nieuwe initiatieven opgestart, zoals een apart atelier voor psychisch kwetsbare mensen en de voorbereiding van een provinciale studiedag met workshops rond leerlingenbegeleiding. Zo kreeg het thema in de praktijk meer draagvlak, samenhang en continuïteit. Deze opsomming is gebaseerd op een mondelinge bevraging bij vijf van de deelnemende academies.

Dit traject vond elk jaar van het afgelopen begeleidingsplan plaats en werd op basis van evaluaties voortdurend bijgestuurd en verankerd. Doorheen de drie jaren zijn verschillende verbeteringen doorgevoerd. Zo werd de link gelegd met de kaders van de Betrokkenheidsboom (KOOGO), waarbij het belang van ouderbetrokkenheid als fundament voor kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding werd benadrukt. De verschillende vormen van ouderbetrokkenheid en de volgorde ‘contact – connectie – communicatie’ kwamen aan bod, wat in het deeltijdkunstonderwijs een bijzondere uitdaging vormt.

Daarnaast werden talrijke praktijkvoorbeelden verzameld die de vier begeleidingsdomeinen illustreren. Deelnemers deelden voorbeelden uit hun eigen academie, wat heeft geleid tot een waardevolle verzameling inspirerende praktijken. Op 26 februari 2026 worden deelnemers van de afgelopen vier jaargangen samengebracht op een praktijkbeurs, om deze voorbeelden verder uit te wisselen en van elkaar te leren.

De vorming start ondertussen steeds met een koppeling aan het bredere kader onderwijskundig beleid, zodat duidelijk wordt hoe leerlingenbegeleiding daarin past. Omdat deelnemers aangaven dat het traject te kort was, werd vorig jaar een terugkomsessie ingevoerd. Deze vrijwillige sessie biedt ruimte om ervaringen te delen, vragen te bespreken en thema's te verdiepen zoals samenwerking, het werken met DK3 en het omgaan met weerstand in teams. Dankzij deze terugkoppeling kunnen we beter opvolgen waar elke academie staat en hoe de inzichten uit het traject worden toegepast.

Komend jaar voorzien we bovendien een extra halve dag vorming met bijzondere aandacht voor het IAC en de rol- en taakverdeling binnen leerlingenbegeleiding. Dit onderdeel wordt telkens erg gewaardeerd en krijgt nu meer ruimte voor verdieping en uitwisseling.

Motivatatie in het DKO: van teamsessie naar Vlaanderen breed aanbod

De Pedagogische Begeleidingsdienst van het DKO organiseerde een teamtraject rond het thema motivatie. Dit traject kwam tot stand in nauwe samenwerking met een academieteam dat in zijn dagelijkse praktijk merkte dat het niet altijd evident is om leerlingen doorheen hun leertraject blijvend te motiveren.

pedagogisch adviseur DKO:

“Het aanleren van een kunstdiscipline start vaak vanuit spelplezier, nieuwsgierigheid en creativiteit, maar vraagt van leerlingen ook de ontwikkeling van vaardigheden zoals doorzettingsvermogen, emotieregulatie, het vermogen om te plannen en zich te concentreren, impulscontrole en reflectie op het eigen leerproces. Doorheen dit groeiproces blijft motivatie een cruciale factor: ze bepaalt in grote mate of leerlingen zich willen blijven inzetten en zich verder willen ontplooien op artistiek, cognitief en persoonlijk vlak.”

Het academieteam wilde meer inzicht verwerven in de psychologie van motivatie en onderzoeken hoe deze kennis kan worden toegepast in de atelier- en klaspraktijk. Daarom werd een traject uitgewerkt met verschillende fasen. Na een online bevraging bij de leerkrachten, die diende als intake en behoeftepeiling, vond een pedagogische studiedag plaats rond motivatie, met ruimte voor navorming en expertisedeling.



Figuur 70: de PBD DKO organiseerde een pedagogische studiedag die het volledige academieteam onderdompelde in het thema motivatie

Tijdens het schooljaar volgden tussentijdse online begeleidings- en infomomenten, en het traject werd afgerond met een terugkomdag waarop leerkrachten ervaringen uitwisselden en terugkoppelden vanuit hun eigen lespraktijk.



Figuur 71: een greep uit het materiaal dat werd ontwikkeld naar aanleiding van de teamsessie rond motivatie



Doorheen het traject bouwden leerkrachten inzicht op in het ABC-model van motivatie van Maarten Vansteenkiste, dat uitgaat van drie basisbehoeften: autonomie, betrokkenheid en competentie. Ze reflecteerden over hun klas- en atelierpraktijk, wisselden expertise uit en onderzochten hoe ze hun aanpak konden versterken op basis van de opgedane inzichten. De opgedane kennis werd ook vertaald naar concrete toepassingen via de ontwikkeling van materialen zoals een toolbox 'Motivatie per kunstdomein' en kaartensets 'Motivatie'.

Het traject werd ondersteund door twee inhoudelijke kaders: het ABC-model van motivatie en het Referentiekader Onderwijskwaliteit (ROK), met bijzondere aandacht voor leerlingenbegeleiding en brede basiszorg binnen de vier begeleidingsdomeinen.



Maak tijd voor verbindende groepsactiviteiten.

Samen een uitstap doen naar een museum, een galerij, een tentoonstelling ... schept een band. In sommige academies worden meerdaagse uitstappen gedaan. Maar ook samen pauze nemen of samen naar iets toe werken kan enorm verbindend werken.

Maak samen klasafspraken op.

Maak in het begin van het schooljaar samen met je klasgroep duidelijke afspraken en regels omtrent stilte, opruimen, instructies... Bevraag je leerlingen wat ze nodig hebben om in de klas goed te kunnen werken. Wat vindt je groep nu echt belangrijk? Prioriteer en selecteer samen de gewenste afspraken. Maak iedereen mee verantwoordelijk om de afspraken consequent op te volgen. Spreek zelf ook leerlingen aan als ze de afspraken niet naleven. Herhaal de afspraken en verwachtingen regelmatig.

In januari kan je de gemaakte afspraken evalueren met de groep. Moet er iets veranderen? Loopt er iets goed? Zo stuur je bij voor de tweede helft van het schooljaar.

Zorg ervoor dat de leerlingen plezier beleven.

Integreer spelelementen, activerende werkvormen of verrassingselementen in je les om de leerervaring te verrijken en de motivatie te verhogen. Deze elementen ondersteunen het leerproces en leiden tot meer betrokkenheid. Ze maken de lessen nog uitdagender en leuker.

Spelelementen zorgen voor een competitie-element wat leerlingen ertoe kan aanzetten om nog beter hun best te doen. Spelelementen kunnen een dobbelsteen, wedstrijdje, een kaartje trekken, een verrassingselement ... zijn. Bijvoorbeeld:

- Wedstrijdje "Zo snel mogelijk zoveel mogelijk verschillende kleuren mengen." Geef je leerlingen een blad papier en de 3 primaire kleuren om zelf mee te mengen. Geef je leerlingen bv 5 minuten de tijd en geef hen de opdracht: "Meng in 5 minuten zoveel mogelijk verschillende kleuren. Maak met elke kleur(tint) een stip, streep, hokje,... op je blad."

Figuur 72: de PBD DKO ontwikkelde onder meer de toolbox motivatie, die leraren concrete handvaten geeft om geïntegreerd in te zetten op het thema

Het traject werd ontwikkeld op vraag van één academieteam, maar de opgebouwde expertise en materialen zullen breder worden gedeeld met alle academies. Zo werd het materiaal reeds opgenomen in DKO-Kompas, zodat het toegankelijk is voor het hele veld. Daarnaast kwam huidig schooljaar "motivatie" reeds aan bod tijdens de ontmoetingsdag voor directies, met een keynote door een medewerker uit het team van Maarten Vansteenkiste en een presentatie van het ontwikkelde materiaal en de mogelijke toepassingen in de lespraktijk. Aansluitend wordt ook nog een contactmoment georganiseerd over hoe academies op beleidsniveau met motivatie en het ABC-model aan de slag kunnen gaan.

IAC in het DKO

Vanuit de behoefte van het werkveld om dieper in te gaan op individuele aangepaste curricula (IAC) binnen het deeltijds kunstonderwijs, organiseerde de pedagogische begeleiding van het DKO de voorbije schooljaren meerdere infosessies. De nadruk lag daarbij op de regelgeving, de praktische mogelijkheden en het concreet uitwerken van een IAC.

Pedagogisch begeleider DKO:

"Hoewel leerlingenbegeleiding veel ruimer gaat dan enkel 'zorg' en dit inzicht bij de academies steeds meer ingang vindt, merken we dat de meeste vragen vanuit de academies nog steeds gericht zijn op het IAC."



Het uitgangspunt waren telkens duidelijke kaders: de vijf fasen van het (handelings)planmatig werken en de samenhang met de zeven principes van het handelingsgericht werken. Daarnaast werd het zorgcontinuüm en het beleidskader 'leerlingenbegeleiding' geschetst als breder kader.



2. DOELENFASE

HGW-Uitgangspunt: De leerling staat centraal. Ook de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht komen aan bod. Er wordt vertrokken van het gemeenschappelijk curriculum (GC). We selecteren een beperkt aantal doelen. Elk doel moet, zoals voor alle leerlingen, leiden tot zinvolle participatie en maximale ontwikkelkansen. Wat willen we bereiken met deze leerling?

- Welke doelen uit het GC zijn haalbaar? (verwijs hiervoor naar het leerlingvolgsysteem)
- Welke doelen zijn haalbaar mits redelijke aanpassingen?
- Welke doelen schrappen we en voegen we toe specifiek op maat van de leerling?

Doelen selecteren

- Kies een beperkt aantal leerplandoelen waar je de komende periode aan wilt werken.
- Is het leerplandoel dat we voorop stellen gerelateerd aan één of meerdere onderwijsdoelen?

CURRICULUM

NAAM	LESMOMENT	LEERKRACHT

Vrijstellingen en motivatie (indien van toepassing)

.....

Aangepaste groepeeringsvoorwaarden en motivatie (indien van toepassing)

.....

ALGEMENE BEGINSITUATIEANALYSE

Sterktes van de leerling (info uit het verslag / attest / intakegesprek / observaties / gesprekken met ouders, dagschool, externen...):

.....

.....

Figuur 73: een greep uit het ontwikkelde materiaal om academies zelfstandig op pad te zetten

Om academies ook zelfstandig aan de slag te laten gaan, werden een IAC-plan (sjabloon) en een schrijfwijzer IAC ontwikkeld, zodat het opstellen van een IAC op een gestructureerde en gelijkgerichte manier kan gebeuren.

Wat leert deze casus ons?

Het thematraject Leerlingenbegeleiding in het DKO heeft ons als pedagogische begeleidingsdienst waardevolle inzichten opgeleverd over hoe academies in het deeltijds kunstonderwijs ondersteund kunnen worden bij het ontwikkelen van een gedragen en kwaliteitsvol beleid rond leerlingenbegeleiding, afgestemd op hun eigen context. Door te vertrekken vanuit beleidsmatige kaders zoals het decreet DKO, het Referentiekader Onderwijskwaliteit (ROK) en het decreet leerlingenbegeleiding, konden we academies begeleiden in het stapsgewijs uitbouwen van hun beleid, het versterken van hun zorgcontinuüm en het creëren van een stimulerende leeromgeving voor alle leerlingen.

Een belangrijk leerpunt is het belang van verbindend samenwerken: partnerschap met leerlingen, ouders en collega's, en het delen van expertise binnen en tussen academies, vormen een krachtige hefboom voor duurzame kwaliteitsontwikkeling. De terugkomsessies en praktijkuitwisselingen tonen aan dat academies dankzij het traject hun visie op leerlingenbegeleiding verder hebben uitgewerkt, begeleidingsplannen op maat hebben ontwikkeld en nieuwe tools inzetten om leerkrachten te ondersteunen. Ook de structurele verankering van rollen en taken, en de samenwerking met externe partners, zijn versterkt.

De effectmeting bevestigt de impact van het traject: met een responsgraad van 73% geeft 91% van de deelnemers aan (zeer) tevreden te zijn over het traject en de bruikbaarheid ervan in de praktijk. De meerderheid van de deelnemers heeft nieuwe inzichten verworven, vooral rond professionalisering en de verwachtingen vanuit het kwaliteitskader, en 37% geeft aan deze inzichten al intensief toe te passen in de eigen academie. De positieve feedback uit de terugkomsessies en de praktijkvoorbeelden tonen aan dat het traject niet alleen tot beleidsontwikkeling leidt, maar ook tot concrete veranderingen op de werkvloer.

Tot slot leert deze casus ons dat blijvende opvolging, ruimte voor verdieping en het delen van inspirerende praktijken essentieel zijn om leerlingenbegeleiding duurzaam te verankeren in het DKO. De hoge tevredenheid en de concrete implementatie in de praktijk benadrukken de meerwaarde van een trajectmatige, contextgerichte en participatieve aanpak.

Intervisie voor aanvangsbegeleiders (DKO 2.2)

Naast aandacht voor het thema leerlingen begeleiding, investeerde de pedagogische begeleiding van het DKO de afgelopen drie schooljaren ook 110 werkdagen in het ondersteunen van academies bij het voeren van een efficiënt en effectief personeels- en professionaliseringsbeleid (DKO 2.2).

Investeren in aanvangsbegeleiding betekent investeren in de toekomst van het onderwijs. Bekwame aanvangsbegeleiders die startende collega's ondersteunen bij het verwerven van hun kerntaken, het ontwikkelen van hun professionele en persoonlijke competenties en het doorgroeien tot volwaardige teamleden binnen hun school, zijn dan ook een noodzakelijke voorwaarde.

Daartoe faciliteerde de pedagogische begeleiding van het DKO de afgelopen twee schooljaren bijvoorbeeld intervisiemomenten voor aanvangsbegeleiders in het DKO.

In deze intervisiesessie waren aanvankelijk alle aanvangsbegeleiders uit het DKO welkom. Zowel nieuwe aanvangsbegeleiders, als leraren die al inzichten hadden verworven via de basisvorming 'aanvangsbegeleider voor startende leraren'²⁵.

²⁵ Zie ook [aanvangsbegeleider voor startende leraren](#).

Basiscompetenties leraar

- ▲ begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen
- ▲ opvoeder
- ▲ inhoudelijk expert
- ▲ organisator
- ▲ innovator – de leraar als onderzoeker
- ▲ partner van de ouders of verzorgers
- ▲ partner van externen
- ▲ lid van de onderwijsgemeenschap
- ▲ lid van een schoolteam
- ▲ cultuurparticipant / kunstenaar

Figuur 74: tijdens de interviews startten we actief het gesprek rond de basiscompetenties van leraren

De sessies hadden tot doel expertise-uitwisseling te bevorderen en deelnemers vertrouwd te maken met diverse interviemethodieken, zodat ze deze nadien zelfstandig konden toepassen. Uit de bevraging van de deelnemers bleek dat de interviews sterk tegemoetkwamen aan de behoefte om ervaringen uit te wisselen met collega's uit het DKO, aangezien de basisopleiding onderwijsniveau-overstijgend is en weinig ruimte laat voor onderwijsniveauspecifieke uitwisseling.

Een pedagogisch begeleider DKO getuigt:

“We merkten dat de samenstelling van de groep, met zowel aanvangsbegeleiders die de basisopleiding al hadden gevolgd als zij die dit nog niet deden, de diepgang van de gesprekken soms belemmerde. Een zekere basiskennis vanuit de opleiding bleek noodzakelijk om de interview vlot te laten verlopen.”

Op basis van deze vaststelling werden enkele bijstellingen doorgevoerd. De interviews worden voortaan enkel opengesteld voor DKO-aanvangsbegeleiders die de basisopleiding al afronden. Voor aanvangsbegeleiders zonder die voorkennis werd vanaf schooljaar 2024-2025 een aparte infosessie georganiseerd, met doorverwijzing naar de niveau-overstijgende opleiding. Nadien kunnen zij, indien gewenst, aansluiten bij de interviews.

Wat leert deze casus ons?

De casus rond intervisie voor aanvangsbegeleiders binnen het DKO toont aan dat investeren in de professionalisering van aanvangsbegeleiders een directe hefboom is voor kwaliteitsvolle begeleiding van startende leraren en dus voor de toekomst van het deeltijds kunstonderwijs. Door het organiseren van intervisiemomenten kregen aanvangsbegeleiders de kans om ervaringen uit te wisselen, expertise te delen en zich vertrouwd te maken met diverse intervisiemethodieken. Uit de bevraging van de deelnemers blijkt dat deze intervisies sterk tegemoetkwamen aan de behoefte om praktijkgerichte uitwisseling te hebben met collega's uit het DKO, aangezien de basisopleiding vaak onderwijsniveau-overstijgend is en weinig ruimte laat voor DKO-specifieke verdieping.

Een belangrijk leerpunt uit deze casus is dat de samenstelling van de intervisiegroep van grote invloed is op de diepgang van de gesprekken. De aanwezigheid van zowel aanvangsbegeleiders met als zonder basisopleiding bleek de intervisie soms te belemmeren. Op basis van deze vaststelling werd het traject bijgestuurd: voortaan zijn de intervisies enkel toegankelijk voor DKO-aanvangsbegeleiders die de basisopleiding hebben afgerond, terwijl voor anderen een aparte infosessie wordt voorzien. Dit zorgt ervoor dat de intervisies meer diepgang krijgen en beter aansluiten bij de noden van de deelnemers.

Hoewel er voor deze casus geen expliciete kwantitatieve effectmetingscijfers zijn vermeld zoals bij andere trajecten, blijkt uit de kwalitatieve feedback dat de intervisies als zeer waardevol worden ervaren. Deelnemers geven aan dat ze concrete handvatten en inspiratie opdoen om startende collega's beter te begeleiden en dat de uitwisseling met collega's uit het DKO een grote meerwaarde biedt voor hun eigen praktijk. De bijsturing van het traject op basis van deze feedback toont aan dat de PBD flexibel inspeelt op de noden van het werkveld en streeft naar een optimale professionalisering van aanvangsbegeleiders.

Kortom, deze casus leert ons dat een gerichte, praktijkgerichte en op maat gemaakte intervisie-aanpak essentieel is voor het versterken van de rol van aanvangsbegeleiders in het DKO. Door blijvend te investeren in deze vorm van professionalisering, draagt de PBD bij aan een duurzame kwaliteitsontwikkeling binnen het deeltijds kunstonderwijs.

Realisaties POC/CLB

POC 2.1 Om centra proactief beleidsmatig en inhoudelijk te kunnen begeleiden, neemt het POC deel aan niveau-, netoverstijgende initiatieven, overleg met de Vlaams Overheid en Inspectie.

POC 2.2 Om centra proactief beleidsmatig en inhoudelijk te kunnen begeleiden, gaat het POC in overleg met de centra.

CLB 2.1 De PBD zorgt vanuit de rechtstreekse contacten, gesprekken en andere kwalitatieve en kwantitatieve data, voor een brede beeldvorming van de centra, zodat ze hierover in gesprek kan gaan met directie en kernteam i.f.v. de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding en de mogelijke bijsturing.



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

Tabel 18: vooropgesteld en reëel bereik per OD

De pedagogische begeleidingsdienst en de Permanente Ondersteuningscel zetten sterk in op het ondersteunen van de CLB-centra als lerende organisaties. Dit gebeurt zowel via netoverstijgende samenwerking (POC 2.1), rechtstreeks overleg met de centra (POC 2.2) als via een brede, datagedreven beeldvorming van de werking (CLB 2.1). In de voorbije schooljaren werd het vooropgestelde bereik volledig gerealiseerd: alle drie de centra werden bereikt voor elk van deze doelstellingen. De investeringen in de internettensamenwerkingscel (ISC), digitale transitie en het stimuleren van datagedreven anker gesprekken vormen de ruggengraat van deze werking.

Internettensamenwerkingscel (ISC) is de motor van netoverstijgende samenwerking (POC 2.1)

Om centra proactief beleidsmatig en inhoudelijk te kunnen begeleiden (POC 2.1), investeerde de POC de voorbije schooljaren 300 werkdagen in de verschillende werkgroepen van de internettensamenwerkingscel (ISC).



Coördinator POC/CLB:

“In de ISC ontwikkelen we materialen die over de netten heen afgestemd zijn. Op deze manier kunnen we onze begeleidingen aanvatten vanuit kwalitatieve, gelijkgerichte materialen. De ISC-materialen fietsen als het ware als een rode draad doorheen ons begeleidingswerk.”

De werking richt zich op het afstemmen en bespreken van de CLB-werking om zo meer gelijkgerichtheid te bewerkstelligen. De ISC organiseert zich in verschillende werkgroepen, waarin POC-medewerkers zetelen al naargelang hun expertise. De afgelopen jaren kwam werkgroepen samen rond een uiteenlopende waaier aan thema's als radicalisering, Oekraïne-crisis, kansenbevordering, faire diagnostiek, specifieke noden, onderwijsloopbaanbegeleiding...

Daarnaast werden ook de inhoud van CLB-online netoverschrijdend vormgegeven. Daarbij gaat het onder meer over Blinker, Lars, CLB-ch@at en onderwijskiezer.

Ook de projecten "Samen Tegen Schooluitval", Oekraïne en Prodia hebben een netoverstijgend karakter.

Tot slot werd er in de schoot van het ISC naar aanleiding van de recurrente middelen inzake beheer, ontwikkeling en onderhoud van digitale tools een werkgroep in het leven geroepen die de oprichting van een vzw voorbereidde. Deze vzw heeft als primaire doelstelling om opdrachten met betrekking tot deze digitale tools in goede banen te leiden.

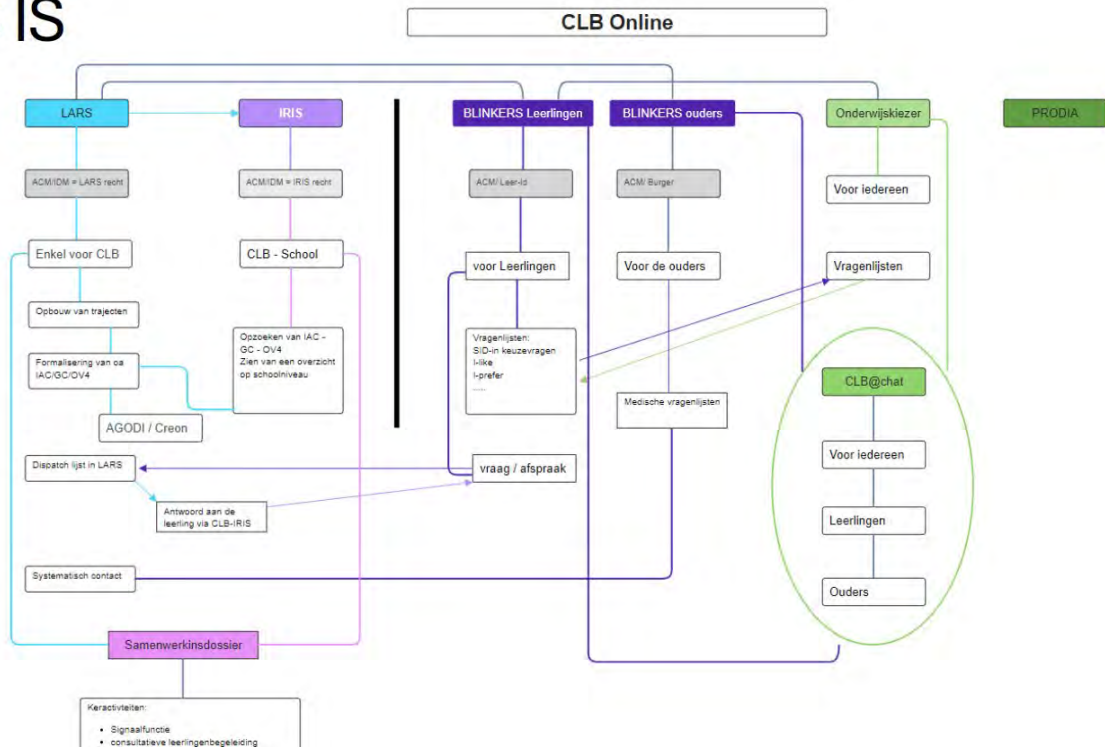
Het zou ons te ver leiden om elke ISC-werkgroep en de wijze waarop de daarbij horende ontwikkelde materialen in onze ondersteuningsopdracht werden ingezet, tot in detail te beschrijven. Onder de operationele doelstelling NO 1.1 vindt u weliswaar een uitgewerkt voorbeeld van hoe we het ISC aanwenden als een strategisch orgaan om noden uit het veld netoverstijgend bespreekbaar te maken en gelijkgericht materiaal te ontwikkelen om vervolgens in te zetten in begeleidingswerk. Daarnaast voorzien we in bijlage een overzicht van de output die de verschillende ISC-werkgroepen, projecten en CLB-online opleverden, met bijhorende reflectie (zie Bijlage 6).

Digitale transitie en AI binnen de CLB-sector (POC 2.2)

Met de bijvoeging in artikel 18 van het decreet leerlingenbegeleiding – waarin het belang wordt benadrukt van de ontwikkeling, het onderhoud en de implementatie van een laagdrempelig digitaal platform – zet de ISC verder in op de digitale transitie binnen de CLB-sector. Digitale tools moeten niet alleen ontwikkeld worden, maar ook tot op de werkvloer worden geïmplementeerd, zodat elke medewerker er effectief mee aan de slag kan.

Daartoe ondersteunde de POC OVSG de organisatie van een netoverstijgende studiedag voor directies. Tijdens deze dag werden de CLB-directies geïnformeerd over de nieuwe digitale platformen en kregen zij de kans om ervaringen uit te wisselen rond de implementatie ervan.

AS IS



Figuur 75: tijdens de netoverstijgende studiedag werden CLB-directies geïnformeerd over nieuwe digitale platformen

Daarnaast deed ook artificiële intelligentie (AI) haar intrede in de CLB-werking. Om de directies hierin te versterken, werd een expert uitgenodigd die toelichting gaf bij de mogelijkheden en uitdagingen van AI in een CLB-context. De vorming leidde tot waardevolle reflecties, maar ook tot de vraag vanuit de directiegroep om richtlijnen voor het gebruik van AI binnen CLB's uit te werken.

Omdat CLB-medewerkers dagelijks werken met gevoelige en vertrouwelijke informatie, is voorzichtig en doordacht gebruik van AI essentieel. Het uitwerken van concrete handvatten bleek echter niet evident, gezien de complexiteit van de regelgeving en de aard van de data.

Om CLB-medewerkers concreet richting te geven en ondersteuning te bieden om veilig, ethisch en effectief met AI-toepassingen om te gaan in de leerlingenbegeleiding, ontwikkelden we een AI-kader. Dit AI-kader kan dienen als inspiratiebron voor het uitwerken van een eigen CLB-beleid rond artificiële intelligentie. We plannen om dit kader vanaf huidig schooljaar te implementeren.



Beschrijf situaties geanonimiseerd, in algemene termen, zonder specifieke details die iemand identificeerbaar maken:

- Je mag algemene vragen stellen over methodieken, strategieën of beleid, zolang er geen specifieke persoonsgegevens worden gedeeld.
- Let op: Schijnbaar niet-privacygevoelige documenten kunnen toch privacygevoelig zijn (zie onderstaand voorbeeld).
- Goed anonimiseren betekent dat de gegevens in het geheel niet meer herleidbaar zijn naar de betrokken cliënt.
- Pseudonimiseren (bv. verwijderen van namen, maar behouden van bepaalde details die tot identificatie van de cliënt kunnen leiden) is geen voldoende maatregel om ervoor te zorgen dat aan de strenge GDPR-regels beantwoord wordt.

Let op: gebruik géén AI om gevoelige informatie te anonimiseren!

Voorbeeld: In een verslag staat informatie over een jongere die in Lier woont. Even verder staat dat hij lid is van een plaatselijke schaakclub. Het verslag vermeldt tenslotte ook dat hij Steineronderwijs volgt en dat hij 13 jaar oud is.

Ondanks het feit dat je de geboortedatum, naam en adres van de jongere en de naam van de school verwijderde uit het verslag, is er wellicht maar één 13-jarige jongere die in Lier de Steinerschool bezoekt en ook nog eens lid is van de enige schaakclub in Lier. Het is dus – ondanks pogingen om het verslag te anonimiseren – nog steeds mogelijk om de identiteit van de leerling te achterhalen.

Figuur 76: de POC OVSG ondersteunde de uitwerking van een AI-kader om CLB-medewerkers concreet richting te geven

Naar een meer datagericht anker gesprek (CLB 2.1)

Vanuit het belang om vinger aan de pols te houden met het veld, investeerde de PBD POC/CLB de afgelopen schooljaren 30 werkdagen in anker gesprekken (CLB 2.1). Anker gesprekken zijn één-op-één gesprekken tussen een pedagogisch adviseur van het POC/CLB en de directie van het CLB-centra. De primaire focus van dit overleg is de realisatie van de beleidsplannen van de CLB's. Bovendien is dit het uitgelezen forum om ondersteuningsnoden af te stemmen en de samenwerking tussen het centrum en de POC onder de loep te nemen (zie ook POC 1.2).

Onder impuls van de begeleidingsdienst won het gebruik van data om geïnformeerd beleid te voeren de voorbije schooljaren aan belang in onze centra.

Coördinator POC/CLB:

“Via onder meer de lerend netwerken “data” en “kwaliteit” zijn onze centra in hun beleidsplanning nu bewuster bezig met het formuleren van beleidsdoelstellingen en het meetbaar maken van bijhorende effecten op korte, middellange en lange termijn aan de hand van indicatoren. We streven ernaar om deze indicatoren in de toekomst ook meer bespreekbaar te maken in het anker gesprek.”

De PBD POC/CLB plant om gedurende de looptijd van het huidige begeleidingsplan te evolueren naar een anker gesprek dat meer data gedreven is. Op die manier hopen we om een objectiever gesprek aan te knopen met de centrumdirecties en zo geïnformeerde zelfreflectie te stimuleren. Hiervoor zien we in eerste instantie kansen liggen om het anker gesprek te informeren vanuit LARS-gegevens, de datawijzer en de planlastcalculator. Helaas ervaren we enkele drempels om dit mogelijk te maken. Zo hebben we als POC sinds de bijsturingen van de datawarehouse geen rechtstreekse toegang meer

tot LARS-gegevens. Daarenboven beschikken CLB's nog steeds niet over een eigen datawijzer. Het toegankelijk maken van deze bronnen zou van grote toegevoegde waarde zijn in onze ambitie om ankergesprekken voortaan op een meer data gedreven wijze te voeren.

Wat leren deze casussen ons?

De POC en PBD slagen erin om via intensieve samenwerking en kennisdeling de CLB-centra beleidsmatig en inhoudelijk te versterken. De deelname aan de ISC (300 werkdagen) zorgt voor kwalitatieve, gelijkgerichte materialen en een breed gedragen aanpak over de netten heen. De digitale transitie, met onder andere de ontwikkeling van een AI-kader en nieuwe digitale platformen, ondersteunt de centra in het inspelen op actuele uitdagingen. Door het voeren van datagedreven ankergesprekken (30 werkdagen) worden beleidsplannen en ondersteuningsnoden steeds meer onderbouwd met relevante data, wat leidt tot meer gerichte en effectieve bijsturing van de werking.

Hoewel het vooropgestelde bereik werd gehaald, blijft het een uitdaging om de digitale en datagedreven vernieuwingen structureel te verankeren in de dagelijkse praktijk van alle CLB-centra. Het blijft een werkpunt om de digitale tools en inzichten breed toegankelijk te maken, de datacultuur verder te versterken en de vertaalslag naar concrete acties en kwaliteitsverbetering in elk centrum te realiseren.

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

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

Overzichtskader

Ondersteunen van onderwijsinstellingen bij de realisatie van hun eigen (ped)agogisch of artistiek-pedagogisch project en CLB's bij hun missie en begeleidingsproject.

Bereik en realisaties

Onderwijsniveau	Bereik (reëel / vooropgesteld)	Belangrijkste accenten
Basisonderwijs (BAO)	• NO 3.1: 382 scholen / 27 SG (vooropgesteld: 50 scholen) • NO 3.2: 500 scholen / 50 SG (vooropgesteld: 150 scholen) • BAO 3.1: 384 scholen/51 SG (vooropgesteld 400) • BAO 3.2: 354 scholen/47 SG (vooropgesteld 300) • BAO 3.3: 103 scholen/4 SG (vooropgesteld 110) • BAO 3.4: 270 scholen/11 SG (vooropgesteld 550) • BAO 3.5: 380 scholen/7SG (vooropgesteld 200) • BAO 3.6 : 137 scholen/23SG (vooropgesteld 75)	• Begeleiding van schoolteams en besturen bij het realiseren van het pedagogisch project, met nadruk op maatwerk, implementatie van Leer Lokaal, en beleidsontwikkeling. • Ondersteuning van (nieuwe) leidinggevendenden bij visiegedreven en kwaliteitsvol schoolbeleid, o.a. via netwerken, implementatieplannen en professionaliseringstrajecten. • Grote focus op implementatie van het leerplan Leer Lokaal, met systematische ondersteuning via kick-offs, netwerken, materialen en schoolspecifieke begeleiding.
Secundair onderwijs (SO)	• NO 3.1: 36 scholen / 3 SG (vooropgesteld: 25 scholen) • NO 3.2: 50 scholen / 8 SG (vooropgesteld: 15 scholen)	• Begeleiding van schoolteams en besturen bij pedagogisch project, met aandacht voor beleidsontwikkeling, nicheleerplannen en implementatie van Leer Lokaal SO. • Ondersteuning van leidinggevendenden bij beleidsplanning en kwaliteitszorg, met focus op praktijkgerichte tools, intervisie en netwerken.
Deeltijds Kunstonderwijs (DKO)	• NO 3.1: 137 academies (vooropgesteld: –) • NO 3.2: 118 academies (vooropgesteld: –) • DKO 3.1: 151 academies (vooropgesteld: 60)	• Begeleiding van academies bij kwaliteitsbeleid, beleidsontwikkeling en implementatie van academiespecifieke leerplandoelen. • Focus op teamgerichte aanpak, kwaliteitscultuur, samenwerking en duurzame beleidsontwikkeling. • Ondersteuning bij drempelverlagend beleid en externe samenwerkingen (o.a. Kunstkuur).

CLB	• NO 3.1: 3 centra (vooropgesteld: 3) • NO 3.2: 3 centra (vooropgesteld: 3) • CLB 3.1–3.4: 3 centra (vooropgesteld: 3)	• Begeleiding van centra bij beleidsontwikkeling, kwaliteitszorg en het bereiken van specifieke doelgroepen. • Gestructureerde aanpak via lerend netwerk “data/kwaliteit”, effectmeting en praktische tools. • Focus op samenwerking, effectmeting en ondersteuning van kansengroepen (o.a. via ISC-projecten).
-----	--	---

Gemiddeld 633 werkdagen per jaar geïnvesteerd in deze kerntaak (alle niveaus).

- ▲ BAO: 544 werkdagen/jaar voor Leer Lokaal-implementatie; 10.856 deelnemers aan kick-offs.
- ▲ DKO: 69 werkdagen voor kwaliteitsbeleid; 148 werkdagen voor leerplanimplementatie.
- ▲ CLB/POC: Alle 3 centra bereikt; lerend netwerk kwaliteitsontwikkeling.

Kwalitatieve accenten (compact, met cijfers)

- ▲ Beleids- en visievorming: PBD begeleidde o.a. academies bij toekomstplannen en beleidsontwikkeling (DKO), met aandacht voor samenwerking, dialoog en het verbinden van beleid en praktijk.
- ▲ Implementatie van leerplannen: Leer Lokaal (BAO en SO) werd succesvol uitgerold via kick-offs (10.856 deelnemers), netwerken en individuele begeleiding. In het DKO werden 69 werkdagen besteed aan kwaliteitsbeleid en 148 aan leerplanimplementatie.
- ▲ Effectiviteit en tevredenheid:
 - ◆ In het DKO gaven deelnemers aan thematrajecten kwaliteitsbeleid een hoge tevredenheid (effectmeting: 91% tevredenheid en bruikbaarheid).
 - ◆ Lerend netwerk CLB werd als zeer bruikbaar ervaren; deelnemers waardeerden vooral de praktische tools en uitwisseling.
 - ◆ In het BAO leidde de implementatie van Leer Lokaal tot meer gedragenheid, teamontwikkeling en bewuste keuzes in de klaspraktijk.

Netwerken en samenwerking: Netwerken zoals ‘Een beleid met een plan’ en Kunstkuur versterken beleidskracht, praktijkuitwisseling en innovatie.

Conclusie bereik

Hoewel de PBD in kerntaak 3 op veel vlakken een breed en intensief bereik realiseert, zijn er duidelijke verschillen tussen het vooropgestelde en het daadwerkelijk gerealiseerde bereik. Deze verschillen zijn het resultaat van uiteenlopende, vaak contextgebonden factoren:

- ▲ **Veel hoger bereik dan ingeschat** werd bij sommige doelstellingen vastgesteld. Dit is onder meer te verklaren door de formulering van de doelstelling die te breed was, waardoor meer begeleidingen onder deze noemer werden geregistreerd dan oorspronkelijk voorzien. Ook werden begeleidingen rond structureel overleg bewust onder bepaalde doelstellingen geregistreerd, wat het cijfer positief beïnvloedde. Daarnaast leidde het succes van trajecten zoals 'Een beleid met een plan' tot een hoger bereik, doordat veel scholen via deze weg werden bereikt. Het thema stond bovendien in de focus tijdens ontmoetingsdagen, waardoor extra scholen werden aangesproken. Dit illustreert dat vraaggestuurde en contextgerichte trajecten een sterke aantrekkingskracht hebben en bijdragen aan een groter bereik dan initieel voorzien
- ▲ **Lager bereik dan ingeschat** kwam voor bij doelstellingen waar al het materiaal wel werd ontwikkeld, maar waar de effectieve didactische implementatie pas recent werd opgestart. In deze gevallen werd de link met didactiek ook gelegd via andere doelstellingen (zoals BAO 2.3 en 2.4), waardoor het bereik over verschillende doelstellingen werd verspreid. Dit toont aan dat implementatieprocessen tijd vragen en dat het realiseren van duurzame verankering in alle scholen en teams een werkpunt blijft.

Samengevat tonen deze cijfers en verklaringen aan dat het bereiken van alle scholen, academies en CLB's niet alleen afhankelijk is van het aanbod en de inzet van de PBD, maar ook van de formulering van doelstellingen, de registratiepraktijk, de mate van vraagsturing, de timing van implementatie en de mate waarin thema's in de focus staan binnen het werkveld. Het blijft daarom een aandachtspunt om het aanbod en de registratie blijvend af te stemmen op de actuele noden, om drempels voor deelname te verlagen en om de transfer van visie en beleid naar de praktijk te versterken. Zo kan de opgebouwde expertise maximaal worden geborgd en breed worden ingezet in het Vlaamse onderwijs.

Niveau-overstijgende realisaties

NO 3.1 De PBD begeleidt schoolteams en schoolbesturen vertrekkende vanuit hun contextspecifieke vragen bij het realiseren van hun eigen pedagogisch project of missie en hun begeleidingsproject.

NO 3.2 De PBD begeleidt (nieuwe) leidinggevenden met het oog op het voeren van een visiegedreven en kwaliteitsvol schoolbeleid en beleid op leerlingenbegeleiding.

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

Tabel 19: vooropgesteld bereik per OD



OD	Reëel bereik					
	BAO		SO		CLB	DKO
	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A	Aantal academies
NO 3.1 ²⁶	382	27	36	3	3	137
NO 3.2 ²⁷	500	50	50	8	3	118

Tabel 20: reëel bereik per OD

Om schoolteams en besturen te ondersteunen bij de realisatie van hun eigen pedagogisch project, vanuit contextspecifieke vragen, investeerde de pedagogische begeleidingsdienst de afgelopen drie schooljaren telkens gemiddeld 633 werkdagen, over de onderwijsniveaus heen.

Casus 1 - Toekomstplan als hefboom voor samenwerking en beleidsontwikkeling in DKO (NO 3.1)

In het kader van NO 3.1 begeleidde de pedagogische begeleidingsdienst van het DKO een schoolbestuur bij het opstellen van een toekomstplan voor twee academies. Deze begeleiding kwam er op vraag van het bestuur in aanloop naar de lokale verkiezingen, met als doel een gedragen en richtinggevend document te creëren voor de nieuwe legislatuur. De PBD nam een trekkende rol op: van het in kaart brengen van wensen, noden en sterktes tot het faciliteren van dialoog en samenwerking tussen directies en teams met verschillende culturen en prioriteiten. De begeleiding richtte zich niet alleen op het inhoudelijke plan, maar ook op het proces van samenwerking, visievorming en het verbinden van beleid en klaspraktijk.

²⁶ Veel hoger bereik dan ingeschat, we wijten dit aan de formuleringswijze van de doelstelling die veel te breed is. Zie ook 'reflectie totale investeringstijd pedagogische begeleidingsdienst'.

²⁷ Veel hoger bereik dan ingeschat omwille van de afspraak om begeleidingen rond structureel overleg hieronder te registreren.

In de feiten begeleidde de pedagogische begeleiding van het DKO onder de noemer van deze doelstelling een schoolbestuur bij het schrijven van een toekomstplan voor hun twee academies.

De vraag die in 2023 werd gesteld, kaderde in de aanloop naar de lokale verkiezingen. Het schoolbestuur wilde een toekomstplan laten opstellen dat als richtinggevend document kon dienen voor de nieuwe legislatuur. De pedagogische begeleidingsdienst kreeg de opdracht om dit proces te ondersteunen en beide directies te begeleiden in het ontwikkelen van een gezamenlijk project, vertrekkend vanuit hun eigen visie op een 'ideale' academie.



Figuur 77: het toekomstplan stelde onder meer op de principes die de betreffende stad uitdraagt

Het traject startte met een diepgaand gesprek met de directies om hun wensen, noden en sterktes in kaart te brengen. Aansluitend werd het doel van het toekomstplan toegelicht aan het voltallige team van beide academies samen. Al snel werd duidelijk dat vooral vragen rond infrastructuur en organisatie sterk leefden. Op advies van de begeleidingsdienst werd een werkgroep opgericht die de concrete infrastructurele knelpunten tussen beide academies zou aanpakken. Tegelijk werden de verschillen in cultuur, aanpak en prioriteiten tussen de academies zichtbaar, wat het belang van dialoog en begeleiding nog versterkte.

De begeleiding richtte zich daarom niet enkel op het inhoudelijke toekomstplan, maar ook op het proces van samenwerking zelf. Het samenbrengen van twee directies met sterk uiteenlopende visies bleek een uitdaging. De pedagogische begeleidingsdienst speelde hier een cruciale rol als bemiddelaar en procesbegeleider, door te blijven inzetten op ontmoeting, overleg en gezamenlijke reflectie. Dankzij deze voortdurende ondersteuning kon er stap voor stap meer wederzijds begrip groeien, en resulteerde het traject uiteindelijk in een gedragen toekomstplan dat werd overhandigd aan het vernieuwde schoolbestuur.



Een belangrijke vaststelling tijdens dit traject was dat veel leerkrachten zich nauwelijks bewust bezighielden met visievorming. Velen bleven vooral gefocust op hun eigen klas of atelier. De begeleidingsdienst speelde hierop in door actief de brug te slaan tussen beleid en klaspraktijk. Concreet gebeurde dit door samen met het team beleidsdoelen te vertalen naar de dagelijkse praktijk van lesinhoud, evaluatie en leerlingbegeleiding.



Aan de slag: denk ook even na over volgende vragen...

Hoe zou jouw
'droomacademie'
er binnen 5 jaar
uitzien?

Waar liggen volgens
jou
kansen/uitdagingen
de komende 5 jaar.

Figuur 78: visievorming onder leiding van de PBD DKO was een belangrijke focus tijdens het traject

Daarnaast werd sterk ingezet op betrokkenheid, dialoog en wederzijds begrip. Via gezamenlijke reflectiemomenten werden leerkrachten mede-eigenaar van het beleid, wat de betrokkenheid van onderuit versterkte. Korte bevestigingen zorgden voor gerichte feedback en maakten bijsturing mogelijk waar nodig. Professionaliseringstrajecten werden gekoppeld aan de beleidsaccenten, zodat groei op schoolniveau en individuele ontwikkeling hand in hand gingen. Transparante communicatie over de achterliggende doelen en de impact op de klaspraktijk zorgde bovendien voor meer draagvlak binnen het team.

De meerwaarde van de pedagogische begeleidingsdienst binnen dit traject lag dan ook in het verbinden van mensen, het zichtbaar maken van gemeenschappelijke doelen en het begeleiden van een moeizaam maar waardevol proces van samen leren en bouwen aan de toekomst.

Wat leert deze casus ons?

De PBD speelde een cruciale rol als bemiddelaar en procesbegeleider in het tot stand komen van een gedragen toekomstplan. Door te investeren in gezamenlijke reflectie, dialoog en het verbinden van mensen, slaagde de PBD erin om verschillen te overbruggen en het team actief te betrekken bij het beleidsproces. De vertaalslag van beleidsdoelen naar de dagelijkse praktijk werd ondersteund door gerichte reflectiemomenten, feedback en professionaliseringstrajecten. Dit zorgde voor meer betrokkenheid, eigenaarschap en beleidskracht bij zowel het beleidsteam als de leerkrachten. De aanpak van de PBD – gericht op maatwerk, procesbegeleiding en duurzame samenwerking – maakte van het toekomstplan een levend en gedragen project, en legde de basis voor verdere ontwikkeling binnen de academies.

Hoewel het traject resulteerde in een gedragen toekomstplan en meer samenwerking, blijft het een uitdaging om alle leerkrachten actief te betrekken bij visievorming en beleidsontwikkeling. Veel leerkrachten blijven vooral gefocust op hun eigen klas of atelier. Het blijft dus een werkpunt om de brug tussen beleid en praktijk verder te versterken, het eigenaarschap bij het volledige team te vergroten en de implementatie van het toekomstplan duurzaam te borgen in de dagelijkse werking van de academies.

Casus 2 - 'Een beleid met een plan': van kleinschalig traject naar aanbod voor scholengemeenschappen (NO 3.2)

Het netwerk 'Een beleid met een plan' is uitgegroeid van een kleinschalig initiatief tot een breed gedragen aanbod voor scholengemeenschappen. De pedagogische begeleidingsdienst speelde hierin een voortrekkersrol door directeurs en coördinatoren te ondersteunen bij het ontwikkelen van een hanteerbaar en gedragen beleidsplan. Door in te spelen op de concrete noden van directeurs en teams, en door praktijkervaringen uit te wisselen, werd beleidsplanning niet langer ervaren als planlast, maar als een krachtig instrument voor kwaliteitszorg en strategisch schoolbeleid.

Het netwerk heeft binnen onze organisatie een boeiend en organisch groeipad afgelegd. Wat begon als een antwoord op een duidelijke nood bij directeurs in West- en Oost-Vlaanderen (zie jaarverslag 2023-2024), evolueerde via een proeftuin naar een volwaardig netwerk dat intussen ook in Brussel georganiseerd werd. Op dat netwerkmoment sloot ook een directeur-coördinator van een scholengemeenschap aan, wat opnieuw waardevolle inzichten opleverde.

Tijdens het centraal-directeurenplatform voor dirco's kwam vervolgens het voorstel om afgelopen schooljaar een seminarie te organiseren. Vanuit de ervaringen in het netwerk werd voorgesteld om de inhoud van het netwerk 'Een beleid met een plan' verder te verdiepen en af te stemmen op de specifieke context van scholengemeenschappen (NO 3.2 en BAO 3.6). Op die manier sluiten we naadloos aan bij de noden en ervaringen van onze leden en stemmen ons aanbod daarop af. Zo blijven we onze werking continu verbeteren en vergroten we stap voor stap het effect en de relevantie van ons concept voor alle betrokken directeurs.

Pedagogisch adviseur:

"Tijdens het seminarie was het vooral de vraag van het bestaande netwerk van dirco's & codi's om samen te professionaliseren rond beleidsplanning. Zij werden geconfronteerd met veel vragen en uitdagingen die zich situeren op het niveau van een scholengemeenschap. Overtuigen van het nut van een beleidsplan hoefde niet meer. De deelnemers wilden de koe bij de horens vatten en nagaan hoe ze met hun scholengemeenschap een hanteerbaar plan konden opstellen, met haalbare doelen en met focus op de praktijk van doelgericht en strategisch beleid maken samen met de diverse scholen en gemeentes."

Deelnemers leerden beleidsplanning zien als plankracht in plaats van planlast, met aandacht voor kwaliteitszorg (OK-kader), beginsituatieanalyses, strategische en operationele doelen, besluitvorming op basis van consent en praktische tools zoals beleids- en afsprakenkaarten. Intervisie zorgde voor uitwisseling en toepassing in de eigen praktijk.

Onze (actieve rol)

Contexten zijn heel verschillend:

Rol van de SG

- ▲ Welke bevoegdheden zijn al dan niet overgedragen?
- ▲ Hoeveel besturen maken deel uit van de scholengemeenschap?
- ▲ Geografische spreiding
- ▲ Organisatiebeleid
- ▲ Personeelsbeleid
- ▲ ...



Hoe zit dat in deze groep?

Figuur 79: De deelnemers van het seminarie leerden beleidsplanning zien als plankracht in plaats van planlast

Het seminarie versterkte het beleidsvoerend vermogen van scholengemeenschappen. Directeur-coördinatoren herkenden hun vaak onzichtbare rol en vonden steun in het systematisch werken met het OK- en IKZ-kader. Het delen van praktijkervaringen van collega's die het concept al langer toepassen bleek bijzonder overtuigend. Hun getuigenissen onderstreepten de meerwaarde en werkbaarheid van dit beleidskader, waardoor ook aanvankelijke sceptici overtuigd raakten.

Deelnemers seminarie "een beleid met een plan"

"Het seminarie 'Een beleid met een plan' voelde als het ultieme zelfbouwpakket voor dirco's. We kregen niet alleen de handleiding, maar ook alle schroevendraaiers en vijsjes die we nodig hadden om onze beleidsplannen zonder kopzorgen in elkaar te zetten. Geen losse theorie die stof verzamelt, maar materialen en voorbeelden die perfect passen – alsof iemand alvast de eerste plankjes in elkaar heeft gezet zodat we meteen kunnen beginnen bouwen."

"Het seminarie had een mooie balans tussen inhoud en netwerken. Nieuwe inzichten die afgetoetst konden worden aan verschillende situaties zorgden voor een input waar ik meerdere jaren mee aan de slag kan. Door de ervaringen van collega's te aanhoren, kreeg je al snel zicht op de groeikansen en valkuilen voor jouw scholengemeenschap betreffende mogelijke nieuwe initiatieven."

Wat leert deze casus ons?

Deze casus toont hoe een kleinschalig initiatief, gedragen door concrete noden uit het werkveld, kan uitgroeien tot een breed en duurzaam aanbod dat het beleidsvoerend vermogen van scholengemeenschappen versterkt. Het succes van 'Een beleid met een plan' ligt in de combinatie van praktijkgerichte ondersteuning, het delen van ervaringen tussen collega's en het aanbieden van hanteerbare tools die direct toepasbaar zijn in de eigen context. Door beleidsplanning te benaderen als een groeiproces – van planlast naar plankracht – wordt het ontwikkelen van een beleidsplan niet langer gezien als een administratieve verplichting, maar als een strategisch instrument voor kwaliteitszorg en schoolontwikkeling.

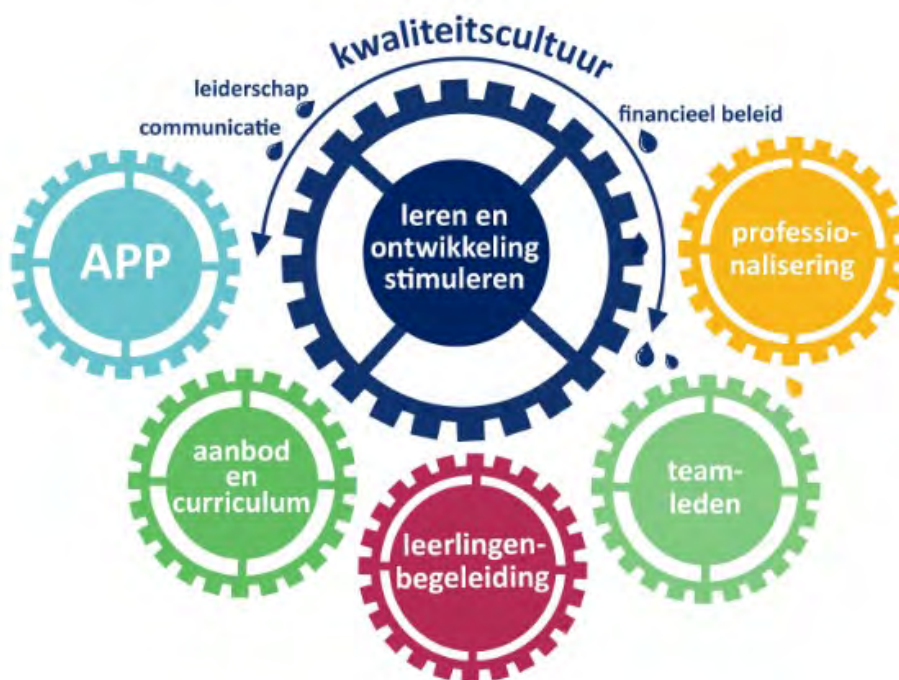
De casus benadrukt het belang van intervisie, netwerking en het systematisch werken met kaders zoals het OK- en IKZ-kader. Het delen van praktijkervaringen en het samen zoeken naar haalbare doelen en werkbare afspraken zorgt voor herkenning, motivatie en een grotere kans op duurzame implementatie. Bovendien blijkt dat het betrekken van verschillende directeurs en coördinatoren uit diverse scholengemeenschappen leidt tot een rijkere uitwisseling van inzichten, waardoor het aanbod beter aansluit bij de realiteit en uitdagingen van het veld.

Tot slot leert deze casus dat het continu verbeteren en afstemmen van het aanbod op basis van feedback uit het netwerk essentieel is om relevant te blijven en om het effect van de begeleiding te vergroten. Door in te zetten op samenwerking, gedeeld eigenaarschap en het versterken van leiderschap, draagt de PBD bij aan een cultuur van strategisch en doelgericht beleid maken, waarin directeurs en teams zich ondersteund en bekwaam voelen om samen te bouwen aan kwaliteitsvol onderwijs.

Casus 2 - Radarwerk 'geïntegreerd onderwijskundig' beleid inspireert het DKO (NO 3.2)

In het schooljaar 2023-2024 ontwikkelde de pedagogische begeleiding van het DKO het 'raderwerk geïntegreerd onderwijskundig beleid' om het onderwijskundig denken in academies te versterken. Uit de onderwijsspiegel bleek namelijk jaar na jaar dat onderwijsinstellingen het moeilijk hebben om tot een eenduidig en geïntegreerd onderwijskundig beleid te komen.

Dit model visualiseert alle essentiële facetten van een geïntegreerd onderwijskundig beleid en ondersteunt academies bij het uitbouwen van een breed gedragen visie, met oog voor hun specifieke context en het artistiek-pedagogisch project. Leren en ontwikkeling worden daarbij niet alleen voor leerlingen nagestreefd, maar ook voor teamleden en directie, waarbij motivatie, betrokkenheid en professionele groei centraal staan.



Figuur 80: het raderwerk integreert alle aspecten van kwaliteitsvol onderwijskundig beleid in het DKO

De visuele opbouw van het model benadrukt dat alle betrokken factoren voortdurend in beweging blijven om het leer- en ontwikkelproces te ondersteunen. Elementen zoals kwaliteitscultuur, gedeeld leiderschap, transparante communicatie en strategisch financieel beleid fungeren hierbij als 'smearmiddelen' die het geheel soepel laten draaien. Door dit model te hanteren, in combinatie met de ondersteunende materialen en begeleidingsinitiatieven van de pedagogische begeleidingsdienst, kunnen academies stap voor stap bouwen aan een toekomst waarin elke leerling de ruimte krijgt om te leren, te experimenteren en zich artistiek te ontplooiën binnen een rijke culturele leeromgeving.

In het schooljaar 2024-2025 koppelden we aan dit kwaliteitsmodel een thematraject²⁸ dat academies stimuleert om daadwerkelijk werk te maken van een geïntegreerd onderwijskundig beleid.

Binnen dit thematraject gingen directies, samen met enkele leden van hun beleidsteam, aan de slag om hun onderwijskundig beleid verder te versterken. Centraal stond het leren analyseren, bijsturen en optimaliseren van het opleidingsaanbod met het oog op een grotere impact op leer- en ontwikkelresultaten. Deelnemers brachten hun huidig aanbod helder in kaart en leerden hoe ze

²⁸ Zie ook thematraject '[maak je academie sterker in onderwijskundig beleid](#)'.

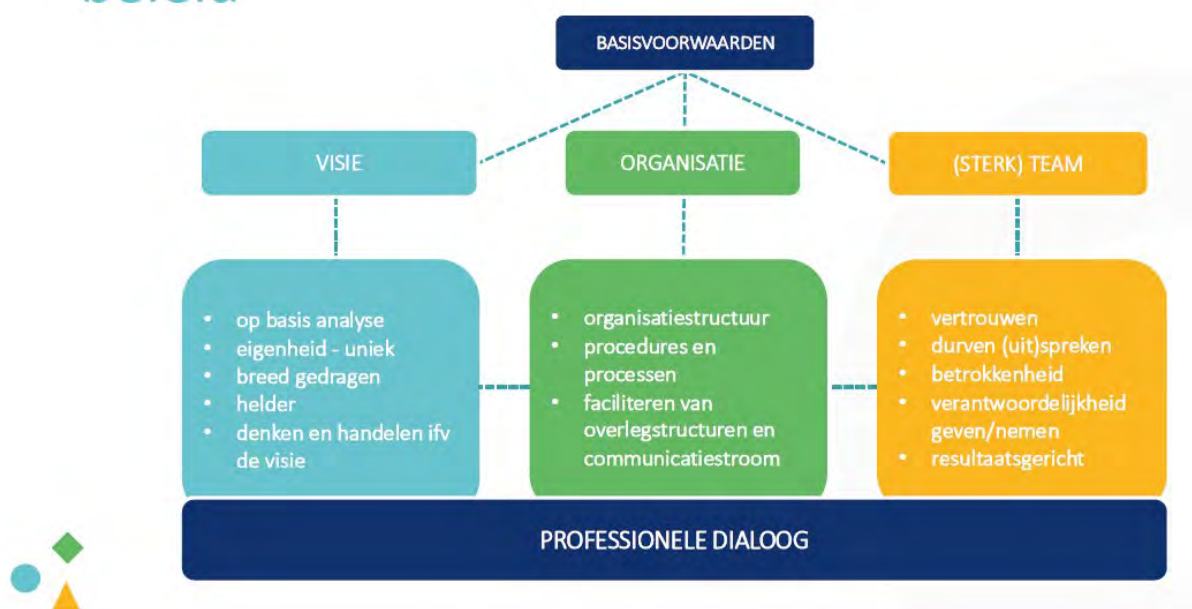
beschikbare data kunnen gebruiken om onderbouwde keuzes te maken en strategische beslissingen te nemen.

Daarnaast stond reflectie centraal rond fundamentele vragen zoals: Wat zijn de parameters voor een krachtig onderwijskundig beleid? en Hoe betrek je jouw team in het proces en creëer je duurzaam draagvlak voor verandering?

Deelnemer thematraject:

“Het thematraject bood niet enkel kennis en reflectie, maar vooral ruimte voor uitwisseling, samenwerking en groei. De inzichten uit het traject hielpen mij bij het maken van beleidsbeslissingen, het formuleren van doelstellingen, het analyseren van uitdagingen en het voeren van evaluaties.”

BASISvoorwaarden voor (onderwijskundig) beleid



Figuur 81: de parameters voor sterk onderwijskundig beleid vormde het uitgangspunt van het thematraject

Het traject bestond uit twee sessies. In de eerste sessie kregen de deelnemers inzicht in de essentiële parameters van een sterk onderwijskundig beleid en verkenden ze hoe deze binnen hun eigen academie kunnen worden toegepast. Vanuit dit kader werden de eerste stappen gezet richting een beleid dat de onderwijskundige werking van de academie daadwerkelijk versterkt.

Tijdens de tweede sessie lag de focus op het maken van strategische keuzes en het vertalen van inzichten naar concrete actieplannen. Aan de hand van een omgevingsanalyse onderzochten de deelnemers hoe ze hun opleidingsaanbod kunnen vernieuwen en afstemmen op actuele noden. Daarbij werd ook uitgebreid stilgestaan bij het betrekken van het team, het stimuleren van participatie en het creëren van draagvlak voor beleidsvernieuwing.



Figuur 82: tijdens het thematraject leerden deelnemers data gebruiken om strategische beslissingen te informeren

Pedagogisch adviseur DKO:

E

“Uit de eerste evaluatie blijkt dat ook de factor “accommodatie” een duidelijke invloed heeft op het onderwijskundig beleid. Daarom zullen we ons model op termijn licht bijsturen en de ‘oliedruppel’ accommodatie toevoegen.”

Vanaf huidig schooljaar zal dit kwaliteitsmodel bovendien het uitgangspunt vormen voor de communicatie van ons basisbegeleidingsaanbod naar de academies.

Wat leert deze casus ons?

De werking van de PBD binnen dit traject heeft het beleidsvoerend vermogen van scholengemeenschappen merkbaar versterkt. Door het organiseren van seminars, intervisie en het aanreiken van praktische tools zoals beleids- en afsprakenkaarten, werden directeurs en teams ondersteund in het systematisch en doelgericht uitbouwen van hun beleid. De uitwisseling van ervaringen en het werken met het OK- en IKZ-kader zorgden voor meer inzicht, draagvlak en werkbaarheid van beleidsplannen. Deelnemers gaven aan dat ze met meer vertrouwen en concrete handvatten aan de slag konden in hun eigen context.

De PBD onderscheidt zich in deze casus door haar verbindende en faciliterende rol. Door het netwerk uit te bouwen, praktijkvoorbeelden te delen en te focussen op samenwerking en uitwisseling, slaagt de PBD erin om beleidsplanning te verankeren als een gedeelde verantwoordelijkheid binnen de scholengemeenschap. De aanpak is gericht op maatwerk, het versterken van leiderschap en het creëren van een cultuur waarin beleidsontwikkeling en kwaliteitszorg hand in hand gaan. Zo draagt de PBD bij aan duurzame schoolontwikkeling en een sterker, strategisch onderbouwd onderwijsbeleid.

Algemene reflectie na twee jaar Leer Lokaal

Wat hebben we geleerd?

1. Breed draagvlak en betrokkenheid

- ▲ De implementatie van Leer Lokaal heeft geleid tot een breed draagvlak bij scholen, directies en lerarenteams. De kick-offs, netwerken en individuele begeleidingen werden massaal gevolgd. Scholen waarderen de duidelijke structuur, de herkenbare leerlijnen en de koppeling met hun eigen pedagogisch project.
- ▲ De systematische ondersteuning via implementatieplannen, netwerken en materialen heeft scholen geholpen om het leerplan niet alleen te begrijpen, maar ook daadwerkelijk te vertalen naar hun klaspraktijk.

2. Differentiatie en maatwerk zijn essentieel

- ▲ Elke school heeft een eigen tempo en context. De gefaseerde aanpak (eerst één of twee leergebieden, daarna uitbreiding) werkt goed. Scholen die hun implementatieplan afstemmen op hun eigen noden en sterktes, boeken de meeste vooruitgang.
- ▲ De begeleiding op maat, met ruimte voor eigen accenten en keuzes, wordt als zeer waardevol ervaren.

3. Professionalisering en samenwerking versterken de implementatie

- ▲ Lerarenteams die samen leren, reflecteren en materialen ontwikkelen, maken sneller de vertaalslag naar de klasvloer. Professionalisering via netwerken, studiedagen en intervisie blijkt een krachtige hefboom voor duurzame verandering.
- ▲ De samenwerking tussen directie, beleidsteam en leraren is cruciaal voor het succes van de implementatie.

4. Data en feedback sturen het proces

- ▲ Scholen gebruiken steeds meer data (zoals schoolfeedbackrapporten, toetsresultaten en observaties) om hun keuzes te onderbouwen en hun aanpak bij te sturen. Dit versterkt het reflectief vermogen en de doelgerichtheid van teams.

Waar hebben scholen vooral nog nood aan?

1. Verdere verdieping en borging

- ▲ Veel scholen zijn goed gestart, maar hebben nood aan verdieping: hoe werk je thematisch en geïntegreerd? Hoe zorg je voor transfer tussen leergebieden? Hoe borg je de vernieuwing in het team, zeker bij personeelsverloop?
- ▲ Er is behoefte aan ondersteuning bij het uitwerken van samenhang tussen leergebieden en het versterken van de transfer naar de klaspraktijk.

2. Praktische materialen en voorbeelden

- ▲ Scholen vragen om meer praktijkgerichte materialen, uitgewerkte lesvoorbeelden en formats die direct inzetbaar zijn in de klas. Vooral voor nieuwe of complexe leergebieden of integrerend werken is er vraag naar inspirerende voorbeelden.

3. Ondersteuning bij differentiatie en inclusie

- ▲ De diversiteit in de klas neemt toe. Scholen zoeken naar manieren om Leer Lokaal te vertalen naar een krachtige, inclusieve leeromgeving, met aandacht voor brede basiszorg, verhoogde zorg en meertaligheid.
- ▲ Er is nood aan begeleiding rond het omgaan met verschillen, het inzetten van ondersteuningslijnen en het formuleren van kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen.

4. Versterking van het beleidsvoerend vermogen

- ▲ Directies en beleidsteams hebben nood aan coaching bij het opstellen, opvolgen en bijsturen van hun implementatieplan. Het bewaken van de samenhang tussen beleid, team en klaspraktijk blijft een uitdaging, zeker bij veranderende contexten (bv. groei, nieuwbouw, personeelwissels).

5. Monitoring en effectmeting

- ▲ Scholen willen zicht krijgen op de effecten van hun inspanningen: hoe meten we vooruitgang? Welke data zijn relevant? Hoe koppelen we feedback aan verdere professionalisering? Hoe kunnen we de resultaten van onder andere de Vlaamse toetsen hierbij gebruiken

Samenvatting

Na twee jaar Leer Lokaal zien we een sterke start, veel enthousiasme en een groeiend reflectief vermogen bij scholen. De grootste noden liggen nu bij verdieping, borging, praktische vertaling naar de klas, omgaan met diversiteit en het versterken van het beleidsvoerend vermogen. Verdere ondersteuning, praktijkgerichte materialen en coaching blijven essentieel om de vernieuwing duurzaam te verankeren

Met de goedkeuring van de nieuwe minimumdoelen door de Vlaamse Regering (februari 2025) en de definitieve bekrachtiging door het Vlaams Parlement (juli 2025), staat het onderwijsveld voor een nieuwe fase in de implementatie van Leer Lokaal. Het curriculumteam werkt momenteel aan een update van de leerlijnen, zodat Leer Lokaal volledig afgestemd is op deze nieuwe minimumdoelen.

Wat betekent dit voor scholen?

- ▲ Nieuwe leerlijnen en materialen: De actualisatie van Leer Lokaal betekent dat scholen opnieuw hun curriculum, jaarplannen en klaspraktijk moeten afstemmen op de aangepaste leerlijnen en doelen. Dit vraagt tijd, inzicht en een doordachte aanpak.
- ▲ Vragen rond interpretatie en transfer: Scholen zullen geconfronteerd worden met vragen over de interpretatie van de nieuwe doelen, de vertaling naar de klaspraktijk en de samenhang tussen verschillende leergebieden.
- ▲ Nood aan professionalisering: Lerarenteams zullen nood hebben aan gerichte professionalisering om de nieuwe doelen te begrijpen, te vertalen naar hun eigen context en te integreren in hun dagelijkse werking.

Begeleidingsnood

- ▲ **Begeleiding op maat:** Net zoals bij de eerste implementatie van Leer Lokaal, zal begeleiding op maat essentieel zijn. Scholen verschillen in tempo, context en noden. Sommige teams zullen vooral behoefte hebben aan duiding en visie, anderen aan praktische voorbeelden, formats of coaching bij het opstellen van een nieuw implementatieplan.
- ▲ **Ondersteuning bij monitoring en borging:** De update biedt ook kansen om het reflectief vermogen van teams te versterken: hoe monitoren we de effecten van de nieuwe doelen? Hoe borgen we de vernieuwing in het team, zeker bij personeelsverloop?
- ▲ **Rol van de pedagogische begeleiding:** De pedagogische begeleidingsdienst zal een sleutelrol spelen in het ondersteunen van scholen bij deze transitie. Dit voor alle scholen en intensiever traject via het systeem van de inspiratiescholen.

Vooruitblik

De komende schooljaren zullen in het teken staan van:

- ▲ **Gefaseerde implementatie:** Scholen zullen stapsgewijs de nieuwe leerlijnen integreren, met ruimte voor differentiatie en maatwerk.
- ▲ **Verdere professionalisering:** Er zal blijvend geïnvesteerd moeten worden in professionalisering, intervisie en coaching, zodat teams de nieuwe doelen niet alleen begrijpen, maar ook duurzaam kunnen implementeren.
- ▲ **Blijvende dialoog:** De update van Leer Lokaal is geen eindpunt, maar een uitnodiging tot blijvende dialoog over kwaliteitsvol onderwijs, afgestemd op de actuele noden van leerlingen en de samenleving.

De update van Leer Lokaal op basis van de nieuwe minimumdoelen is een kans om het curriculum te versterken, maar brengt ook nieuwe uitdagingen met zich mee. Scholen zullen blijvend nood hebben aan begeleiding, materialen en professionalisering om deze vernieuwing succesvol en duurzaam te realiseren.

Realisaties basisonderwijs

OD	Vooropgesteld bereik
	BAO
BAO 3.1 De PBD werkt met de leidinggevenden van de scholen (bu)bao een schoolspecifiek implementatieplan uit dat hen ondersteunt bij het onderhouden opzetten van een implementatietraject curriculumvernieuwing.	400
BAO 3.2 De PBD ondersteunt scholen door het concept van het leerplan te introduceren.	300
BAO 3.3 De PBD ontwikkelt samen met leraren vanuit het nieuwe leerplan didactisch materiaal voor de klaspraktijk.	110
BAO 3.4 De PBD ondersteunt leraren (bu)bao bij de implementatie van de nieuwe leerplannen met de focus op onderbouwde didactiek.	550
BAO 3.5 De PBD ondersteunt schoolbesturen en scholen bij het invullen van de autonome ruimte binnen de onderwijstijd in relatie tot de visie en het pedagogisch project.	200
BAO 3.6 ²⁹ De PBD versterkt scholen in het voeren van beleid en het realiseren van het pedagogisch project via schoolwerkplanning.	75

Tabel 21: vooropgesteld bereik per OD



OD	Reëel bereik	
	BAO	
	Aantal scholen	Aantal SG
BAO 3.1	384	51
BAO 3.2	354	47
BAO 3.3	103	4
BAO 3.4 ³⁰	270	11
BAO 3.5 ³¹	380	7
BAO 3.6 ³²	137	23

Tabel 22: reëel bereik per OD

²⁹ Deze doelstelling wordt beschreven bij 'Een beleid met een plan': van kleinschalig traject naar aanbod voor scholengemeenschappen (NO 3.2).

³⁰ Lager bereik dan ingeschat. Al het materiaal werd ontwikkeld. We gingen pas afgelopen schooljaar aan de slag met de effectieve didactische implementatie. Ook in huidig begeleidingsplan wordt er verder op ingezet. Bovendien werd de link met didactiek ook gelegd via doelstellingen BAO 2.3 en 2.4

³¹ Hoger bereik dan ingeschat, doordat het thema in de focus lag tijdens een ontmoetingsdag en dus veel scholen via die weg op deze doelstelling aantikten.

³² Hoger bereik dan verwacht, we wijten dit aan schoolspecifieke begeleiding naar aanleiding van het traject 'een beleid met een plan', dat een groot succes kende.

Casus 1 - Leer Lokaal is een belangrijke mijlpaal voor het basisonderwijs

De ontwikkeling en implementatie van het leerplan Leer Lokaal vormt een mijlpaal voor het gemeentelijk en stedelijk basisonderwijs. Met Leer Lokaal kreeg het onderwijs een eigentijds, geïntegreerd curriculum dat inzet op kennis, zorgzaamheid, diversiteit en brede ontwikkeling. De pedagogische begeleidingsdienst speelde een centrale rol in het hele traject: van de eerste conceptfase in 2018 tot de goedkeuring in 2023 en de grootschalige uitrol in de scholen. Door systematisch te investeren in partnerschappen, netwerken, kick-offs en individuele begeleiding, werd Leer Lokaal niet alleen een leerplan op papier, maar een gedragen praktijk in de klas en het schoolteam.

Tijdens de looptijd van het begeleidingsplan 2022-2025, bereikte de pedagogische begeleidingsdienst een belangrijke mijlpaal: de ontwikkeling van het nieuwe leerplan Leer Lokaal. Leer Lokaal werd goedgekeurd in mei 2023 en draagt de eigenheid van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs in zich. Kennis verwerven, zorgzaamheid, diversiteit en een brede blik op de wereld zijn de pijlers.

Leer Lokaal:

- ▲ is het OVSG-leerplan voor het gemeentelijk en stedelijk basisonderwijs.
- ▲ Leer Lokaal is een leerplan voor de hele basisschool.
- ▲ Het buitengewoon onderwijs kan met Leer Lokaal aan de slag als doelenkader.

De titel van het leerplan is niet alleen een mooie taalvondst, hij geeft een gezicht aan het gemeentelijk en stedelijk onderwijs.

OVSG benadrukt daarmee het belang van de basisschool die midden in de samenleving staat en er deel van is. De lokale school is geen eiland, maar verweven met kinderopvang, sport, cultuur, wonen en werken, integratie en sociaal beleid.

Leer Lokaal verwijst ook naar een leerlokaal, een fysieke plek, een klas in een school. Zo geven we aan dat leren niet vrijblijvend gebeurt. Onze kinderen krijgen ondersteuning van professionals die kwaliteitsvol en zorgzaam onderwijs verstrekken. De plek waar ze het best tot leren komen, ook al is dat soms digitaal, is de klas in de school.

Bovendien is stedelijk en gemeentelijk onderwijs niet alleen lokaal verankerd, het staat ook open voor de wereld en is net zo goed 'glokaal'! De lerende maakt kennis met de wereld dichtbij en veraf. Die kennis van de wereld is in grote mate bepaald door de minimumdoelen. Leer Lokaal vertaalt dit in leerlijnen en maakt verbinding met de leerling in zijn lokale leef- en leeromgeving.



Figuur 83: Leer Lokaal geeft een gezicht aan het stedelijk en gemeentelijk onderwijs

Leer Lokaal werd doordacht ontwikkeld in opeenvolgende fases

Periode voor begeleidingsplan 2022-2025

In 2018 startte OVSG met de ontwikkeling van een nieuw leerplan voor het basisonderwijs. De ervaring en verwachtingen van toekomstige gebruikers stonden daarbij centraal.

- ▲ Fase 1 (2020 – begin 2021): uitwerken en aftoetsen van een conceptueel kader via dertien focusgroepen met circa 100 deelnemers. Belangrijke aandachtspunten waren herkenbaarheid, duidelijkheid per leerjaar en grenzen aan schoolautonomie.
- ▲ Fase 2 (jan – juni 2021): eerste leerlijnen ontwikkeld (o.a. wiskunde, ondernemingscompetenties, leercompetenties). Er werd gewerkt aan visie op kleuteronderwijs, geïntegreerd leren en inclusie van buitengewoon onderwijs. Leerlijnen werden getest in focusgroepen en verder verfijnd.
- ▲ Fase 3 (sept – dec 2021): verdere uitwerking van leerlijnen volgens een vast sjabloon, met fasering per leeftijd. Er werd nagedacht over ontsluiting (print en digitaal) en over het vervolgtraject, aangezien nieuwe eindtermen vanuit de overheid uitbleven. Het resultaat was een robuust leerplanconcept met vier leerlijnen (basis, ondersteuning, verdieping en uitbreiding) en hybride doelen voor de overgang van kleuter naar lager onderwijs.
- ▲ Fase 4 (jan – juni 2022): OVSG besloot een nieuw leerplan te ontwikkelen op basis van de eindtermen 1998, aangevuld met de 16 Europese sleutelcompetenties. Er werden ca. 120 leerlijnen besproken, waarvan 107 uitgewerkt. Het OVSG-profiel kwam sterk naar voren in domeinen als kunst & cultuur, erfgoed en burgerschap.

Ontwikkelingen binnen begeleidingsplan 2022-2025

- ▲ Sept 2022 – jan 2023: Leer Lokaal werd ingediend bij de onderwijsinspectie. OVSG werkte intussen aan een digitale tool en ondersteunde scholen met implementatieplannen op maat.
- ▲ Sept 2023 – juni 2024: Start van Leer Lokaal in gemeentelijke en stedelijke basisscholen. Implementatie werd gefaseerd ondersteund via kick-offs, cursussen, trajecten, thematische opleidingen en een seminarie voor directies. OVSG kreeg goedkeuring om extra pedagogische studiedagen te organiseren.
- ▲ Schooljaar 2024 – 2025: Nieuwe minimumdoelen werden voorbereid, maar onder minister Weyts niet goedgekeurd. Onder minister Demir volgde in 2025 wel goedkeuring door de Vlaamse Regering (februari) en definitieve bekrachtiging door het Vlaams Parlement (juli). Er kwam een gedoogperiode tot 2030-2031. Leraren reageerden positief.

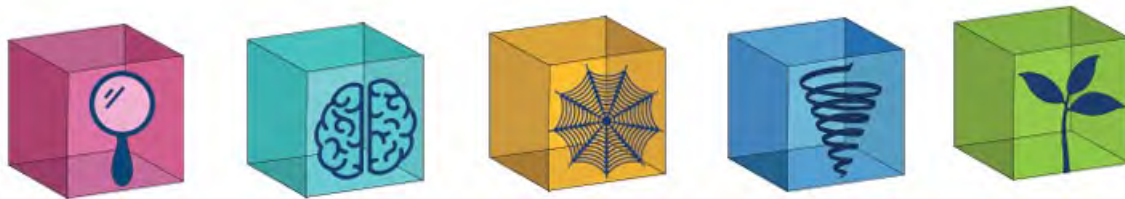
Blik op de toekomst

Leer Lokaal wordt op dit moment verder afgestemd op de nieuwe minimumdoelen. Het curriculumteam werkt aan updates van de leerlijnen en OVSG krijgt middelen voor extra materialen en ondersteuning van scholen.

Leer Lokaal: de basisprincipes³³

Leer Lokaal beschrijft voornamelijk leerdoelen en leerinhouden vanuit vijf bouwstenen: totale persoonlijkheidsontwikkeling, kenniscreatie, continue ontwikkeling, samenhang en leerlingen begeleiden. Er blijft veel autonomie voor schoolbesturen en scholen om het eigen pedagogisch project te realiseren.

³³ Zie [leerplan Leer Lokaal](#) voor een inhoudelijk meer diepgaand overzicht



Figuur 84: Leer Lokaal hanteert vijf bouwstenen die kenmerkend zijn voor kwaliteitsvol basisonderwijs

Het leerplan verwerkt daarbij de 16 Europese sleutel-competenties in het curriculum. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen worden daarbij geïnterpreteerd als minimumdoelen.

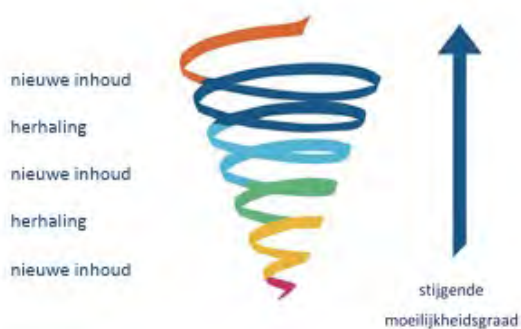
Leer Lokaal is bovendien een geïntegreerd leerplan. Het integreert de werking in gewoon en buitengewoon kleuter- en lager onderwijs. Leer Lokaal is opgebouwd uit leergebiedgebonden leerlijnen. Leer Lokaal kent als uitgangspunt het geïntegreerd werken waarbij kenniscreatie als doel voorop staat en het geïntegreerd werken als middel wordt benut.



Figuur 85: Leer Lokaal werkt met herkenbare leergebieden

Thema's en leerlijnen zorgen voor structuur en overzicht in Leer Lokaal. De leerlijnen beschrijven concrete doelen die opbouwen naar de ontwikkelingsdoelen en eindtermen toe.

Leer Lokaal is opgebouwd volgens de principes van een spiraalcurriculum: herhaling, nieuwe leerstof koppelen aan bestaande leerstof en toenemende complexiteit.



Figuur 86: Leer Lokaal is opgebouwd volgens de principes van een spiraalcurriculum

Het curriculum in Leer Lokaal is opgebouwd vanuit vier leeftijdsfases. Een aanloopfase en uitbreidingsfase bieden mogelijkheden om het curriculum aan te passen voor specifieke leerlingen(-groepen).

Het leerplan is opgebouwd uit een basisleerlijn, attitudes, een ondersteuningsleerlijn en een verdiepingsleerlijn. De basisleerlijn en de attitudes vormen de kern van het goedgekeurde leerplan. De ondersteuningslijn en verdiepingslijn helpen de leraar in het omgaan met diversiteit.

Leer Lokaal beschrijft wanneer je nieuwe leerstof aanbrengt. Leer Lokaal verwacht dat de aangeboden leerstof op het einde van de basisschool beheerst wordt.

Implementatie Leer Lokaal

Een nieuw leerplan tot op de klasvloer implementeren is een hele klus. De afgelopen drie schooljaren zette de pedagogische begeleiding in samenwerking met de navormingsdienst van OVSG dan ook een uitgebreid ondersteuningsaanbod op poten in de vorm van een voorbereidend implementatietraject, regionale kick-offs, lerend netwerken, vormingen en schoolspecifieke begeleidingen voor directies en schoolteams. Met gemiddeld 544³⁴ werkdagen per schooljaar (BAO 3.1, 3.2, 3.3 en 3.4) nam het ondersteuningsaanbod Leer Lokaal een significant deel van de investeringstijd binnen de derde kerntaak in beslag.

Leer Lokaal kick-offs

Aan het begin van het schooljaar 2023-2024 stonden overal in Vlaanderen en Brussel de kick-offs centraal. Deze kwamen tot stand dankzij de samenwerking tussen de pedagogische begeleidingsdienst en de dienst Vorming. De kick-offs kenden een immens succes: we bereikten maar liefst 10856 deelnemers. Tijdens de kick-offs maakten alle scholen en leraren kennis met het nieuwe leerplan. Daarbij werd toegelicht waarom er een nieuw leerplan nodig was, welke werkwijze de auteurs volgden en kregen de deelnemers een overzicht van de visie en structuur van het plan. Daarnaast waren er ook specifieke sessies die zich richtten op het buitengewoon basisonderwijs en de leersteuncentra.

³⁴ Dit is exclusief de investeringstijd van onze navormingsdienst.



Figuur 87: de kick-offs Leer Lokaal kenden een immens succes, voor het buitengewoon onderwijs en de leersteuncentra werden er specifieke sessies georganiseerd

Lerend netwerken

Leer Lokaal stond de voorbije twee jaar systematisch op de agenda van de verschillende lerend netwerken die georganiseerd werden (zie bijvoorbeeld NO BI 1.4). Op zowel de sessies met directeuren-coördinatie (dirco's) van de scholengemeenschappen, de ontmoetingsdagen en netwerken met directeuren (en dirco's) als de zorgcontactdagen waarin leerlingenbegeleiding centraal stond, kwamen de inhoud van Leer Lokaal gelaagd aan bod. Zowel proces als inhoud werden besproken. Op die manier realiseerden we een breed bereik binnen alle scholen. Vanuit deze netwerken ontstonden nieuwe begeleidingsvragen waarmee we op maat aan de slag gingen. Daarnaast faciliteerden we interactie tussen scholen om ervaring, aanpak en materialen te delen.

Pedagogisch adviseur basisonderwijs:

“We kiezen er uitdrukkelijk voor om de inhoud met betrekking tot Leer Lokaal systematisch te agenderen tijdens netwerken en begeleidingen. We expliciteren dit ook en willen hierin model zijn, zodat de directeuren en beleidsondersteuners ook in hun schoolcontext (blijven) groeien in beleidskracht. Vanuit nabijheid en waarderend begeleiden lukt het ons om dicht bij de scholen te staan, te monitoren wat goed loopt en groeikansen in beeld te brengen. Dit vanuit een oprecht wederzijds vertrouwensvolle relatie. Scholen geven aan dit echt te ervaren.”



Kwaliteitsvolle materialen

Om scholen een gelijkgerichte basis te bieden bij de leerplanimplementatie ontwikkelde de pedagogische begeleiding ook tal van kwaliteitsvolle materialen³⁵ om scholen op pad te zetten. Denk daarbij aan materialen rond onderwijstijd, verschillende visieteksten bij de bouwstenen, didactische wijzers, kleuterobservatiedoelen, ...



Integreer functionele meetopdrachten in de directe meetomgeving

- Laat leerlingen zinvolle meetopdrachten in realistische situaties uitvoeren.
- Zorg dat de context een echt meetprobleem inhoudt.
- Geef leerlingen de kans om in onderwijsleergesprekken aanpakstrategieën te verwoorden.
- Laat leerlingen inzien en ervaren dat voor een probleem verschillende oplossingen en oplossingswijzen mogelijk zijn.
- Zorg dat het uitvoeren van herleidingen binnen het metriek stelsel onderdeel is van de meethandeling. Herleidingen zijn functioneel en realistisch.
- Streef naar een goed evenwicht tussen (directe) instructie en constructie.
- Hanteer het handelingsmodel als weergave van het onderwijsleerproces.

Figuur 88: een greep uit de didactische wijzer wiskunde meten

Schoolspecifieke begeleidingen

Naast schooloverstijgende netwerken begeleidden we de afgelopen schooljaren scholen ook op individueel niveau om Leer Lokaal succesvol te implementeren.

Sinds de start van Leer Lokaal vormde de opmaak van een implementatieplan een eerste belangrijke fase voor de scholen. Dit meerjarig en doelgericht plan bood een kader waarin scholen hun inhoudelijke keuzes en aanpak gefaseerd konden vormgeven en vertalen in ambitieuze maar haalbare schooldoelen, herkenbare en gedragen acties en duidelijke effecten op verschillende

³⁵ Zie [leerplan Leer Lokaal](#) en [didactische ondersteuning Leer Lokaal](#) voor een uitgebreid overzicht van de ontwikkelde materialen.

niveaus. Een implementatieplan zag er dus voor elke school verschillend uit. Dit brengt met zich mee dat het implementatietraject ook voor elke school anders liep. Onze OVSG-visie op begeleiden, die klantgericht maatwerk als belangrijk principe naar voren schuift, werd erg tastbaar in de ondersteuning naar aanleiding van dit implementatieplan.

Een pedagogisch adviseur die de schoolspecifieke begeleiding opnam getuigt:



“Met de directie en beleidsteam bespraken we eerst het belang van prioriteren: bewust kiezen voor één of twee leergebieden waarop inhoudelijk werd ingezet. Deze keuze werd onderbouwd met data-analyses en afgestemd op de professionaliseringsnoden van het lerarenteam. Door te focussen op één leergebied werd het verkennen en leren werken met het nieuwe leerplan haalbaar en overzichtelijk. In de daaropvolgende schooljaren kon stapsgewijs een tweede en derde leergebied worden toegevoegd.

Zo koos een school ervoor om in het eerste implementatiejaar het leergebied Nederlands grondig te verkennen, en in het tweede jaar de focus te leggen op Ik en de wereld. Het werken met gevarieerde en kennisrijke teksten kreeg daarbij bijzondere aandacht. Twee opeenvolgende jaren nam het schoolteam deel aan het professionaliseringsaanbod van OVSG en volgde het verschillende pedagogische studiedagen. Zo kreeg het team meer inzicht in de opbouw van de leergebieden en ontdekten de leraren kansen om deze met elkaar te verbinden. Ze werden bovendien vaardiger in het werken met het nieuwe leerplanconcept. Het spiraalcurriculum kreeg gaandeweg meer betekenis en herkenbaarheid, en ook het gebruik van de digitale leerplantoel verliep steeds vlotter.

Toen het team een beter zicht had op de opbouw van beide leergebieden, werd – onder aansturing van de directeur en het beleidsteam – de samenhang ertussen verder onderzocht. Verschillende factoren gaven aanleiding tot deze verdieping. In de eerste plaats was er de veranderende context: een nieuwbouwproject met een verdubbeling van het aantal leerlingen en een gewijzigde teamsamenstelling. Daarnaast lieten de resultaten uit het schoolfeedbackrapport van OVSG, dat de school jaarlijks analyseerde, al enkele jaren een minder gunstig beeld zien. De school scoorde zowel voor Nederlands lezen als voor enkele wereldoriënterende thema's binnen Ik en de wereld (tijd, ruimte, natuur) lager dan de referentiegroep.

De urgentie was duidelijk en werkte mobiliserend. Er werd een adjunct-directeur aangesteld om de directeur op beleidsniveau te ondersteunen. De school wilde zich verder versterken in thematisch en geïntegreerd werken. Rond deze thematiek werden studiedagen en personeelsvergaderingen georganiseerd, en de school deed beroep op begeleiding.

Bij de start van schooljaar 2025-2026 kunnen we vaststellen dat de gelijkgerichtheid en gedragenheid binnen het team sterk zijn toegenomen. Het thematisch werken is duidelijker zichtbaar in alle klassen, en het team heeft als lerende gemeenschap grote stappen gezet. Het werk is echter niet afgerond: binnen duidelijke schooldoelen krijgen de leraren de ruimte om hun klaspraktijk verder vorm te geven op eigen tempo en maat.

Het beleidsteam monitort dit proces. De directeur en het beleidsteam zijn merkbaar gegroeid in beleidsvoerend vermogen. Ze ontwierpen beleidskaarten die ze op een OVSG-netwerk hadden aangereikt gekregen en komen meerdere keren per jaar samen met mij om het plan op te volgen, effecten en voortgang te bespreken en erop toe te zien dat de beleidswerking systematisch, doelgericht en planmatig blijft.”



Figuur 89: de school kwam door brainstormen en het betrekken van het team gaandeweg en onder begeleiding van het anker tot een meerjarenplan

Leer Lokaal in de lerarenopleiding

De PBD investeert in sterke partnerschappen en onderhoudt nauwe contacten met de verschillende lerarenopleiding aan de Vlaamse en Brusselse hogescholen. In dit kader werd Leer Lokaal voorgesteld in Artesis Plantijn Hogeschool, Arteveldehogeschool, Erasmushogeschool, HOGENT, Hogeschool PXL, Howest, Karel de Grote-Hogeschool, de verschillende campussen van Vives, Odisee en Thomas More, UC Leuven en UC Limburg.

De studenten en docenten van de lerarenopleiding maakten kennis met het concept en de opbouw van Leer Lokaal. Hun aandachtige en enthousiaste reacties zorgden voor een waardevolle uitwisseling, die ons toeliet het nieuwe leerplan bij toekomstige leraren te introduceren. Specifiek in de Erasmus Hogeschool, Brussel vormde de presentatie tegelijkertijd een gelegenheid om het lesgeven in Brussel en het Hoofdstedelijk Gewest in de kijker te zetten – een thema dat extra urgentie krijgt door het nijpende lerarentekort.

Ook de docenten werden betrokken. Met hen gingen we in professionele dialoog over de fundamenteën, bouwstenen en het spiraalcurriculum van Leer Lokaal.

Wat leren we uit deze implementatie?

De invoering van Leer Lokaal heeft het pedagogisch project van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs versterkt en vernieuwd. Dankzij een doordachte, gefaseerde aanpak en intensieve ondersteuning door de PBD – goed voor gemiddeld 544 werkdagen per jaar en meer dan 10.800 deelnemers aan de kick-offs – werd het leerplan breed gedragen en effectief geïmplementeerd. Scholen kregen ruimte voor maatwerk, konden hun eigen accenten leggen en werden ondersteund in het ontwikkelen van een visie die past bij hun lokale context. De PBD zorgde voor kwaliteitsvolle materialen, begeleiding op maat en een sterke verbinding tussen beleid, team en klaspraktijk.

De PBD onderscheidde zich door haar rol als motor en gids in het veranderproces. Door scholen te ondersteunen met implementatieplannen, lerend netwerken, studiedagen en individuele begeleiding, werd Leer Lokaal niet alleen geïntroduceerd, maar ook duurzaam verankerd in de dagelijkse praktijk. De nauwe samenwerking met lerarenopleidingen en het voortdurend afstemmen op de noden van het werkveld zorgden ervoor dat het leerplan relevant, herkenbaar en toekomstgericht bleef. De PBD blijft inzetten op verdere professionalisering, actualisering van de leerlijnen en ondersteuning van scholen bij het realiseren van kwaliteitsvol, inclusief en eigentijds onderwijs.

Casus 2 - Vrije onderwijstijd in het basisonderwijs (BAO 3.5)

In de leerplannen van OVSG (zie ook eerder) wordt er voor 13% van de totale studielast 'vrije ruimte' voorzien. Deze vrije ruimte kunnen scholen concreet invullen door bijvoorbeeld:

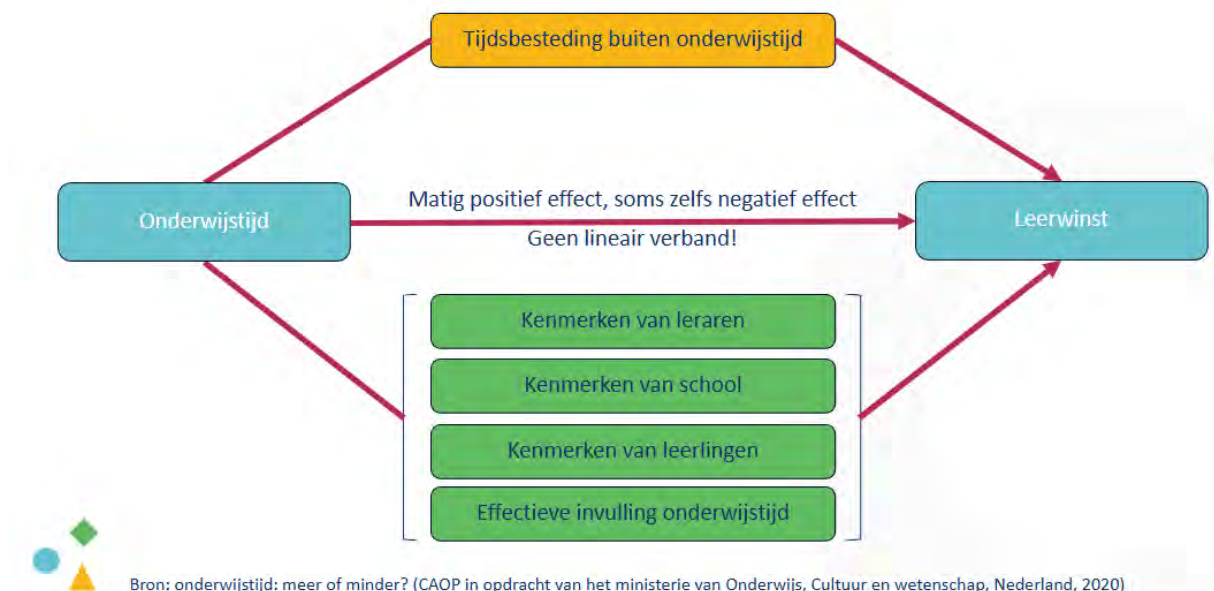
- ▲ vanuit de specificiteit van het pedagogisch project te kiezen voor een bewegingsschool of muzische school waarbij extra wordt ingezet op lichamelijke opvoeding of muzische vakken. Dit kan betekenen dat een schoolbestuur voor die leergebieden zichzelf meer of hogere doelen kan opleggen.
- ▲ Als schoolteam in het kader van projectwerk expliciet ruimte en aandacht vragen voor het nastreven van eindtermen 'leren leren' en 'sociale vaardigheden'.

Om directies basisonderwijs daarbij gericht te ondersteunen (BAO 3.5) werd tijdens ontmoetingsdagen het nieuwe voorstel rond onderwijstijd besproken, gebaseerd op het leerplan Leer Lokaal.

Pedagogisch adviseur basisonderwijs:

"Uit onderzoek³⁶ blijkt dat meer lestijd op zich weinig of zelfs negatieve effecten kan hebben op leerwinst, tenzij die tijd doelgericht en kwaliteitsvol wordt benut. Vooral voor leerlingen in een achterstandspositie kan extra tijd waardevol zijn, mits ze effectief wordt ingezet."

De kwaliteit van instructie, de betrokkenheid van leerlingen en de afstemming op de visie en context van de school zijn bepalend. Binnen hun autonomie kunnen scholen eigen accenten leggen, bijvoorbeeld via co-teaching, unitwerking of een ruim aanbod aan sport, cultuur en muziek. Ook de integratie van transversale leergebieden zoals digitale geletterdheid, sociale en leercompetenties versterkt de brede ontwikkeling van leerlingen.



Figuur 90: uit de sessies omtrent de invulling van de vrije ruimte: het verband tussen onderwijstijd en leerwinst is genuanceerd

³⁶ Zie [internationaal vergelijkend onderzoek](#)



Geïntegreerd werken, waarbij leergebieden elkaar ondersteunen via projecten of onderzoeksvragen, zorgt voor samenhang, diepgang en betekenisvol leren. Dit vraagt wel een kritische blik op de huidige organisatie van onderwijstijd en de methodes die een school gebruikt.



Figuur 91: de pedagogische begeleiding ondersteunt gericht in het kritisch nadenken over de invulling van de organisatie van onderwijstijd



Een pedagogisch adviseur over de effecten van actief nadenken over onderwijstijd:

"In de scholen die deze oefening maakten, merken we duidelijke effecten. Ze hebben heldere en gedragen afspraken rond onderwijstijd uitgewerkt en communiceren die duidelijk binnen het team. Leraren gaan bewuster om met het plannen van onderwijstijd en sturen waar nodig het dagverloop bij zodat de voorziene tijd effectief wordt ingezet voor leren. De reflectie over tijdsbesteding heeft ook geleid tot meer teamgesprekken over prioriteiten en samenhang tussen leergebieden.

In de kleuterschool zien we bovendien dat teams die hierbij begeleiding kregen, hun hoekenaanbod doelgerichter zijn gaan uitbouwen. Ze koppelen activiteiten bewuster aan leerplandoelen van Leer Lokaal en benutten de beschikbare tijd om rijke speelleervaringen te creëren. De aandacht voor evenwichtige onderwijstijd werkt hier inspirerend: het verhoogt de betrokkenheid van de kinderen en de doelgerichtheid van de leraren. De oefening rond onderwijstijd zorgt er zo voor dat scholen niet enkel organisatorisch sterker staan, maar ook inhoudelijk bewuster keuzes maken."

Sessies op ontmoetingsdagen leidden tot schoolspecifieke begeleidingen

Veel scholen gingen zelfstandig met het concept van de 'vrije onderwijstijd' aan de slag. Sommige scholen vroegen echter individuele ondersteuning, met het oog op het afstemmen van de autonome ruimte op hun specifieke context.



Een pedagogisch adviseur basisonderwijs getuigt:

“Het is mooi om te zien dat onze begeleidingsvisie, die ondersteuning op maat van de specifieke context in de verf zet, tot leven kwam in de begeleidingen naar aanleiding van de vrij onderwijstijd.

Zo stelde een directeur dat de huidige uurroosters van de klassen verouderd en onvoldoende gelijkgericht waren. Het nieuwe leerplan vormde een werkbaar kader voor dat team om na te denken over een evenwichtige invulling van de lestijd. De schoolcontext en de pedagogische visie gaven richting binnen dit proces evenals de invulling van de autonome ruimte.

Een school die zich vlakbij een academie voor deeltijds kunstonderwijs bevindt, plant dan weer om sterk in te zetten op een partnerschap en zo een extra muzisch laagje aan de werking toe te voegen.

Een school middenin de stad of gemeente met weinig speel- en bewegingsruimte heeft de mogelijkheid om extra de focus te leggen op beweging.

Ook de factor armoede heeft een bepalende invloed op het leren en ontwikkelen van kinderen op weg naar executief functioneren. Net die contextfactor kan mee het invullen van de autonome ruimte bepalen. Scholen kiezen er bijvoorbeeld voor om extra aandacht te geven aan het gericht en bewust inzetten op emotieregulatie, zelfconcept en sociale vaardigheden, net omdat kinderen die opgroeien in armoede in hun thuissituatie vaak minder kansen ervaren. De leergebieden en thema's binnen Leer Lokaal bieden hier houvast.”

Wat leert deze casus ons?

De invulling van de 'vrije onderwijstijd' in het basisonderwijs blijkt een krachtige hefboom voor meer samenhang, flexibiliteit en doelgerichtheid in het schoolbeleid. Door scholen te ondersteunen bij het kritisch nadenken over de organisatie van onderwijstijd, stimuleert de PBD teams om bewuste keuzes te maken die aansluiten bij hun pedagogisch project en de context van hun leerlingen. De effecten zijn duidelijk: scholen die deze oefening maakten, ontwikkelden heldere en gedragen afspraken, verhoogden de betrokkenheid van leraren en leerlingen, en benutten de beschikbare tijd effectiever voor leren en brede ontwikkeling. Ook in de kleuterschool leidde begeleiding tot een doelgerichter hoekenaanbod en meer samenhang tussen activiteiten en leerdoelen.

De PBD onderscheidt zich door haar vraaggestuurde en contextgerichte aanpak. Via ontmoetingsdagen, netwerken en individuele begeleiding ondersteunt de PBD directies en teams bij het vertalen van het leerplan Leer Lokaal naar een concrete en gedragen invulling van de vrije ruimte. De begeleiding is steeds afgestemd op de specifieke situatie van de school: van het herdenken van uurroosters tot het versterken van partnerschappen (bv. met het deeltijds kunstonderwijs) of het inspelen op uitdagingen zoals beperkte speelruimte of armoede. Door te focussen op dialoog, reflectie en maatwerk, helpt de PBD scholen om hun onderwijstijd strategisch en kwaliteitsvol te benutten, met blijvende impact op de klaspraktijk en het schoolbeleid.

Casus 3 - Leer Lokaal voor de eerste graad secundair onderwijs

In januari 2024 startte OVSG met de ontwikkeling van Leer Lokaal SO, het nieuwe leerplan voor de eerste graad secundair onderwijs. Waar vorig jaar vooral het ontwikkelproces en de toekomstplannen centraal stonden, is het leerplan intussen verder verfijnd en concreet

vormgegeven. Gelijkggericht werken stond daarbij centraal: de leerlijnen werden op elkaar afgestemd en nagelezen door verschillende leerplanschrijvers en experts, zodat Leer Lokaal SO één samenhangend en geïntegreerd geheel vormt. De visie van Leer Lokaal SO werd bovendien visueel vertaald, zodat in één oogopslag duidelijk is waar het leerplan voor staat en welke accenten gelegd worden binnen het stedelijk en gemeentelijk secundair onderwijs.



Figuur 92: de visueel maakt zichtbaar welke accenten Leer Lokaal SO legt

Leer Lokaal SO ondersteunt leerlingen in hun ontwikkeling tot betrokken burgers in een snel veranderende samenleving. Het combineert kennisverwerving, persoonlijke groei en samenwerking binnen een betekenisvolle context.

- ▲ **Leer:** Leerlingen leren actief en in interactie, met nadruk op samenwerking, communicatie en respect. Taal is hierbij de sleutel: school- en vaktaal, begrijpend lezen en notities maken versterken elk leerproces.
- ▲ **Lokaal:** Onderwijs vertrekt vanuit de leefwereld van de leerling. Van daaruit ontdekken jongeren de bredere maatschappij en digitale ontwikkelingen brengen de wereld dichtbij. Het leerplan biedt houvast en geeft handvatten om optimaal deel te nemen aan onze snel evoluerende samenleving.
- ▲ **Kleur je eigen curriculum:** Scholen krijgen ruimte om het curriculum af te stemmen op hun context, pedagogisch project en visie, met mogelijkheden om eigen accenten en doelen toe te voegen.

Werken met Leer Lokaal SO garandeert dat leerlingen de eindtermen en minimumdoelen behalen die zijn afgeleid uit de zestien sleutelcompetenties, inclusief de doelen voor basisgeletterdheid en uitbreidingsdoelen Nederlands. Deze doelen vormen de kern van de basisleerlijn binnen het leerplan. De zestien sleutelcompetenties, vastgelegd door de Vlaamse Regering, zijn het gemeenschappelijke kader voor alle onderwijsniveaus. Leer Lokaal SO maakt daarbij een duidelijk onderscheid tussen inhoudelijke sleutelcompetenties en sleutelcompetenties met een transversaal karakter.

Ondersteuning Leer Lokaal SO

In september 2024 organiseerde OVSG een centrale infosessie voor directies van het secundair onderwijs. Tijdens deze sessie werden de bouwstenen van Leer Lokaal SO, de structuur van de leerlijnen en de leerdoelen binnen de verschillende sleutelcompetenties uitgebreid toegelicht. Er was bijzondere aandacht voor de basisleerlijnen die leerlingen ondersteunen bij het behalen van de minimumdoelen, en voor de specifieke noden van scholen bij de implementatie.

Naast de leerlijnen voor de basisvorming zijn er ook leerlijnen ontwikkeld voor de basisopties. De doelen uit het curriculumdossier zijn gekoppeld aan de minimumdoelen en sluiten aan bij de bestaande leerlijnen van de basisvorming. De basisopties in de eerste graad secundair onderwijs bieden leerlingen een brede oriëntatie en laten hen kennismaken met verschillende domeinen en vakgebieden, zonder vroegtijdig te specialiseren. Daarom werden onder meer de generieke leerlijnen 'loopbaancompetenties' en 'taalkrachtig leren' toegevoegd.

Om het werkveld actief te betrekken, werden voor de basisopties digitale klankbordgroepen georganiseerd. Scholen konden zo feedback geven, waardoor hun ervaringen en verwachtingen rechtstreeks werden meegenomen in het leerplan.

Elke school die met Leer Lokaal SO aan de slag ging, kreeg de kans een kick-off te organiseren. Tijdens deze sessies maakten schoolteams kennis met de visie achter het leerplan, de meerwaarde voor leerlingen en leraren, en de concrete leerdoelen. Leraren kregen inzicht in de overgang van basisonderwijs naar secundair, de opbouw van de leerlijnen en de doelen van de eerste graad.



Figuur 93: tijdens de kick-offs maakten schoolteams kennis met Leer Lokaal SO

Het schooljaar 2024-2025 stond in het teken van professionalisering van leraren en schoolteams, onder meer via kick-offs op schoolniveau, verkenningssessies per sleutelcompetentie en verdiepingstrajecten die scholen stap voor stap voorbereidden op de implementatie van het leerplan. Zo werd Leer Lokaal SO niet alleen inhoudelijk ontwikkeld, maar ook zorgvuldig ingebed in de praktijk, met oog voor draagvlak, herkenbaarheid en de dagelijkse realiteit van leraren en leerlingen.

In januari 2024 werd Leer Lokaal SO ingediend bij de Onderwijsinspectie en werd meteen gestart met diverse 'smaakmakers' rond Wiskunde, Wetenschappen en Techniek, en Nederlands. Tijdens de eerste verkenningen werd ingezoomd op de samenhang van de leerlijnen binnen elk vak en op de betekenis van 'taalkrachtig leren' voor verschillende vakken. Ook voor de basisopties werden webinars georganiseerd, met aandacht voor zowel generieke als specifieke leerlijnen.



Figuur 94: tijdens de verkenning van de basisvorming dachten we samen met leerkrachten na over de uitrol van transversale leerlijnen

Achter de schermen werd verder gewerkt aan de verfijning van het leerplan. Op basis van feedback uit de kick-offs en verkenningen werden ondersteunende tabellen, visieteksten en didactische vertalingen verder ontwikkeld. Omdat Leer Lokaal SO, net als het leerplan voor het basisonderwijs, digitaal ontsloten wordt, werken de leerplanmakers nauw samen met de Stafdienst Kwaliteit en Innovatie om op 1 september 2025 een eerste digitale versie te lanceren.

Wat leert deze casus ons?

De ontwikkeling en implementatie van Leer Lokaal SO voor de eerste graad secundair onderwijs markeert een belangrijke stap in het versterken van kwaliteitsvol, samenhangend en toekomstgericht onderwijs. Door in te zetten op gelijkgericht werken, samenhang tussen leerlijnen en het betrekken van het werkveld via klankbordgroepen, slaagde de PBD erin een leerplan te realiseren dat aansluit bij de noden van scholen en leerlingen. De centrale infosessies, kick-offs en verdiepingstrajecten zorgden voor een breed draagvlak en een goede voorbereiding van schoolteams op de implementatie. De focus op sleutelcompetenties, persoonlijke groei en lokale context maakt het leerplan relevant en flexibel inzetbaar.

De PBD onderscheidt zich door een intensieve, participatieve en praktijkgerichte aanpak. Door scholen te ondersteunen met infosessies, verkenningen, webinars en concrete materialen, faciliteert de PBD een vlotte overgang naar het nieuwe leerplan. De nauwe samenwerking met leerplanmakers en de Stafdienst Kwaliteit en Innovatie garandeert dat het leerplan niet alleen inhoudelijk sterk is, maar ook digitaal toegankelijk en bruikbaar in de dagelijkse praktijk. De PBD blijft scholen begeleiden bij de verdere implementatie, het uitwerken van ondersteunende tabellen en het ontwikkelen van didactische vertalingen, zodat Leer Lokaal SO een stevig fundament vormt voor kwaliteitsvol secundair onderwijs.

Leerplannen voor nicheopleidingen

Voor de verschillende niche-opleidingen werden leerplannen geschreven in nauwe samenwerking met de betrokken scholen (SO 3.1). Concreet werden de volgende leerplannen opgesteld, ingediend en goedgekeurd: polyvalent techniker havenvoertuigen dual, grimeur, geautomatiseerde diamantbewerking, geautomatiseerde diamantbewerking dual en juweelontwerper goudsmid. We vinden het belangrijk om deze leerplannen samen met expert-leraren te ontwikkelen, zodat ze breed gedragen zijn en de scholen er meteen praktisch mee aan de slag kunnen. Deze leerplannen zijn goedgekeurd tot 2027.

Daarnaast werden ook voor de tweede en derde graad verschillende leerplannen opnieuw ingediend: Ballet, Artistiek-creatieve bewerkingen, diamantbewerking, ballet (3de graad), goud en juwelen (3de graad) en diamantbewerking (3de graad). Hierbij werden de opmerkingen van de inspectie verwerkt en, waar nodig, werden de betrokken scholen gecontacteerd. Ook deze leerplannen zijn goedgekeurd tot september 2027.

Realisaties deeltijds kunstonderwijs

DKO 3.1 De PBD begeleidt academies in het voeren van een eigen kwaliteitsbeleid vanuit een zelfevaluatie.

DKO 3.2 De PBD begeleidt de academie als organisatie bij het academie specifiek maken van de leerplandoelen.

DKO 3.3 De PBD begeleidt op academieniveau een drempelverlagend beleid voor specifieke doelgroepen, zoals niet-Nederlandstaligen, leerlingen in kansarmoede...

DKO 3.4 De PBD begeleidt academies bij het aangaan van samenwerkingsverbanden met externe partners (alternatieve leercontexten, Kunstkuurprojecten...).



OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
Aantal academies		
DKO 3.1 De PBD begeleidt academies in het voeren van een eigen kwaliteitsbeleid.	60	151
DKO 3.2 De PBD begeleidt de academie als organisatie bij het academie specifiek maken van de leerplandoelen.		
DKO 3.3 ³⁷ De PBD begeleidt op academieniveau een drempelverlagend beleid voor specifieke doelgroepen, zoals niet-Nederlandstaligen, leerlingen in kansarmoede...		
DKO 3.4 De PBD begeleidt academies bij het aangaan van samenwerkingsverbanden met externe partners (alternatieve leercontexten, Kunstkuurprojecten...).		

Tabel 23: vooropgesteld en reëel bereik per OD

Casus 1 - Kwaliteitscultuur in het DKO (DKO 3.1)

In het DKO werden beleidsteams de afgelopen schooljaren 69 werkdagen ondersteund bij het vertalen van hun academie-eigen visie naar doordacht beleid (DKO 3.1). In de feiten gebeurde dit onder meer met het thematraject “kwaliteitscultuur in het DKO”.

Dit traject bood beleidsteams DKO handvatten om de bestaande academievisie verder uit te werken, toe te passen of nieuw leven in te blazen. Deelnemers maakten kennis met tools die autonomie, verbondenheid en betrokkenheid versterkten en die hielpen om duurzame ontwikkelingsprocessen op te starten. Daarnaast werden werkvormen aangereikt waarmee een systematische aanpak werd ontwikkeld en een reflectieve schoolcultuur werd gecreëerd, gericht op groei, borging en bijsturing.

³⁷ Zie DKO 1.3 voor de concrete uitwerking van deze doelstelling.



Hoe kijken we naar “onderwijskundig leiderschap/beleid” ? persoonlijk niveau

In gesprek over de eigen praktijkervaring ,interpretaties, aannames...

In hoeverre voerde je onderstaande taken uit in de laatste twee weken (voor de Paasvakantie).

Quoteer op tien

1. Collegiale discussies gevoerd over het lesgeven en het leren (bv. atelierpraktijk, instrumentles, MCV...)?
2. Collega's aangemoedigd?
3. Stappen gezet om de competenties van een leerkracht te versterken?
4. Samengewerkt om een nieuw idee te lanceren?
5. Collega's aangemoedigd om als team of als teamspeler te werken?
6. Specifieke data gehanteerd om de onderwijspraktijk van leerkrachten te bespreken of te verbeteren?
7. Klasgebeurtenissen die met het leren te maken hebben, bijgewoond?
8. Inhoudelijk gewerkt aan taken gelinkt aan het leerplan?
9. Belanghebbenden betrokken bij het tot stand komen van een beslissing?
10. Je gastvrij opengesteld voor ouders en leerlingen?



Uit: Samen Leren Leiden Project Katholiek onderwijs Vlaanderen en UCLL-KU Leuven
Schoolportret en een zelfportret BSA. Versterken van het onderwijskundig leiderschap kader van leadership for learning

Figuur 95: het onderwijskundig beleid vormde een belangrijke focus in het thematraject

Er werd stilgestaan bij het bewaren van evenwicht in de dagelijkse praktijk en bij de valkuilen van een te sterke focus op total quality management of administratieve overbelasting. Verder kwamen thema's aan bod zoals het maken en prioriteren van beleidskeuzes op basis van een onderbouwde visie, datagebruik en contextanalyse, en het voeren van een samenhangend beleid op korte, middellange en lange termijn. Tot slot werd onderzocht hoe een kwaliteitsvolle organisatie kon worden aangestuurd die een positief en merkbaar effect had tot op het niveau van de leerlingprestaties.

Hiervoor werd onder meer gebruikgemaakt van het zelfontwikkelde kwaliteitsmodel van het DKO-team (zie ook NO 3.2). Dit model visualiseert alle essentiële facetten van een geïntegreerd onderwijskundig beleid en helpt academies een breed gedragen beleid te ontwikkelen, met aandacht voor context en het artistiek-pedagogisch project. Leren en ontwikkeling worden niet alleen voor leerlingen nagestreefd, maar ook voor teamleden en directie, waarbij motivatie en professionele groei centraal staan.

Pedagogisch adviseur DKO:

“Tijdens dit traject werkten we met beleidsteams aan uitgewerkte kwaliteitsactieplannen met een duidelijke visie, structuur, concrete acties, timing én verwachte effecten. Beleidsplannen werden geprioriteerd en vervolgens van een concreet actieplan voorzien. Het kader van de 5Q-vragen bleek een toegankelijke methodiek om op kwaliteit te reflecteren. Dankzij deze aanpak zagen we dat academies concreet stappen konden zetten en daadwerkelijk resultaten behaalden.

Tegelijkertijd leerden we ook belangrijke lessen om bij te sturen. Zo merkten we dat het moeilijker was om tot resultaten te komen wanneer de directeur afwezig was, waardoor het duidelijk is dat academies best deelnemen met hun volledige beleidsteam, inclusief directie. Daarnaast zagen we dat teams met een sterke samenwerkingscultuur meer gerichte en gedetailleerde resultaten behaalden. Daarom nemen we groepsdynamica en samenwerkingscultuur voortaan expliciet mee in de trajecten, zodat het effect van onze ondersteuning nog groter wordt.”

Deze casus toont dat het ondersteunen van beleidsteams bij het ontwikkelen van een kwaliteitscultuur in het DKO het meeste effect heeft wanneer we inzetten op een systematische, teamgerichte aanpak. Het belang van een gedragen visie, duidelijke structuur en concrete actieplannen werd bevestigd. We zien dat academies die met hun volledige beleidsteam deelnemen en investeren in samenwerking, meer gerichte en duurzame resultaten boeken. Tegelijk leren we dat het essentieel is om aandacht te hebben voor groepsdynamiek en samenwerkingscultuur: teams die hierin sterk staan, halen meer uit het traject. Tot slot blijkt dat onze rol als procesbegeleider, het aanreiken van praktische tools en het stimuleren van reflectie en eigenaarschap, cruciaal is om kwaliteitsontwikkeling niet alleen op papier, maar ook in de praktijk te realiseren.

Casus 2 - Deelname aan proefproject rOK-tool levert resultaat op (DKO 3.1)

Hoewel de volledige inhoudelijke beschrijving van de rOK-tool verderop in dit verslag uitgebreid aan bod komt (zie BI datageletterdheid), delen we hier graag een concreet voorbeeld van wat de deelname aan het proefproject voor een academie heeft betekend, vanuit het perspectief van een pedagogisch adviseur. Deze ervaring illustreert niet alleen de impact van de tool zelf, maar ook de meerwaarde van intensieve begeleiding bij de implementatie ervan.

E

“Tijdens het proefproject rond de rOK-tool begeleidde ik een academie die via de resultaten van de tool tot een belangrijk inzicht kwam: een sterk en doorleefd artistiek-pedagogisch project (APP) vormt het noodzakelijke vertrekpunt om te komen tot echte kwaliteitszorg en kwaliteitsontwikkeling. Vanuit die vaststelling besloten de directie en het beleidsteam om een beleids- en kwaliteitsplan op te stellen, structureel te vergaderen rond kwaliteitszorg en gerichte acties te ondernemen om zowel het pedagogisch-didactisch handelen als het beleid te versterken.

B

In het traject maakten we gebruik van verschillende (wetenschappelijke) kaders, zoals de PDCA-cyclus van Deming voor procesverbetering, de timemanagementmatrix van Covey en Eisenhower, Sineks Golden Circle bij veranderingsprocessen, het verandermodel van Knoster en het kwaliteitskader van OVSG. Deze kaders hielpen de directie en het team om hun eigen processen te begrijpen en concreet te vertalen naar de dagelijkse praktijk.

Wat we onderweg leerden, was dat veel leerkrachten de taal van het referentiekader onderwijskwaliteit (OK) nog niet kennen. De stellingen in de tool bleken voor sommigen te complex, waardoor we ze samen hebben bijgestuurd. Het werd duidelijk dat voorbereiding cruciaal is: teams moeten eerst ondergedompeld worden in wat kwaliteit precies betekent, wat een kwaliteitsbeleid inhoudt en hoe dit vertaald wordt naar hun eigen praktijk.

Ook zagen we dat directies soms de neiging hebben om na de eerste fase zelfstandig verder te werken, terwijl opvolging net in die fase het verschil maakt. Daarom pleit ik voor een meer aanklappende houding van de pedagogische begeleidingsdienst, zeker in academies waar het beleidsvoerend vermogen nog in ontwikkeling is. In dit proefproject hebben we gemerkt hoe waardevol het is om samen te blijven reflecteren, stappen te plannen en successen zichtbaar te maken.

De academie gaf achteraf aan dat het traject hen niet alleen hielp om een beleid op papier te zetten, maar vooral om kwaliteitszorg als een levend proces te ervaren: iets wat groeit, gedragen wordt en richting geeft aan hun artistieke missie. Die verandering in denken en handelen – dáár ligt voor mij de echte meerwaarde van onze begeleiding.”

Wat leert deze casus ons?

Deze casus toont duidelijk dat de implementatie van een kwaliteitsinstrument zoals de rOK-tool pas echt impact heeft wanneer die gepaard gaat met intensieve, procesmatige begeleiding. We leren dat het essentieel is om teams eerst vertrouwd te maken met de taal en het gedachtegoed van kwaliteitszorg, zodat ze de tool niet als een administratieve verplichting ervaren, maar als een hefboom voor groei. Het traject bevestigt dat een sterk en gedragen artistiek-pedagogisch project (APP) het fundament vormt voor kwaliteitsontwikkeling in het DKO. Daarnaast blijkt dat opvolging en blijvende reflectie cruciaal zijn: academies hebben nood aan begeleiding die niet stopt na de eerste fase, maar die hen ondersteunt bij het vertalen van inzichten naar concrete acties en het borgen van kwaliteitszorg als een levend proces. Tot slot onderstrepen we het belang van maatwerk en het samen bijsturen van instrumenten, zodat ze aansluiten bij de praktijk en het ontwikkelingsniveau van elk team.

Casus 3 - Ondersteuning bij leerplanimplementatie leidt tot zichtbare verandering (DKO 3.2)

De pedagogische begeleiding van het DKO ondersteunde de afgelopen schooljaren academies ook 148 werkdagen met betrekking tot de academiespecifieke doorvertaling van de leerplandoelen.

Zo versterkte de PBD DKO de afgelopen twee schooljaren bijvoorbeeld een vakgroep op het vlak van leerplanimplementatie. Vanuit het verslag van de vorige doorlichting kwamen verschillende werkpunten naar voren, met als belangrijkste aandachtspunt de implementatie van het leerplan.

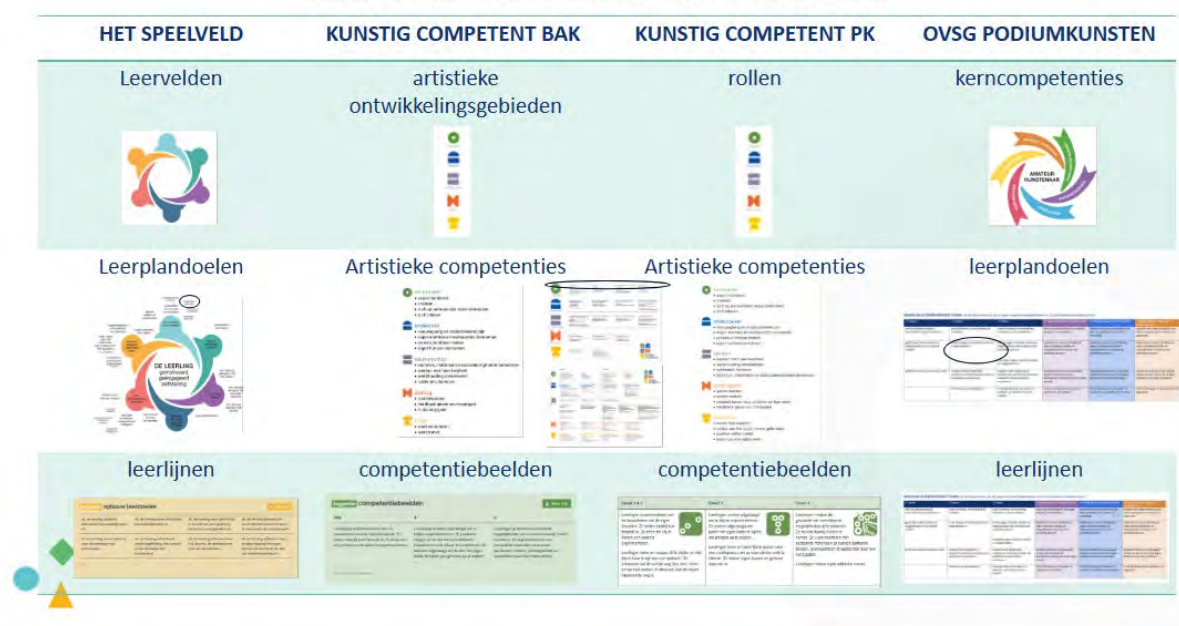
Het begeleidingstraject had als voorname doelstelling om het team te laten samen werken om expertise te delen en de horizontale en verticale samenhang van de leerdoelen te versterken. Ook de vertaling van de leerplandoelen tot academiespecifieke doelen waarin de kernwaarden van het artistiek pedagogisch project herkenbaar zijn vormde een focus. Verder zetten we in op het evenwichtig integreren van leerplandoelen in de atelierpraktijk, met aandacht voor differentiatie zodat elke leerling optimaal kan groeien binnen het leertraject.

Pedagogisch adviseur DKO:

“Aanvankelijk vroeg de directeur om enkel de leerkracht tekenkunst te begeleiden, die tijdens de schooldoorlichting in de focus stond. Na overleg stelden we echter voor om niet één leerkracht individueel te begeleiden, maar de volledige groep leerkrachten van de vierde graad samen te ondersteunen.”

De keuze om te focussen op een volledig team stoelt op eerdere ervaring en uit inzichten uit onderwijsonderzoek, teamontwikkeling en veranderkunde, waaruit blijkt dat het versterken van een volledig team duurzamer is dan het aanpakken van individuele zwaktes (e.g. Anderson et al., 2023). Binnen het team waren er bovendien persoonlijke spanningen, maar tijdens de begeleidingen kozen we er bewust voor om hier niet op in te zoomen. In plaats daarvan lag de nadruk op het bevorderen van samenwerking en het realiseren van gezamenlijke doelstellingen, geïnspireerd door de principes van Appreciative Inquiry (Cooperrider & Whitney, 2005).

LEERPLAN TERMINOLOGIE



Figuur 96: het leerplan vormde de belangrijkste insteek tijdens de begeleiding van de vakwerkgroep

Concreet werd de vakgroep versterkt door in te zetten op een grondige bijsturing van hun lespraktijk en evaluatiecultuur. De leerkrachten hebben samen hun manier van lesgeven herwerkt en een volledig nieuwe aanpak voor jurering en evaluatie ontwikkeld. Dit groeiproces kwam tot stand dankzij voortdurende dialoog, het delen van expertise en gezamenlijke reflectie. In het eerste jaar kwamen we bijna maandelijks samen om het leerplan diepgaand te verkennen en de lespraktijk kritisch te analyseren. Het resultaat was dat op korte tijd merkbare en betekenisvolle veranderingen in de aanpak gerealiseerd werden.

Pedagogisch adviseur DKO:

“Door dit intensieve traject waren de leraren na verloop van tijd erg vermoeid. Daarom hebben we in het tweede jaar de begeleidingsmomenten minder frequent en minder lang gepland. Geleidelijk aan namen we onze rol als inspirator en moderator steeds minder op, tot we ons uiteindelijk volledig overbodig hadden gemaakt en de overlegmomenten zelfstandig, als goed functionerende werkgroep, verderliepen. Door voort te bouwen op hun behaalde successen leerden de leerkrachten elkaar op een nieuwe manier kennen, wat leidde tot meer respect voor elkaars expertise. Het team van de vierde graad groeide zo uit tot een hecht en gemotiveerd geheel, en werd zelfs een pionier binnen de academie.”

Wat leert deze casus ons?

Deze casus benadrukt het belang van teamgerichte, geïntegreerde begeleiding bij leerplanimplementatie in het DKO. We zien dat duurzame verandering en kwaliteitsverbetering vooral tot stand komen wanneer het volledige team betrokken wordt, in plaats van te focussen op individuele leerkrachten. Door samen te werken aan de vertaling van leerplandoelen naar academiespecifieke doelen en deze te verankeren in de atelierpraktijk, groeit niet alleen de samenhang in het aanbod, maar ook het eigenaarschap en de motivatie binnen het team. Het proces leert ons dat voortdurende dialoog, gezamenlijke reflectie en het delen van expertise essentieel zijn voor succes. Bovendien blijkt het belangrijk om flexibel te begeleiden: intensieve trajecten vragen om een goede balans tussen ondersteuning en zelfstandigheid, zodat teams uiteindelijk zelfsturend en duurzaam kunnen blijven groeien.

Casus 4 - Kunstkuur – versterkend samenwerken in een delend netwerk (DKO 3.4)

De pedagogische begeleidingsdienst van het DKO kreeg, samen met de andere onderwijskoepels, vanuit het Departement Onderwijs en Vorming de vraag om nauwer samen te werken rond de ondersteuning van Kunstkuurprojecten en om mee te bouwen aan een duurzaam, delend netwerk.

Daartoe namen we vanuit de pedagogische begeleiding een actieve rol op in dit samenwerkingsverband. Zo stonden we in voor de inhoudelijke voorbereiding en invulling van twee netwerkdagen en verzorgden ook de moderatie van het panelgesprek. Het departement nam de praktische organisatie op zich, terwijl wij garant stonden voor de inhoudelijke kwaliteit en de verbinding met de praktijk van het deeltijds kunstonderwijs (DKO).

In een Kunstkuurproject delen leerkrachten uit het DKO de klasvloer met collega's uit het leerplichtonderwijs of het hoger onderwijs. Het project heeft als strategisch doel een duurzaam delend netwerk op te bouwen tussen deze onderwijsniveaus, om zo samen te werken aan betekenisvolle culturele activiteiten en artistieke leerervaringen. Binnen het decretaal kader wordt voorzien dat de pedagogische begeleidingsdiensten, samen met CANON Cultuurcel, een lerend en delend netwerk ondersteunen waarin leerkrachten, docenten en partners elkaar inspireren en versterken.

Tijdens de netwerkdagen werd dit uitgangspunt heel concreet ingevuld. De bijeenkomsten boden een ruimte voor dialoog, reflectie en ervaringsuitwisseling, waarbij leerkrachten en coördinatoren samen nadachten over hun uitdagingen, successen en noden in de opstart en verduurzaming van Kunstkuurprojecten. De pedagogische begeleiding speelde hierin een cruciale rol door praktijkgerichte werkvormen, inspirerende voorbeelden en ondersteunende materialen aan te reiken, afgestemd op de context van de academies.

De meerwaarde voor de deelnemers werd bevestigd via observaties en bevestigingen:

Leerkrachten gaven aan dat ze waardevolle inzichten opdeden over hoe ze hun Kunstkuurproject konden versterken en verduurzamen.

De expertisedeling tussen verschillende onderwijsniveaus zorgde voor nieuwe perspectieven en kruisbestuiving.

De netwerkdagen boden bovendien kansen om contacten te leggen met collega's uit andere scholen en academies, wat de samenwerking in de toekomst vergemakkelijkt.

De doelstellingen van het netwerk – het formuleren van antwoorden op praktijkgerichte vragen, het delen van specifieke leervragen en het ontwikkelen van bruikbaar materiaal voor scholen en academies – kwamen zo tastbaar tot uiting.



Coördinator DKO:

“Tegelijkertijd bracht de samenwerking enkele aandachtspunten aan het licht. Door de afbouw van de omkadering bij het departement neemt de druk toe om de ondersteuning van Kunstkuurprojecten grotendeels bij de pedagogische begeleidingsdiensten te leggen. Hoewel wij als PBD OVSG deze opdracht graag mee opnemen, benadrukken we dat dit enkel duurzaam kan gebeuren binnen de prioriteiten van onze decretale kernopdracht en het begeleidingsplan 2025-2030.”

In het schooljaar 2025-2026 zetten we de samenwerking met het departement verder. We blijven inhoudelijke input leveren voor de gemeenschappelijke netwerkdag, maar vullen dit aan met een gericht contactmoment voor DKO-leerkrachten die betrokken zijn bij Kunstkuurprojecten. Die focus sluit nauwer aan bij de strategische doelen van ons begeleidingsplan en versterkt de begeleiding van academies in hun rol als volwaardige partners binnen het Kunstkuurverhaal.

Wat leert deze casus ons?

Deze casus toont aan dat de kracht van Kunstkuurprojecten ligt in het opbouwen van een duurzaam, delend netwerk tussen verschillende onderwijsniveaus. Voor de PBD is het essentieel om een actieve, verbindende rol op te nemen: inhoudelijke voorbereiding, praktijkgerichte werkvormen en het faciliteren van dialoog en uitwisseling zijn cruciaal om Kunstkuurprojecten te laten slagen. De meerwaarde zit in het samenbrengen van leerkrachten uit DKO, leerplicht- en hoger onderwijs, waardoor kruisbestuiving en inspiratie ontstaan. Tegelijkertijd vraagt de groeiende verantwoordelijkheid voor de ondersteuning van Kunstkuurprojecten om duidelijke keuzes en afstemming met de decretale kernopdracht. Duurzame samenwerking kan enkel gerealiseerd worden als de PBD de focus bewaart op haar strategische doelen en de begeleiding van academies als volwaardige partners binnen het Kunstkuurverhaal blijft versterken.

Realisaties POC/CLB



OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
Aantal centra		
CLB 3.1 De PBD ondersteunt de centra bij de opmaak en evaluatie van het centrumbeleid op leerlingenbegeleiding.	3	3
CLB 3.2 De PBD gaat vanuit kwantitatieve- en kwalitatieve gegevens in gesprek met directie(teams), zodat de centrumwerking kan worden bijgestuurd i.f.v. een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding (zoals weergegeven in het rCLBk), hun eigen missie en begeleidingsproject.		
CLB 3.3 De PBD begeleidt centra in het bereiken van specifieke doelgroepen (leerlingen in kansarmoede, anderstalige nieuwkomers...).		
CLB 3.4 ³⁸ De PBD begeleidt centrubesturen i.f.v. de noden en begeleiding van het CLB.		

Tabel 24: vooropgesteld en reëel bereik per OD

De pedagogische begeleidingsdienst (PBD) en de POC/CLB hebben de afgelopen jaren sterk ingezet op het ondersteunen van CLB-centra bij het ontwikkelen van kwaliteitsvol beleid en het bereiken van specifieke doelgroepen. Voor alle operationele doelstellingen (CLB 3.1 t.e.m. 3.4) werd het vooropgestelde bereik van 3 centra volledig gerealiseerd. Via het lerend netwerk “data/kwaliteit” werden kwaliteitscoördinatoren van elk centrum samengebracht om samen te werken aan effectmeting, beleidsontwikkeling en het formuleren van heldere indicatoren. Daarnaast werd expertise gedeeld rond het werken met anderstalige nieuwkomers, onder meer via de ISC-project Oekraïne en de ontwikkeling van nieuwe materialen en e-learningmodules. (Bijlage ISC-werking)

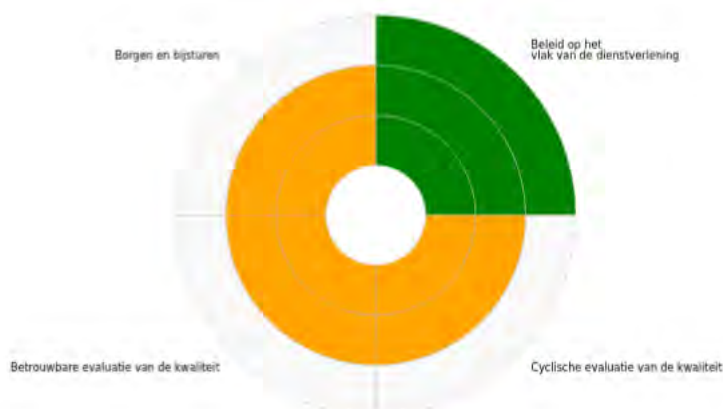
Lerend netwerk zet in op data gedreven kwaliteitsontwikkeling (CLB 3.1 en 3.2)



De afgelopen schooljaren bleek uit de doorlichtingsverslagen dat onze centra consequent niet tegemoet kwamen aan de verwachtingen op het vlak van kwaliteitsontwikkeling. Om op dat vlak gericht te ondersteunen organiseerde de PBD POC/CLB het lerend netwerk “data/kwaliteit”, waarin elk van de centra vertegenwoordigd werd door hun kwaliteitscoördinator.

³⁸ POC-CLB heeft doorgaans weinig rechtstreeks contact met de centrubesturen van de CLB's. Contactmomenten vinden voornamelijk plaats bij de voorlegging van het jaaractieplan of tijdens het feedbackgesprek met de onderwijsinspectie. Het afgelopen schooljaar waren de CLB-besturen betrokken bij de oprichting van de vzw CLB-online. Het blijft belangrijk om een goede afstemming met de centrubesturen te behouden, zodat zij goed geïnformeerd blijven over de verdere ontwikkeling van CLB-online en over hun mogelijke rol daarin.

2 In welke mate ontwikkelt het centrum zijn eigen kwaliteit?



Figuur 97: onze centra behaalden op het vlak van kwaliteitsontwikkeling niet de verwachte norm

Het hoofddoel van dit lerend netwerk was om de beleidsteams van de centra bewust en doelgericht te versterken in kwaliteitsontwikkeling. Concreet ondersteunden we om vanuit de beleidsplannen van de centra te komen tot het expliciteren van effecten en bijhorende indicatoren.

In de eerste plaats stimuleerden we de centra om gezamenlijk bewust te worden over de noodzaak van effectmeting. Op die manier vertrokken we van een gemeenschappelijke visie over de (on)zin van effectmeting, waarop de rest van de inhoud voortborduurde.

Waarom zou een CLB aan effectmeting moeten doen?

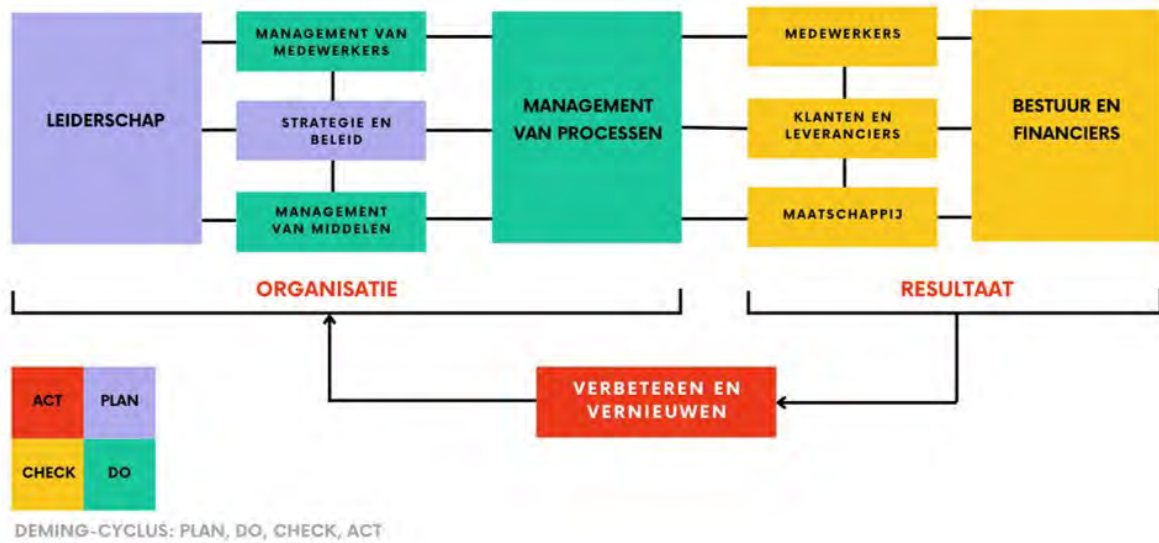
Een Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) speelt een cruciale rol in het ondersteunen van leerlingen, ouders en scholen. Om de kwaliteit van de geleverde zorg te waarborgen en de effectiviteit van de interventies te verbeteren, is het van groot belang dat CLB's aan effectmeting doen.

Hier zijn enkele belangrijke redenen waarom effectmeting voor CLB's van belang is:

- **Kwaliteitsverbetering:** Door de effecten van verschillende interventies te meten, kan het CLB vaststellen welke aanpakken het meest succesvol zijn. Op basis van deze inzichten kunnen ze hun werkwijzen optimaliseren en de kwaliteit van de begeleiding verbeteren.
- **Verantwoording afleggen:** CLB's ontvangen vaak middelen van overheden en andere organisaties. Door de resultaten van hun werk aan te tonen, kunnen ze verantwoording afleggen over het gebruik van deze middelen en de impact ervan.

Figuur 98: onder impuls van de PBD POC/CLB ontwikkelden de centra een gemeenschappelijke visie op effectmeting

Vervolgens duiden we de plaats van effectmeting in het EFQM-model en legden we consequent de link met het systematisch en cyclisch doorlopen van de PDCA-cirkel.



Figuur 99: effectmeting werd breed gekaderd vanuit het EFQM-model

Daarna zoomden we in op het belang van het formuleren van effecten bij de doelstellingen in de beleidsplannen van de CLB's en de rol die verschillende soorten indicatoren daarbij spelen.



Figuur 100: de centra gingen aan de slag met effecten op verschillende niveaus

De centra gingen dan zelfstandig aan de slag om valide en betrouwbare indicatoren te formuleren aan de hand van een stappenplan, ontwikkeld door de PBD POC/CLB.



Aanpak in 8 stappen

1. Bepaal **waarom** je de effecten van je werking wilt meten en voor **wie**. Hiermee krijg je scherp wat het doel van het werken met indicatoren is en voor wie ze bedoeld zijn.
2. Operationaliseer de doelen van je (kern)activiteit: wat wil je precies bereiken? **Zonder doelen zijn indicatoren richtingloos en betekenisloos.**
 - ▶ Stel de doelen SMART op: specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden.
 - ▶ Toets of relevante betrokkenen vinden dat de indicatoren relevant zijn, prioriteit hebben, juist geformuleerd zijn en haalbaar zijn in de praktijk (SMART).
3. Inventariseer welke gegevens al verzameld worden, over welke informatie we al beschikken, wie daarvoor verantwoordelijk is en het tijdspad waarin wanneer welke informatie wordt verzameld, geanalyseerd en samengelegd wordt. Hiermee heb je een overzicht van wat er al gemeten wordt en kan je dit naast je operationele doelen leggen.
 - ▶ Bijvoorbeeld: er worden vragenlijsten meegegeven bij systematische contacten/SPARK-gesprekken, er hangt standaard een QR-code aan de deur van een gesprekslokaal, er wordt jaarlijks tevredenheid bevraagd van scholen, signaalfunctie wordt mondeling geëvalueerd tijdens het gesprek met de school, je gaat na een traject een gesprek aan met de leerling om kwalitatief in kaart te brengen in welke mate hij/zij zich geholpen voelt...
4. Zoek een evenwicht tussen kwantitatieve en kwalitatieve indicatoren? Kies bij voorkeur indicatoren die makkelijk en continu meetbaar zijn. **Benoem tevens niet te veel indicatoren.** Werken met te veel indicatoren kan het zicht op het hoofddoel ontnemen.
 - ▶ Belangrijk zijn in ieder geval de 'indicatoren over de hele keten' en indicatoren over het eindresultaat.

Figuur 101: de PBD POC/CLB ontwikkelde een stappenplan om valide en betrouwbare indicatoren te formuleren

Aan de hand van een sjabloon dat doelstellingen, effecten en indicatoren samenbracht, ondersteunden we de centra om systematisch elke doelstelling en effect te operationaliseren in een samenhangend geheel.



Strategisch doel: De CLB medewerkers realiseren kwaliteitsvolle HGD-trajecten die uitmonden in een advies dat een antwoord biedt op de hulpvraag van de cliënt.

Operationeel doel 1: De medewerkers doorlopen de HGD trajecten volgens de kwaliteitseisen geformuleerd in de Prodia-protocollen.

Output indicator 1: In elk HGD traject zijn alle uitgangspunten van HGD terug te vinden.

Meetplan

- ◆ Wijze van meting: Uitgebreide Q-ool (2.0) in het functioneringsgesprek
- ◆ Frequentie: Jaarlijks
- ◆ Streefcijfer: 90% van de steekproef
- ◆ Verantwoordelijke(n): Klik of tik om tekst in te voeren.
- ◆ Communicatie en borging: Klik of tik om tekst in te voeren.
- ◆ Validiteit en betrouwbaarheid: Klik of tik om tekst in te voeren.

OUTPUT

Output indicator 2: De medewerkers doorlopen elke fase van HGD beschreven in de Prodia protocollen.

Meetplan

- ◆ Wijze van meting: Q-ool 2.0 met kwaliteitscheck per fase afgenomen in het functioneringsgesprek of op team?

Figuur 102: een sjabloon ondersteunde het systematisch formuleren en nadenken over indicatoren

Verder focuste het netwerk ook op het gebruik van likert-schalen als meetinstrument om indicatoren kwantitatief in beeld te brengen en er werd er bovendien specifiek stil gestaan bij het gebruik van likert-schalen bij kinderen. Daarvoor werkte de PBD POC/CLB samen met de stafdienst Kwaliteit en Innovatie (SKI) (zie ook Deel 2).

Likert schaal: symmetrisch of asymmetrisch?

▲ afwegingskader Chyung en collega's (2017)

TABLE 1	EVIDENCE-BASED RECOMMENDATIONS ON THE USE OF A MIDPOINT ON THE LIKERT SCALE	
	INCLUDE A MIDPOINT (STRONGLY DISAGREE, DISAGREE, NEUTRAL, AGREE, STRONGLY AGREE)	OMIT A MIDPOINT (STRONGLY DISAGREE, DISAGREE, AGREE, STRONGLY AGREE)
Benefit	It allows respondents to express their true neutral or indifferent opinions; respondents are not forced to agree or disagree.	Eliminates the possibility that respondents will misuse the midpoint.
Problem	Respondents may use the midpoint as a dumping ground when: • They don't know enough about the content asked in the survey. • They are ambivalent about the topic. • They don't care about the topic. • They think their answer depends on other factors. • They want to provide the responses that are more socially acceptable.	Respondents are not provided with an opportunity to express their neutral opinion. Forcing respondents to take a side may produce biased data.
When	Respondents are familiar with the topic and should be allowed to express a neutral opinion. It is important to use the scale as an interval scale for the statistical analysis purpose.	Respondents are: • Unfamiliar or uncomfortable with the survey topic. • Not expected to have formed their opinion about the topic. • Under strong social desirability pressures. • Likely to show satisficing behavior.
Strategies to Use	Improve clarity of survey items as respondents tend to select a midpoint when they are uncertain about the meaning of the items. Present additional options such as Not applicable, I don't know, or It depends.	Offer an I don't know or Not applicable option instead of forcing respondents to choose an option.

Figuur 103: tijdens eens van de sessies ging de SKI dieper in op het gebruik van likert-schalen als meetinstrument

Tot slot stond de opmaak van een meetplan in de kijker. Daarbij gaf de PBD POC/CLB de centra gericht handvaten om het meten van indicatoren te plannen in de tijd, meetmomenten op elkaar af te stemmen en verantwoordelijken aan te duiden.

(Kern)activiteit	Soort indicator	Omschrijving indicator	Verantwoordelijke	september	oktober	november	december
HGD	Output	In elk HGD traject zijn alle uitgangspunten van HGD terug te vinden.					
HGD	Outcome	Leerlingen ervaren het advies als een antwoord op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften.					
HGD	Impact						
Signaalfunctie	Output						
Signaalfunctie	Outcome						
Signaalfunctie	Impact						
Consultatieve LLB	Output						
Consultatieve LLB	Outcome						
Consultatieve LLB	Impact						
Onthaal	Output						
Onthaal	Outcome						
Onthaal	Impact						
Vraagverheldering	Output						
Vraagverheldering	Outcome						

Figuur 104: een meetplan ondersteunde de centra om het meten van de indicatoren te plannen in de tijd

De kwalitatieve bevraging naar de effecten van het lerend netwerk bij de deelnemers toont de meerwaarde die het traject betekende voor de centra. Het concreet uitgewerkte materiaal, de informatie over de likert-schalen en de uitwisseling met collega's werden erg geapprecieerd.

Enkele deelnemers getuigen:

E

“We hebben de Lerende Netwerken Kwaliteit ervaren als heel bruikbaar. Ze hebben het gevoel dat de inhoud dit schooljaar voelbaar anders waren tegenover de vorige jaren; meer concreet, meer uitgewerkt materiaal, tools en minder grote focus op reeds gekende theorie. Als er theorie werd overgebracht via de sessies dan was het ongekennd en nieuwe materie zoals verschillende resultaten, informatie over Likert schalen etc. De agenda was steeds inhoudelijk goed en de sessies waren goed voorbereid. Het centrum kan zelf aan de slag gaan met de materialen en ervaren de sessies als inspirerend. Bijkomend werd de sessie rond het opstellen van bevragingen aan de hand van Likert schalen en soorten effectmetingen werd ervaren als erg zinvol.”

“We ervoeren de sessies dit schooljaar als behapbaar en niet te theoretisch. De sessies waren concreter en hierdoor ook meer bruikbaar in het centrum. De uitwisseling met de andere collega's van de andere centra werd als fijn ervaren. Een hele dag Lerend Netwerk is veel beter, vooral voor de verplaatsing, maar je hebt ook meer tijd om zaken af te werken. De theorie rond de Likert schalen geeft de collega een houvast om het zo toe te lichten aan de anderen in de organisatie en hen verder te helpen met het opstellen van bevragingen.”

PBD POC/CLB ondersteunt de CLB's in de aanpak van kansengroepen door samenwerking in ISC-werkgroepen Kansarmoede, Polarisering&radicalisering en ISC-project Oekraïne verder (CLB 3.3)

Het Oekraïneproject werd opgezet naar aanleiding van de verhoogde instroom van Oekraïense leerlingen, maar werd bewust breder getrokken naar alle anderstalige nieuwkomers. De centrale doelstelling was het versterken van de kansen van deze doelgroep op vlak van onderwijs, gezondheid en sociale inclusie, door CLB-medewerkers te ondersteunen via drie pijlers: ondersteuning, duurzaamheid en participatie. (zie Bijlage 6 ISC-projecten)

De ISC-werkgroep Kansenbevordering zette mee zijn schouders in het warm onthaal van anderstalige nieuwkomers. De folder 'Het CLB in 7 vragen' die vertaald werd in 21 verschillende talen bleek niet helder te zijn. Samen met 'klare taal' werd de tekst onder de loep genomen en aangepast naar de tekst 'Wat is het CLB?'. In overleg met het departement Onderwijs en Vorming werd deze nieuwe heldere tekst ook vertaald in 23 talen.

Wat is het CLB, in klare taal?

Het CLB is het Centrum voor Leerlingenbegeleiding. Het CLB helpt kinderen en jongeren die naar school gaan.

Elke school werkt samen met een CLB, maar het CLB is geen deel van de school. Het is dus een aparte organisatie.

Hulp van het CLB is altijd **gratis**.

Welke vragen kan je stellen aan het CLB?

- Heb je een vraag over hulp of zorg op school?
- Heb je hulp nodig om te kiezen wat je gaat studeren of welk werk je later wil doen?
- Heb je het moeilijk op school? Lukt lezen of schrijven niet zo vlot? Gaat leren moeilijk of net te gemakkelijk? Vind je het moeilijk om je te concentreren? Weet je niet hoe je je lessen goed kan studeren?
- Heb je problemen thuis? Word je gepest? Gaan je ouders scheiden? Weet je niet goed hoe je je moet gedragen bij vrienden? Heb je veel stress?
- Heb je geen vrienden? Voel je je niet goed in je vel? Voel je je triest, boos, eenzaam ...? Wil je daarover praten?
- Heb je vragen over je gezondheid: groei ik goed? Zie en hoor ik goed? Hoe eet ik gezond? Hoe zit het met mijn puberteit? Roken, alcohol, gamen, ... is dat oké? Wat kan ik daaraan doen?
-

Stel je vraag aan het CLB!

Ook je ouders en je school kunnen een vraag stellen aan het CLB.

Figuur 105: de folder 'het CLB in 7 vragen' werd aangepast naar de tekst 'wat is het CLB?'

Wat leert deze casus ons?

De werking van de PBD en POC/CLB heeft geleid tot een duidelijke kwaliteitsimpuls binnen de CLB-centra. Door in te zetten op data-gedreven kwaliteitsontwikkeling, het gebruik van praktische tools en het stimuleren van uitwisseling tussen centra, zijn beleidsteams beter in staat om hun werking te evalueren en bij te sturen. Deelnemers aan het lerend netwerk waardeerden vooral de concrete materialen, de praktische toepasbaarheid en de ruimte voor samenwerking. Ook de ondersteuning bij het werken met specifieke doelgroepen, zoals anderstalige nieuwkomers, werd als zeer waardevol ervaren. Tegelijk blijft het belangrijk om de vertaalslag van beleid naar praktijk te blijven ondersteunen en om de opgebouwde expertise en kwaliteitszorg duurzaam te verankeren in alle centra.

1.2.6. Beleidsimpuls 1: Brede basiszorg en verhoogde zorg

Strategische focus:

Beleidsimpuls 1 vormt geen op zichzelf staand traject, maar is een structurele rode draad doorheen alle kerntaken van de PBD. De verwevenheid met professionalisering, organisatieontwikkeling en het pedagogisch project zorgt ervoor dat brede basiszorg en verhoogde zorg in alle begeleidingsactiviteiten centraal staan. De PBD slaagt erin om via maatwerk, netwerken, cyclisch werken en een sterke focus op datageletterdheid scholen, academies, CLB's en leersteuncentra te ondersteunen bij het realiseren van kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding en inclusie.

Effectmetingen en leerwinstmetingen zijn een essentieel onderdeel van deze aanpak. Door systematisch gebruik te maken van interne bevestigingen, EDBI-bevestigingen en praktijkgerichte feedback wordt niet alleen de tevredenheid van deelnemers gemeten, maar ook de daadwerkelijke leerwinst en de mate waarin nieuwe inzichten worden toegepast in de praktijk. Zo tonen de resultaten van netwerken zoals verbindende doelen aan dat deelnemers een hoge tevredenheid (4,8/5), een duidelijke kennisverhoging (4,25/5) en een sterke praktijktoepassing (3,97/5) rapporteren. Ook binnen het CLB-netwerk rond datagedreven werken bevestigen deze cijfers de impact van de begeleiding op de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding en de duurzame verankering van kwaliteitszorg.

Tegelijk blijft het een uitdaging om de transfer naar de klasvloer en het volledige bereik te realiseren, zeker in een context van personeelsverloop en veranderende noden. Effectmetingen tonen aan dat materialen en methodieken hun weg vinden naar de praktijk, maar ook dat blijvende opvolging, coaching en het verlagen van drempels voor deelname noodzakelijk zijn om alle teams en scholen mee te krijgen in het veranderproces. Door blijvend in te zetten op monitoring, effectmeting en praktijkgerichte ondersteuning, blijft de PBD leren en bijsturen om de impact van brede basiszorg en verhoogde zorg te maximaliseren en de leerwinst in het werkveld duurzaam te borgen.

Verruimen van de ankerrol: geïntegreerd aanbod

- ▲ Scholen in het buitengewoon onderwijs en leersteuncentra hebben nood aan ondersteuning op maat én op algemene thema's zoals leiderschap, evaluatiebeleid en kwaliteitsontwikkeling.
- ▲ De ankerrol van pedagogisch adviseurs werd uitgebreid naar deze scholen en centra, zodat een samenhangend aanbod mogelijk werd.
- ▲ Adviseurs werken samen met de experts van de pijler Leerlingenbegeleiding, bijvoorbeeld via duo-begeleidingen, waardoor materialen doelgericht en afgestemd ingezet worden.

Bereik en realisatie

Basisonderwijs (BAO)

OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik	Belangrijkste accenten
NO BI 1.1	550	539 scholen / 37 SG	Intensieve samenwerking met scholen en partners rond beleid leerlingenbegeleiding, focus op brede basiszorg en verhoogde zorg, prioriteit voor instellingen met grote noden.
NO BI 1.2	NVT	66 scholen / 15 SG	Versterken van ondersteuningstrajecten en competenties van leerondersteuners, breed professionaliseringsaanbod voor leersteuncentra.
NO BI 1.3	75	215 scholen / 13 SG	Professionalisering van startende zorgcoördinatoren, leerlingbegeleiders en leraren BuO.
NO BI 1.4	250	294 scholen / 7 SG	Focus op kansrijke loopbanen en overgangen, brug tussen kleuter- en lager onderwijs via netwerken verbindende doelen.
NO BI 1.5	60	85 scholen / 11 SG	Versterken van didactische bekwaamheid voor lesgeven aan anderstalige nieuwkomers.

Secundair onderwijs (SO)

OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik	Belangrijkste accenten
NO BI 1.1	25	31 scholen / 3 SG	Idem als BAO, met focus op beleid leerlingenbegeleiding in SO-context.
NO BI 1.2	NVT	6 scholen / 1 SG	Idem, ondersteuningstrajecten en leersteun.
NO BI 1.3	5	4 scholen / 2 SG	Professionalisering van startende zorgprofielen..
NO BI 1.4	25	40 scholen / 4 SG	Kansrijke overgangen, samenwerking met partners.
NO BI 1.5	4	8 scholen	Didactiek voor anderstalige nieuwkomers.

CLB en Leersteuncentra

OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik	Belangrijkste accenten
NO BI 1.1	3 CLB , 8 LSC	3 CLB , 8 LSC	Intensieve samenwerking, kwaliteitszorg, effectmeting, ondersteuning kansengroepen.
NO BI 1.2	8 LSC	8 LSC	Professionalisering leerondersteuners, beleidskaarten, intervisie.

Kwalitatieve accenten en cijfers

Overzicht bereik in dagen

- ▲ **Begeleiding leersteuncentra (NO BI 1.2):** 285 werkdagen geïnvesteerd in professionalisering.
- ▲ **Netwerk verbindende doelen (NO BI 1.4):** gemiddeld 37 werkdagen per schooljaar, 128 leraren bereikt.
- ▲ **Netwerk effectief lesgeven aan kinderen in schaarste (BAO BI 1.3):** gemiddeld 131 werkdagen per schooljaar.
- ▲ **Teamsessies inclusie (BAO BI 1.2):** 265 werkdagen.

Kwalitatieve accenten

- ▲ **GOK-beleid als hefboom en uitdaging:** De toename van negatieve GOK-uitspraken leidde tot meer verplichte begeleidingstrajecten en een verhoogde werkdruk. De PBD stuurde bij door in te zetten op kortere, gerichte curatieve trajecten en miniteams per school, en door het professionaliseringsaanbod voor leersteuncentra uit te breiden.
- ▲ **Cyclisch en planmatig werken:** De begeleiding rond kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen (Leer Lokaal) benadrukt het cyclisch karakter: analyse, doelen bepalen, onderwijsbehoeften formuleren, maatregelen nemen en evalueren.
- ▲ **Datageletterdheid en effectmeting:** Er wordt sterker ingezet op het gebruik van data (bv. datawijzer) om beleidsteams te ondersteunen bij onderbouwde keuzes en kwaliteitszorg.
- ▲ **Netwerken als motor voor verandering:** Netwerken zoals verbindende doelen en effectief lesgeven aan kinderen in schaarste zorgen voor kruisbestuiving, gedeelde praktijken en verhoogde bewustwording rond inclusie, differentiatie en kansengelijkheid.
- ▲ **Praktijkgericht en eigenaarschap:** Deelnemers waarderen de praktische insteek, het delen van casussen en de focus op planmatig werken. Dit leidt tot meer eigenaarschap en merkbare kwaliteitsverbetering in de ondersteuning van leerlingen met specifieke noden.

Conclusie

Beleidsimpuls 1 is geen op zichzelf staand traject, maar een structurele rode draad doorheen alle kerntaken van de PBD. De verwevenheid met professionalisering, organisatieontwikkeling en het pedagogisch project zorgt ervoor dat brede basiszorg en verhoogde zorg in alle begeleidingsactiviteiten centraal staan. De PBD slaagt erin om via maatwerk, netwerken, cyclisch werken en een sterke focus op datageletterdheid scholen, academies, CLB's en leersteuncentra te ondersteunen bij het realiseren van kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding en inclusie. Tegelijk blijft het een uitdaging om de transfer naar de klasvloer en het volledige bereik te realiseren, zeker in een context van personeelsverloop en veranderende noden. Door blijvend in te zetten op monitoring, effectmeting en praktijkgerichte ondersteuning, blijft de PBD leren en bijsturen om de impact van brede basiszorg en verhoogde zorg te maximaliseren.

Beleidsimpuls 1: Brede basiszorg en verhoogde zorg

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

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

Verruimen ankerrol verzekert geïntegreerd aanbod

Scholen in het buitengewoon onderwijs en de leersteuncentra hebben niet alleen behoefte aan ondersteuning die inspeelt op hun specifieke context, maar ook aan begeleiding op meer algemene terreinen, zoals onderwijskundig leiderschap, evaluatiebeleid en kwaliteitsontwikkeling. Net als in het reguliere onderwijs zijn deze thema's cruciaal om de onderwijskwaliteit en de groei van zowel leerkrachten als leerlingen te bevorderen.

Binnen onze organisatie merkten we echter dat scholen voor buitengewoon onderwijs regelmatig buiten het bestaande ondersteunings- en professionaliseringsaanbod vielen. Om dat te verbeteren, hebben we beslist de ankerrol van onze pedagogisch adviseurs uit te breiden naar het buitengewoon onderwijs en de leersteuncentra. Op die manier kunnen we een samenhangend aanbod uitwerken dat inspeelt op zowel de specifieke als de algemene ondersteuningsbehoeften van deze scholen en centra.

Om deze uitgebreide ankerrol goed te kunnen vervullen, kunnen de adviseurs samenwerken met de experts van de pijler Leerlingenbegeleiding (zie ook Deel 2). Dit kan bijvoorbeeld door gezamenlijke begeleidingen in duo's. Dankzij deze samenwerking wordt het ontwikkelde materiaal doelgericht ingezet en beter afgestemd op de noden van de scholen, waardoor het geheel aan ondersteuning sterker en beter geïntegreerd wordt.

Niveau-overstijgende doelen

OD	Vooropgesteld bereik			
	BAO	SO	CLB	LSC
NO BI 1.1 ³⁹ De PBD versterkt de kwaliteit van het beleid op leerlingenbegeleiding door intensief en geïnformeerd samen te werken met de school en zijn partners met het oog op het verbeteren van de brede basiszorg en verhoogde zorg.	550	25	3	8
NO BI 1.2 De PBD versterkt de kwaliteit van ondersteuningstrajecten door het beleid op LLB in scholen te ondersteunen en door de competenties van ondersteuners (ONW/Leersteun) te vergroten.	NVT	NVT	NVT	8
NO BI 1.3 De PBD versterkt de pedagogische en agogische beroepsbekwaamheid van startende zorgcoördinatoren en zorgleraren, leerlingbegeleiders, ondersteuners en leraren BuO met het oog op het voeren van een visiegedreven en kwaliteitsvol schoolbeleid.	75	5	NVT	NVT
NO BI 1.4 De PBD versterkt de rol van leraren/teamleden in functie van het creëren van kansrijke loopbanen en overgangen, zoals een warme overdracht voorschoolse kinderopvang - kleuteronderwijs en lagere school - tienerschool.	250	25	NVT	NVT
NO BI 1.5 De PBD versterkt de didactische bekwaamheid van de leraar in functie van lesgeven aan anderstalige nieuwkomers.	60	4	NVT	NVT

Tabel 25: vooropgesteld bereik per OD



OD	Reëel bereik					
	BAO		SO		CLB	LSC
	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A	Aantal S/C/A
NO BI 1.1	539	37	31	3	3	8
NO BI 1.2 ⁴⁰	66	15	6	1	NVT	8
NO BI 1.3 ⁴¹	215	13	4	2	NVT	NVT
NO BI 1.4	294	7	40	4	NVT	NVT
NO BI 1.5	85	11	8		NVT	NVT

Tabel 26: reëel bereik per OD

³⁹ Zie NO 1.4 voor concrete verwezenlijking van dit doel onder de noemer van de zorgcontactdagen.

⁴⁰ Het valt op dat we met deze doelstellingen die oorspronkelijk bedoeld was voor de ondersteuning van LSC's toch ook basis- en secundaire scholen bereiken. Dit betekent dat er ook veel via scholen ingezet werd op het versterken van leerondersteuners en leersteuntrajecten.

⁴¹ Er zijn veel meer scholen met startende zorgprofielen dan verwacht, dit vertaalt zich in de bereikcijfers.

De afgelopen schooljaren werd het GOK-beleid een expliciet aandachtspunt in de doorlichtingen van de Onderwijsinspectie. Dit leidde tot een opvallende toename van negatieve GOK-uitspraken en bijgevolg tot een groot aantal verplichte begeleidingstrajecten. De PBD werd hierdoor geconfronteerd met een verhoogde werkdruk voor de ankers en zag zich genooddaakt om de aanpak rond GOK-begeleiding grondig bij te sturen. Tegelijk werd ook het professionaliseringsaanbod voor leersteuncentra verder uitgebouwd, met als doel de competenties van leerondersteuners te versterken en de kwaliteit van ondersteuningstrajecten te verhogen.

Aantal negatieve GOK-uitspraken leiden tot vernieuwde begeleidingsaanpak

Sinds afgelopen schooljaar hanteert de Onderwijsinspectie ook het GOK-beleid als erkenningsvoorwaarden in haar doorlichtingen.

Elke doorlichting leidt voortaan stevast tot een uitspraak over de kwaliteit van het GOK-beleid. We erkennen als PBD het belang om op dit vlak de lat hoog te leggen. Echter, deze vernieuwde manier van doorlichten heeft geleid tot een groot aantal negatieve GOK-uitspraken, hetgeen resulteerde in tal van verplichte trajecten na doorlichting.

Het grote aantal verplichte trajecten, in combinatie met de tussentijdse bezoeken die de Onderwijsinspectie uitvoert, bracht een grote werkdruk voor onze ankers met zich mee. Daarom stuurden we onze werking op het vlak van verplichte begeleidingstrajecten naar aanleiding van een negatief GOK-advies de afgelopen schooljaren bij.

Coördinator pijler leerlingenbegeleiding:

“We waren verrast door de vele negatieve GOK-uitspraken, zeker omdat we in het vorige begeleidingsplan sterk inzetten op het thema. We gingen ervan uit dat het schooloverstijgend brengen van inhoud, zou leiden tot transfer naar goed beleid en verandering op de klasvloer. Dit lukte dus nog onvoldoende. Daar komt ook het grote verloop van personen in een beleidsfunctie nog bij. Op die manier geraken inhoud gewoonteg niet of onvoldoende geïmplementeerd. Met dat in het achterhoofd stuurden we zowel onze curatieve als preventieve aanpak op dit vlak de afgelopen schooljaren bij.”

Waar negatieve GOK-adviezen eerder resulteerden in langdurige begeleidingstrajecten, analoog aan een traject na een negatieve uitspraak 2A (zie ook doorlichting en tussentijdse bezoeken), merkten we in de praktijk dat een schooljaar doorgaans voldoende tijd bood om op dit vlak te remediëren. Vanaf huidig schooljaar voorzien we bijvoorbeeld in een curatief aanbod na een negatieve GOK-uitspraak, waarbij we niet enkel zorgprofielen professionaliseren, maar inzetten op miniteams per school. Zo vermijden we dat de specifieke kennis omtrent GOK louter bij specifieke profielen geconcentreerd blijft. Bovendien stelden we vast dat het gebruik van de datawijzer nog steeds niet evident is voor onze beleidsteams. Daartoe starten we elke GOK-begeleidingssessie voortaan met in te zoomen op datageletterde vaardigheden en het technisch gebruik van de datawijzer.

Daarnaast versterkten we ons begeleidingsaanbod om het GOK-beleid op onze scholen ook preventief te versterken. Zo stond de laatste zorgcontactdag (zie ook NO 1.4) in het teken van het beleid op leerlingenbegeleiding en werden deze inhoud ook meer verankerd in onze functietrajecten voor leerlingenbegeleiders⁴². Verder vernieuwden we enkele materialen waarmee scholen aan de slag gaan zoals ons beleidskader leerlingenbegeleiding en GOK en de bijhorende leidraad.

⁴² Zie [professionaliseringsaanbod OVSG](#).

Uitgebreid aanbod voor leersteuncentra (NO BI 1.2)

De afgelopen schooljaren stelde de pedagogische begeleiding met 285 werkdagen alles in het werk om de kwaliteit van ondersteuningstrajecten te versterken door de competenties van leerondersteuners te vergroten. In de feiten pakten we dit aan door in een breed professionaliseringsaanbod te voorzien voor onze leersteuncentra.

Zo organiseerden we bijvoorbeeld een informatieve sessies voor leerondersteuners die focuste op het individueel aangepast curriculum (IAC). In deze sessie deden we de OVSG-visie op IAC uit de doeken en versterkten we leerondersteuners in het planmatig werken.



Figuur 106: onze visie op IAC stond centraal tijdens de sessie

Bovendien zetten we op beleidsmatig niveau ook in op het opstellen van een kwaliteitsvol LSC-werkplan aan de hand van beleidskaarten. Op deze manier versterken we de beleidsteams van de centra in het planmatig, systematisch en cyclisch werken aan kwaliteit. Daarbij werd ook telkens de link gelegd met het referentiekader kwaliteitsvolle leersteun.

Niveau	Effect	Criterium
Leersteuncentrum	Klik of tik om tekst in te voeren.	Klik of tik om tekst in te voeren.
Leerondersteuner	Klik of tik om tekst in te voeren.	Klik of tik om tekst in te voeren.
Ondersteunde leerlingen	Klik of tik om tekst in te voeren.	Klik of tik om tekst in te voeren.

AFSPRAKEN

Welke concrete afspraken maken wij? Wat doet wat? Hoe gaan we te werk? Welk tijdsuud nemen we?

Klik of tik om tekst in te voeren.

EVALUATIE

Hebben we met dit beleid het vooropgestelde effect bereikt?

Klik of tik om tekst in te voeren.

Hebben we (een) ander(e) effect(en) bereikt?

Klik of tik om tekst in te voeren.

BORGEN/VERBETEREN/VERNIEUWEN

De afspraken worden

☐ Verdergezet

☐ Bijgestuurd

☐ Stopgezet

Wat hebben we nog nodig om het gewenste effect te bereiken? (doelmatig)

Klik of tik om tekst in te voeren.

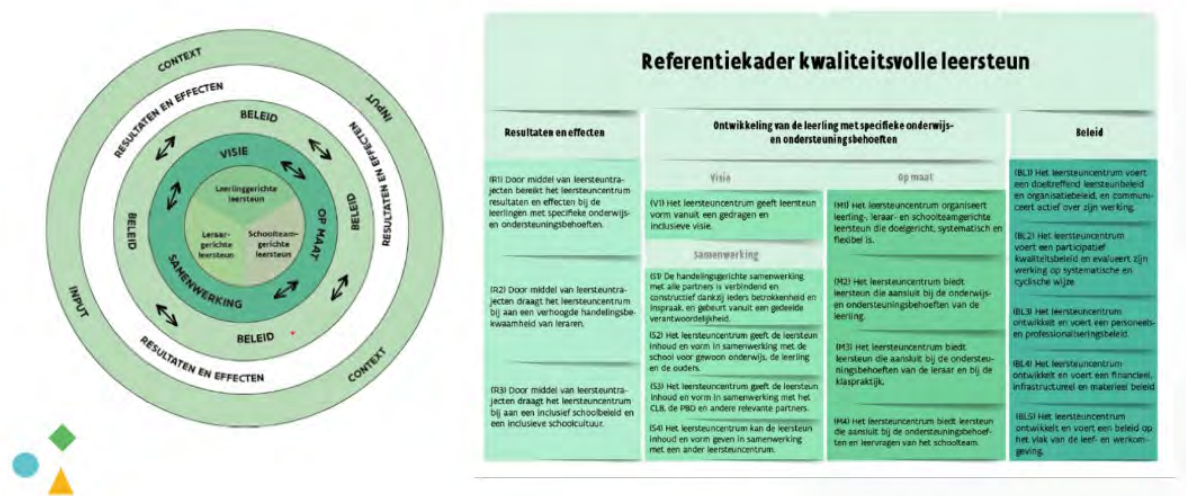
Hoe kunnen we het effect nog vergroten? (doelmatig)

Klik of tik om tekst in te voeren.

Figuur 107: een greep uit de beleidskaarten die de kwaliteitsontwikkeling van leersteuncentra tastbaar maakten

Daarnaast organiseerden we verschillende teamsessies die inzoomden op het referentiekader kwaliteitsvolle leersteun en het verkennen van de rollen en mandaten van de partners binnen leerlingenbegeleiding.

Decreet Leersteun en het Referentiekader kwaliteitsvolle Leersteun



Figuur 108: tijdens de teamsessies brachten we onder meer het referentiekader kwaliteitsvolle leersteun onder de aandacht

Verder brachten we ook collegagroepen van leerondersteuners basis- en secundair onderwijs van verschillende centra samen. Hierbij kregen zij de kans om zelf casussen aan te brengen en deze vervolgens te bespreken in groep aan de hand van een intervisiemethodiek.

Korte omschrijving casus:

Leerling (2e leerjaar – 1e leerjaar gedubbeld), type 3 (ook wel kenmerken ASS).

Vermoeden van een niet zo gemakkelijke thuissituatie.

Vaak moeilijk gedrag in de klas en op de speelplaats:

- Hij roept veel door de klas en loopt rond/staat recht wanneer dit niet mag.
- Hij loopt soms ook de klas uit, naar de wc, zonder dit te vragen.
- Als ze bv. bij rekenen met materiaal werken, speelt hij hiermee, maakt hij storende geluiden, ...
- Hij wil het vaak op zijn eigen manier doen en anders niet.
- Als het te moeilijk wordt of iemand hem op een fout wijst, wordt hij boos. Hij wil dan niet meer verder werken, breekt zijn potlood stuk, scheurt zijn papier, gooit met materialen, roept, ...
- Ook tijdens toetsen werkt hij soms veel te snel, waardoor hij slechte resultaten heeft.
- Op de speelplaats doet hij soms kinderen pijn, houdt hij zich niet aan de regels, is hij onbeleefd naar leerkrachten die hem op zijn gedrag aanspreken, daagt hij uit (vb. Naar kleuters roepen dat de Sint niet bestaat), ...
- ...

Figuur 109: leerondersteuners brachten zelf complexe casussen aan om te bespreken tijdens intervisiemomenten

Wat leert deze casus ons?

Deze situatie heeft ons als PBD geleerd dat een schooloverstijgende aanpak en het louter aanbieden van materialen niet volstaan om duurzame verandering op de klasvloer te realiseren. De vele negatieve GOK-uitspraken maakten duidelijk dat transfer naar beleid en praktijk vaak uitblijft, zeker bij veel personeelsverloop. Door te kiezen voor kortere, meer gerichte curatieve trajecten na een negatieve GOK-uitspraak en het werken met miniteams per school, verhogen we de efficiëntie en spreiden we de expertise breder binnen het team. Tegelijk zetten we sterker in op datageletterdheid en het gebruik van de datawijzer, zodat beleidsteams beter onderbouwde keuzes kunnen maken.

Het professionaliseringsaanbod voor leersteuncentra werd uitgebreid met informatiesessies, beleidskaarten en intervisiemomenten, goed voor 285 werkdagen. Deelnemers waarderen vooral de praktische insteek, de mogelijkheid om eigen casussen in te brengen en de focus op planmatig en cyclisch werken. Dit alles draagt bij aan een hogere tevredenheid, meer eigenaarschap en een merkbare kwaliteitsverbetering in de ondersteuning van leerlingen met specifieke noden.

Kortom: de PBD blijft leren en bijsturen, met als doel om begeleidingstrajecten efficiënter, effectiever en meer gedragen te maken – zowel op schoolniveau als binnen de leersteuncentra.

Netwerk verbindende doelen als brug tussen kleuter- en lager onderwijs (NO BI 1.4)

Casus Netwerk verbindende doelen / observatiecriteria Leerlokaal /

De overgang van kleuter- naar lager onderwijs is een cruciaal moment in de schoolloopbaan van elk kind. Om deze overgang kansrijk en doordacht te begeleiden, zette de pedagogische begeleidingsdienst van het basisonderwijs de afgelopen drie schooljaren sterk in op het netwerk verbindende doelen. Met gemiddeld 37 werkdagen per schooljaar bereikte dit netwerk in totaal 128 leraren. Het netwerk vertrok vanuit de OVSG-visie op verbindende doelen en bood leraren concrete

handvatten om ontwikkelingsgericht, doelgericht en inclusief onderwijs vorm te geven. Door in te zetten op samenwerking, observatie en reflectie, werd de brug tussen de derde kleuterklas en het eerste leerjaar versterkt, met als doel een continu leertraject voor elke leerling.



Figuur 110: het netwerk steunde op de OVSG-visie "werken met verbindende doelstellingen in het basisonderwijs"

Het netwerk vertrok vanuit vier voornaamste doelstelling, die gebaseerd zijn op de OVSG-visie op verbindende doelen⁴³.

Ten eerste versterkte de pedagogische begeleiding leraren in het gebruik van verbindende doelen als leidraad voor ontwikkelend onderwijs. Vanuit deze doelen begeleidt hij of zij de overgang van intuïtief naar intentioneel leren. Ze vormen een houvast om het leerproces doelgericht op te bouwen en aan te sluiten bij de ontwikkeling van elk kind. Op die manier draagt de leraar bij aan een continue en samenhangende groei van de leerlingen.

Ten tweede ondersteunde het netwerk leraren om de verbindende doelen als dynamisch differentiatie-instrument te hanteren. Door flexibel met de doelen om te gaan, kan de leraar inspelen op de diverse leerbehoeften in de klas. De doelen ondersteunen zowel basiszorg als verrijking, waardoor elke leerling op eigen tempo en niveau kan leren binnen een inclusieve leeromgeving.

Daarnaast benut de leraar na het lerend netwerk de verbindende doelen als gids in de dagelijkse praktijk. Via doelgerichte observatie en reflectie bepaalt de leraar welke doelen aangeboden worden op klas-, groep- of individueel niveau. De verbindende doelen helpen om bewuste keuzes te maken die het leerproces van leerlingen versterken.

⁴³ Zie [scharniermomenten en kansrijke overgangen doorheen de onderwijsloopbaan](#).

OBSERVATIECRITERIA

KIJKEN door DEZELFDE BRIL

Wanneer scoren we de kleuters positief?

Wanneer ben ik gerust in de ontwikkeling voor dit doel?



Leerlijn	
Leergebied	Ik en de wereld
Thema	Ruimte
Leerlijn	Oriënteren in de ruimte

Een menselijk figuur tekenen met de belangrijkste lichaamsdelen (het hoofd, de romp, de benen, de armen, de oren, de ogen, de neus en de mond) op de juiste plaats.

	Fase 1	Fase 2
OBSERVATIE	2,5 3 4	5 6

IDW rui 1 > 8.15

+ Selecteer

Figuur 111: doorheen het lerend netwerk kam het gebruik van Leer Lokaal in de context van verbindinge doelen geïntegreerd aan bod

Verder wilden we de leraren inspireren om de verbindende doelen als onderwerp van systematisch overleg in te zetten. Door regelmatig overleg met collega's worden afstemming en continuïteit tussen de derde kleuterklas en het eerste leerjaar verzekerd. Zo ontstaat een gezamenlijke visie die drempels verlaagt en de overgang tussen beide onderwijsfasen versterkt.

Concreet hadden we in de sessies aandacht voor onze visie op verbindende doelen, het in kaart brengen van de beginsituatie van leerlingen, haalden we concrete voorbeelden aan over hoe Leer Lokaal ondersteunt in het aan de slag gaan met verbindende doelen en stonden we stil bij de voorspellers van schoolsucces.



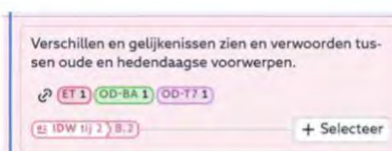
WISKUNDE: ONTLUIKENDE GECIJFERDHEID bv. ruimtelijk oriënteren, lokaliseren, ruimtelijk redeneren, construeren, tellen, verder tellen, terugtellen, kennis van de CIJFERSYMBOLEN , VERGELIJKEN VAN HOEVEELHEDEN TOT 20 , KLEINE HOEVEELHEDEN KUNNEN ONDSCHIEDEN EN BENOEMEN, HET ORDENEN VAN OBJECTEN A.D.H.V. BEPAALDE CRITERIA, BUURGETALLEN BENOEMEN, BENOEMSNEELHEID, REKENTAAL	
Dit loopt momenteel goed	Hierover ben ik bezorgd
Voor heel de klas	Voor heel de klas
Voor een groep	Voor een groep
Voor deze leerling	Voor deze leerling

Figuur 112: het bepalen van de beginsituatie op het vlak van voorspellers van schoolsucces vormde een belangrijke insteek van het lerend netwerk

Bovendien zette het netwerk het belang van doelgericht en interactief observeren om verbindende doelen ontwikkelingsgericht in te zetten in de kijker. Ook het formuleren van objectieve observatiecriteria mocht daarbij niet ontbreken.

2

STAP 1: samen het geselecteerde doel verhelderen
Spreken we dezelfde taal?

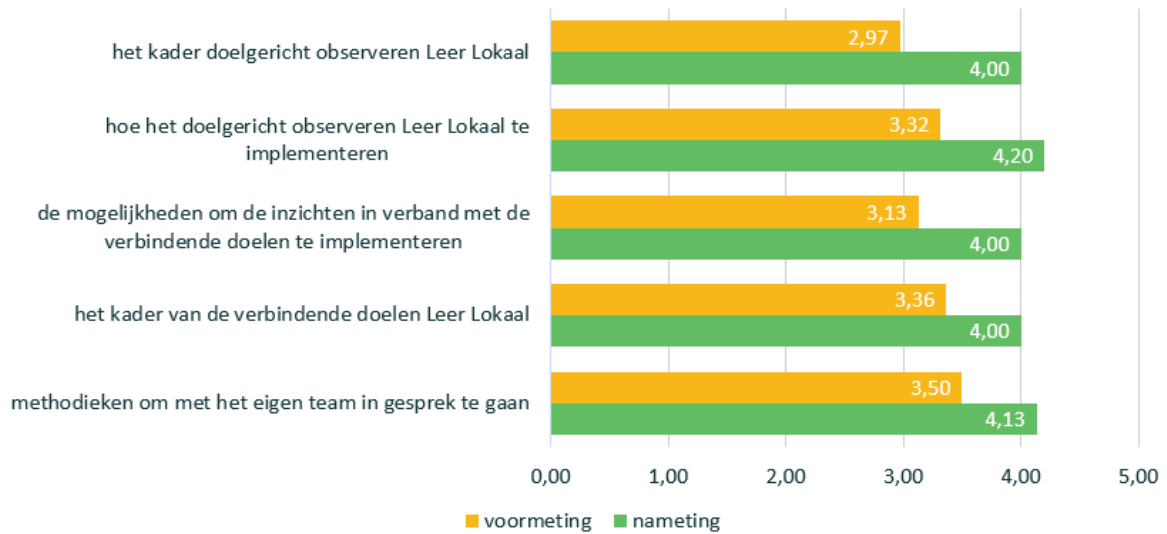


- ▲ Formuleer de criteria in één krachtige zin; wat zie je kleuters doen om er gerust in te zijn dat ze 'verschillen en gelijkenissen zien en verwoorden tussen oude en hedendaagse voorwerpen'

Figuur 113: het formuleren van observatiecriteria vormde een belangrijke focus tijdens het lerend netwerk

Lerend netwerk doelgericht observeren en verbindende doelen bij kleuters

De mate waarin de deelnemers leerwinst boekte door deelname aan het netwerk over | 66/15 deelnemers



Figuur 114: de mate waarin de deelnemers leerwinst boekten

Een pedagogisch adviseur over de effecten van het netwerk:

“Intussen merken we duidelijke effecten in de scholen. Er wordt systematisch tijd gemaakt voor overleg en afstemming tussen de derde kleuterklas en het eerste leerjaar, met als doel de onderwijsleerpraktijk te versterken. Teams denken gerichter samen na over didactiek en gaan met elkaar in gesprek over hoe ze drempels naar het eerste leerjaar kunnen verlagen. Tegelijkertijd kiezen ze er bewust voor om voor kinderen die het moeilijk hebben, de lat hoger te leggen en hen zo sterker te laten starten. Scholen zetten daarbij expliciet in op doelen met een hogere voorspellende waarde voor schoolsucces.

Daarnaast zien we dat sommige scholen het overleg uitbreiden naar andere overgangen binnen de school, om ook daar het onderwijs beter op elkaar af te stemmen. Het evalueren door observatie is een prioriteit in verschillende van onze scholen: scholen gingen actief aan de slag met observatiecriteria en benutten deze om groei en leerwinst in kaart te brengen en hun onderwijs daarop af te stemmen. Steeds meer directies vragen nu begeleiding bij het opstellen van observatiecriteria bij de observatiedoelen die wij voor hen hebben geselecteerd. Scholen die hier al verder in staan, worden gecontacteerd door andere deelnemers om eens een kijkje te komen nemen, precies het soort kruisbestuiving dat we met de netwerken voor ogen hadden.”

Wat leert deze casus ons?

Het netwerk verbindende doelen heeft zich bewezen als een krachtige hefboom voor onderwijsverbetering. De impact is zichtbaar in de praktijk: scholen maken systematisch tijd vrij voor overleg tussen kleuter- en lager onderwijs, lerarenteams stemmen hun didactiek beter af en zetten bewust in op doelen met een hoge voorspellende waarde voor schoolsucces. Uit interne bevestigingen blijkt een hoge tevredenheid: in gelijkaardige netwerken werd een gemiddelde score van 4,8 op tevredenheid, 4,25 op praktijktoepassing en 3,97 op kennisverhoging genoteerd. Bovendien groeit de vraag naar begeleiding bij het formuleren van observatiecriteria, wat wijst op een verhoogde bewustwording rond doelgericht observeren. De kruisbestuiving tussen scholen, waarbij goede praktijken gedeeld worden, bevestigt de kracht van het netwerk als motor voor duurzame onderwijsontwikkeling.

Realisaties basisonderwijs

OD	Vooropgesteld bereik
BAO	
BAO BI 1.1 De PBD implementeert de inzichten en didactische suggesties van de vernieuwde leerplannen met specifieke aandacht voor de ondersteunende leerlijnen i.f.v. zorgnoden in het regulier en buitengewoon onderwijs binnen het zorgcontinuüm en binnen de verschillende leergebieden.	500 ⁴⁴
BAO BI 1.2 De PBD versterkt de inclusieve mindset van leraren en begeleidt scholen bij het creëren van een inclusieve krachtige (taal)leeromgeving.	50
BAO BI 1.3 PBD begeleidt scholen om sterk onderwijs te organiseren voor kinderen die opgroeien in schaarste/kansarmoede.	150

Tabel 27: vooropgesteld bereik per OD



OD	Reëel bereik	
	BAO	
	Aantal scholen	Aantal SG
BAO BI 1.1	414	13
BAO BI 1.2	261	6
BAO BI 1.3	228	11

Tabel 28: reëel bereik per OD

⁴⁴ Met '500' bedoelden we al onze scholen basisonderwijs. Doel niet behaald omwille van onduidelijke registratieafspraken. Dit werd pas in de loop van vorig schooljaar bijgesteld.

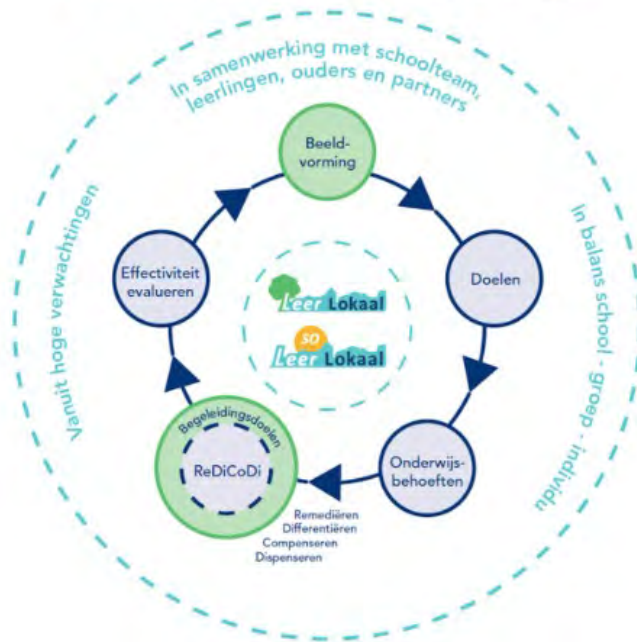
Casus 1 - Kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen: Leer Lokaal als uitgangspunt (BAO BI 1.1)

De samenleving kent een grote diversiteit en elk kind heeft recht op optimale onderwijskansen. Kwaliteitsvol onderwijs vertrekt vanuit deze realiteit en stemt het onderwijs en de begeleiding daarop af. 'Leerlingen begeleiden' is dan ook een belangrijke bouwsteen van Leer Lokaal (zie ook Kerntaak 3). Om scholen gericht te ondersteunen bij de implementatie van de inzichten en didactische suggesties van Leer Lokaal in functie van de zorgnoden in het regulier en buitengewoon onderwijs (BAO BI 1.1), versterkte de pedagogische begeleidingsdienst scholen onder meer bij het doorvoeren van kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen.

Daarvoor ontwikkelde de pijler Leerlingenbegeleiding de visual 'kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen', met bijhorende begeleidende leidraad. Deze materialen geven scholen samen met hun ankerfiguren een solide basis om een evenwichtige afweging tussen de noden van de school, de groep en het individu te maken. Door preventief rekening te houden met diversiteit binnen de klas — volgens de principes van Universal Design for Learning (UDL) — vermindert zo de nood aan individuele maatregelen. De focus verschuift dan van losse aanpassingen naar een krachtige, inclusieve leeromgeving die voor zoveel mogelijk leerlingen passend is.



Kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen



Figuur 115: de visual benadrukt het cyclisch proces om te komen tot kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen



Coördinator pijler leerlingenbegeleiding:

“Onze boodschap op dit vlak is duidelijk: stop met leerlingen individueel te benaderen, maar werk binnen de brede basiszorg met beeldvorming van een klas, waarbij je heel gericht op basis van de noden van een klasgroep bepaalde dingen in de kijker zet. We stelden de afgelopen schooljaren echter vast dat er bitter weinig zorgcoördinatoren gebruik maakten van Leer Lokaal om die doelen te formuleren. We besloten om daar via onze zorgcontactdagen op in te spelen en ontwikkelden de visual ‘kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen’. Van daaruit willen we zorgcoördinatoren aansporen om zich steeds te baseren op de doelstellingen die reeds geformuleerd werden in Leer Lokaal ‘welke doelen vanuit Leer Lokaal heeft deze groep nodig?’ is de kern.”

Om tot kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen te komen benadrukten we de afgelopen schooljaren het cyclisch karakter in onze scholen. Daarin worden eerst de leerling- en contextgegevens geanalyseerd op basis van observaties, gesprekken, toetsen en verslagen. De verkregen informatie wordt vervolgens vertaald naar doelen op basis van het leerplan (Leer Lokaal BaO, SO of DKO-Kompas). Vanuit deze doelen worden de onderwijsbehoeften bepaald: wat heeft de leerling of de groep precies nodig om de gestelde doelen te bereiken? Op basis daarvan stelt de school begeleidingsdoelen op, die zowel cognitieve, metacognitieve, socio-emotionele als motorische aspecten omvatten. Ten slotte worden, waar nodig, redelijke aanpassingen toegepast om drempels in de leeromgeving weg te nemen en zo de participatie en slaagkansen van leerlingen te vergroten.



Checklist: wat zijn kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen?

Is de maatregel op maat van de leerling?

- o Is de maatregel er in overleg met de leerling gekomen?
 - o Is de maatregel er in overleg met de leerkracht gekomen?
 - o Is de maatregel duidelijk voor alle betrokkenen? (op de eerste plaats leerling en leerkracht, maar ook leerondersteuner, ouders, CLB, zoco, andere leerkrachten en hulpverleners,...) ☐ communicatie: wat, wanneer, hoe doen we dit
 - o Kan iedereen (leerling, ouders, leerkracht(en)) zich in de maatregel vinden?
 - o Vertrekt de maatregel vanuit de sterktes van de leerling?
 - o Kan je meteen met deze maatregel aan de slag?
 - o Kan je meten of observeren dat de maatregel werkt?
 - o Staat er een termijn vast waarop de maatregel geëvalueerd wordt?
 - o Is er ruimte om de maatregel bij te sturen indien nodig?
 - o Heeft de maatregel een positieve impact op het behalen van bepaalde leerplandoelen?
 - o Krijgt de maatregel een plaats in bestaande instrumenten zoals het leerlingvolgsysteem of...?
 - o Sluit de maatregel aan bij andere zorginitiatieven en maatregelen op school?
- Bij voorkeur en indien mogelijk heeft de maatregel ook een positieve impact op de andere leerlingen:*
- o Sluit de maatregel zoveel mogelijk aan bij het normale lesverloop?
 - o Is de maatregel ook toepasbaar in een grote klas?
 - o Is de maatregel ook zinvol voor andere leerlingen?
 - o Wordt de maatregel aanvaard door de medeleerlingen?

Figuur 116: een greep uit de leidraad die de visual 'kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen' ondersteunt



Een pedagogisch adviseur getuigt:

“De begeleiding rond kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen bood de school de gelegenheid om het (zorg)beleid rond verhoogde zorg te concretiseren. De school was zoekende naar hoe ze redelijke aanpassingen konden toepassen zowel binnen de brede basiszorg als binnen de verhoogde zorg. De visual van kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen en de bijhorende reflectievragen vormden een handig hulpmiddel om dat onderscheid te maken. Het hielp het team om de onderwijsbehoeften van leerlingen helder te formuleren en te bepalen of maatregelen op klas- of groeps- of individueel niveau nodig zijn. Ons materiaal ondersteunde het gesprek door concrete voorbeelden en het cyclisch denken te stimuleren en zo te komen tot de juiste begeleidingsdoelen met bijhorende maatregelen. Het zorgde ervoor dat het overleg doelgericht verliep en dat de school haar beleid verder afstemt op het zorgcontinuüm. Het werd door alle betrokkenen als een leerrijk en richtinggevend ervaren.”

Voorbeelden

- Youssef leert rustiger te zijn op de speelplaats.

Specifiek: Youssef speelt met andere kinderen zonder in conflict te gaan. (definieer rustig)

Meetbaar: Youssef speelt met andere kinderen zonder in conflict te gaan, hierdoor kan Youssef de lessen hervatten na de kleine speeltijd. Op wekelijkse basis daalt het aantal conflicten.

Acceptabel: Youssef kan gebruik maken van een vluchtroute

Realistisch: Youssef kan rustig spelen tijdens speeltijd/de toezichter bewaakt het spelgedrag/spelaanbod/spebegeleiding

Tijdgebonden: Evalueren doel eind juni (3 maand)

- Youssef speelt zonder begeleiding met andere kinderen zonder hierbij in conflict te gaan.
- Youssef gebruikt tijdens de speeltijd het spelaanbod.
- Youssef gebruikt een vluchtroute wanneer hij in conflict geraakt.
- Youssef kan tijdens de speeltijd met spelbegeleiding spelen met andere kinderen zonder hierbij in conflict te gaan.

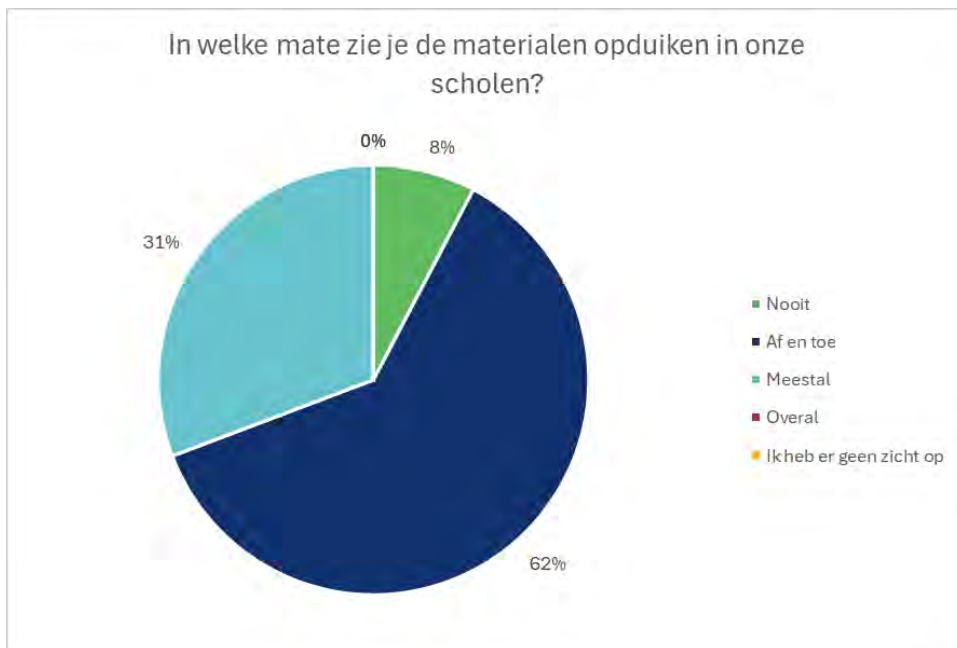
Figuur 117: scholen werden specifiek ondersteund om kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen in de praktijk te brengen



Analoog aan de bevraging rond materialen structureel overleg (zie NO 1.4), organiseerde de pijler leerlingenbegeleiding ook voor de materialen die ontwikkeld werden omtrent kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen een interne bevraging die focuste op het intern en extern gebruik ervan.

De respons op deze bevraging lag lager dan voor de materialen op het vlak van structureel overleg (13 versus 24). Mogelijk door de timing (het project was nog niet uitgerold in het SO) en een overbelasting in een drukke periode. Voor de toekomst stellen we voor om één gezamenlijke bevraging vanuit het derde thema van het begeleidingsplan 2025-2030 te organiseren, en die bij voorkeur te laten invullen tijdens een overlegmoment, zodat we een volledige respons kunnen garanderen.

Ondanks de lagere deelname gaven de ankers aan dat ze de visual gebruiken en dat deze steeds vaker zichtbaar is in onze scholen.



Figuur 118: de materialen omtrent kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen duiken regelmatig op in onze scholen volgens de ankers

Daarnaast peilden we ook naar het aantal vragen dat ze ontvingen rond GOK en leerlingenbegeleiding. Dat aantal blijkt vrij hoog te liggen, wat onze eerdere veronderstelling bevestigt dat deze thema's sterk leven binnen de scholen.



Figuur 119: onze ankers gaven aan veel vragen te ontvangen in verband met leerlingenbegeleiding en GOK

We nemen vooral de meerwaarde van de gehanteerde methodiek van interne bevestigingen mee, in het bijzonder met het oog op de effectmeting van de ontwikkelde materialen binnen het begeleidingswerk. Dit traject zal verder worden opgevolgd binnen de inhoudelijk pijler van thema 3 in het begeleidingsplan 2025-2030. De resultaten tonen duidelijk aan dat de tijd en inspanning die we investeren in het ontwikkelen van krachtige, kwaliteitsvolle materialen hun effect hebben en daadwerkelijk bijdragen aan de versterking van het begeleidingswerk.

Wat leert deze casus ons?

Deze casus toont aan dat het ondersteunen van scholen bij het implementeren van kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen, met Leer Lokaal als uitgangspunt, daadwerkelijk effect heeft op het versterken van het zorgbeleid en het realiseren van een inclusieve leeromgeving. De introductie van de visual en de bijhorende leidraad 'kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen' biedt scholen een concreet, cyclisch instrument om de onderwijsbehoeften van leerlingen en klasgroepen systematisch in kaart te brengen en passende maatregelen te nemen. Teams worden gestimuleerd om niet langer ad hoc individuele aanpassingen te doen, maar om via een cyclisch proces – van analyse tot doelbepaling en evaluatie – structureel te werken aan brede basiszorg en verhoogde zorg.

De interne bevragingen tonen aan dat de materialen steeds vaker zichtbaar zijn in de scholen en dat ze door ankers als waardevol worden ervaren om het zorgbeleid concreet vorm te geven en het overleg doelgericht te laten verlopen. De gehanteerde methodiek stimuleert cyclisch denken en ondersteunt het team bij het formuleren van begeleidingsdoelen die aansluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen. Ook blijkt uit de bevraging dat er veel vragen leven rond leerlingenbegeleiding en GOK, wat bevestigt dat deze thema's sterk aanwezig zijn in het werkveld.

De resultaten van deze effectmeting onderstrepen dat de geïnvesteerde tijd en inspanning in het ontwikkelen van krachtige, kwaliteitsvolle materialen hun effect niet missen: scholen worden daadwerkelijk ondersteund in het versterken van hun begeleidingspraktijk en het voeren van een beleid dat aansluit bij de noden van hun leerlingen. De PBD blijft deze aanpak verder opvolgen en verfijnen, met het oog op een duurzame verankering van kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen in alle scholen.

PBD basisonderwijs versterkt actief de inclusieve mindset van leerondersteuners (BAO BI 1.2)

Casus

Inclusie is een recht. Het VN-verdrag onderwijs bepaalt dat alle personen met een handicap recht hebben op onderwijs. Dit onderwijs moet inclusief zijn op alle niveaus, met inbegrip van kleuter, lager, en (post)secundair onderwijs. Dat we daar als pedagogische begeleidingsdienst van overtuigd zijn, bewijst de ondersteuningstijd van 265 werkdagen doorheen de voorbije schooljaren.

Zo organiseerde de pedagogische begeleidingsdienst van het basisonderwijs de afgelopen schooljaren teamsessies rond inclusie om de mindset van leerondersteuners actief te versterken (BAO BI 1.2). Tijdens deze sessies stonden ondersteuners stil bij het belang van inclusief onderwijs, reflecteerden zij over hun eigen inclusieve mindset en werden de competentie van een inclusieve leraar belicht.

Gevolgen van segregatie



Figuur 120: de teamsessie stelde op wetenschappelijke inzichten omtrent inclusie

3 Reflecteer over jouw rol als leerondersteuner in het versterken van de competenties van de inclusieve leraar.

- Deel jullie praktijkvoorbeeld & inspireer elkaar.
- Wat neem je mee van anderen? Voor welke competentie wil je voor jezelf een +1 creëren? Wat heb je hiervoor nodig?

Competentie	Dit neem ik mee om een +1 te creëren
Ik versterk de leraar in het (h)erkennen, waarderen en benutten van diversiteit.	
Ik versterk de leraar in het inzetten op positieve relaties in een veilig klasklimaat.	
Ik versterk de leerkracht in het ontwerpen en hanteren van krachtige leerprocessen in een toegankelijke flexibele en leeromgeving.	
Ik versterk de leerkracht in het samenwerken met diverse actoren.	
Ik werk doelgericht aan de professionalisering van de leerkracht.	

Figuur 121: ondersteuners werden uitgedaagd om kritisch te reflecteren op hun eigen rol

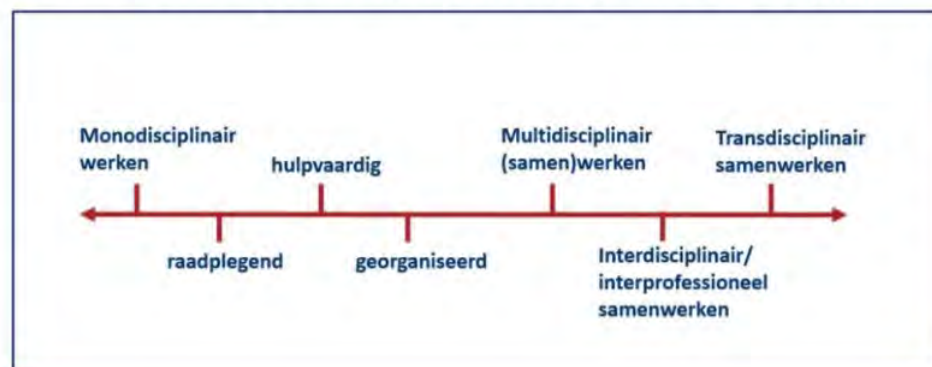
Daarnaast werden ondersteuners uitgedaagd om kritisch te reflecteren op de eigen praktijk vanuit eigen praktijkvoorbeelden en werden ze versterkt in het ondersteunen van leraren om inclusief onderwijs te realiseren.

B

Stap voor stap

Figuur 2.3.

Continuüm van samenwerkingsrelaties tussen professionals volgens van Zaalen et al. (2018)



(Onderwijs Vlaanderen OBPWO, 2022.01)

Figuur 122: ondersteuners werden stap voor stap meegenomen om hun eigen competenties verder aan te scherpen

Netwerk effectief lesgeven aan kinderen die opgroeien in schaarste (BAO BI 1.3)

Schaarste beïnvloedt het leerproces op verschillende manieren. Het gaat daarbij niet enkel om financiële armoede, maar ook om een tekort aan tijd, emotionele verbondenheid of ruimte.

Om scholen daarop bewust te leren inspelen, organiseerde de pedagogische begeleiding van het basisonderwijs de afgelopen schooljaren het netwerk effectief lesgeven aan kinderen die opgroeien in schaarste. De netwerksessies en schoolspecifieke begeleidingen waren de afgelopen schooljaren goed voor telkens gemiddeld 131 werkdagen aan ondersteuning. Tijdens de sessies verdiepten leraren zich in de impact van schaarste op de ontwikkeling van kleuters, leerlingen en jongeren. We focusten op hoe leraren hen kunnen ondersteunen in hun cognitieve groei en in het ontwikkelen van zelfsturing.

Positiviteits-mindset: waarom?

Positieve emoties hebben directe invloed op:

- Cognitieve flexibiliteit
- Doorzettingsvermogen

Dit hebben we nodig voor een...

Succesvolle schoolloopbaan

Positieve emoties stimuleren:

- Intuïtie
- Creativiteit

Positieve emoties zorgen ervoor dat kinderen kunnen:

- Kiezen uit meerdere gedragsvarianten

Figuur 123: tijdens het lerend netwerk focusten leraren op hoe ze cognitieve groei bij leerlingen konden verwezenlijken

Vanuit deze kennis leert de leerkracht onderwijspraktijken vormgeven die inspelen op de noden van de doelgroep binnen de brede basiszorg en verhoogde zorg. Daarbij wordt gewerkt met technieken zoals het activeren van voorkennis, het gebruik van grafische modellen en denk- of bewegingstussendoortjes om het werkgeheugen te ontlasten, het opslaan van kennis in het langetermijngeheugen te versterken, en cognitieve bouwstenen en zelfregulatie te ontwikkelen.

B

Waarom moeten we aandacht schenken aan de ontwikkeling van de executieve functies?

- ◆ **Indicator voor schoolrijpheid :**
(Fitzpatrick et al., 2014; Shaul & Schwartz, 2014)
- ◆ **Het wordt gerelateerd aan lees- en rekenprestaties in de lagere school.** (vooral school)
(Bull et al., 2008; Shaul & Schwartz, 2014; Cragg & Gilmore, 2014; Blair & Razza, 2007; McClelland et al., 2007)
- ◆ De EF zijn een **grote voorspeller voor schoolsucces!**
→ **naast of nog meer dan de intelligentie**



Figuur 124: de inhoud van het netwerk steunden op wetenschappelijke inzichten

Aan de hand van concrete materialen kregen leraren praktische handvatten om denktaal en zelfregulatie te versterken. Het traject is opgebouwd vanuit de inzichten over schaarste (Mullainathan & Safir, 2013), het gedachtegoed van Feuerstein en recente kennis over executieve functies.



HOE kunnen we de executieve functies stimuleren en/of uitdagen?

Emotieregulatie stimuleren - activiteit

Besmettelijke ziekte

De kinderen zitten in een kring. Eén van de kinderen vertrekt zijn/haar gezicht in een grimas en keert het naar de linkerbuurman/vrouw.

Die moet nu hetzelfde gezicht maken en zich weer tot zijn/haar linkerbuurman wenden, die op zijn/haar beurt de grimas moet imiteren enz.

Tijdens één hele speelronde moet iedereen de eenmaal aangenomen gezichtsuitdrukking vasthouden tot aan het laatste kind.

Lachen verboden dus!



Figuur 125: Leraren werden geïnspireerd met concreet materiaal om executieve functies te stimuleren

Wat leert deze casus ons?

De implementatie van kwaliteitsvolle redelijke aanpassingen op basis van Leer Lokaal werpt duidelijk vruchten af. Uit de interne bevraging blijkt dat, ondanks een lagere respons (13 tegenover 24 bij structureel overleg), de visual steeds vaker zichtbaar is in scholen. Ankers geven aan dat het materiaal hen helpt om het zorgbeleid concreet vorm te geven en het overleg doelgericht te laten verlopen. De methodiek stimuleert cyclisch denken en ondersteunt het formuleren van begeleidingsdoelen die aansluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen.

Daarnaast bevestigt het hoge aantal vragen rond GOK en leerlingenbegeleiding dat deze thema's sterk leven in het werkveld. De begeleidingsdienst ziet een duidelijke meerwaarde in de gehanteerde methodiek van interne bevragingen, die niet alleen inzicht geven in het gebruik van materialen, maar ook bijdragen aan de effectmeting van het begeleidingswerk. De resultaten tonen aan dat de geïnvesteerde tijd en inspanning leiden tot een versterking van het begeleidingsbeleid en een grotere bewustwording rond inclusie en zorgcontinuüm.

Niveau-specifieke doelstellingen CLB

Netwerk kwaliteit/datageletterdheid kiest signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding als focus (CLB BI 1.1 en 1.2)

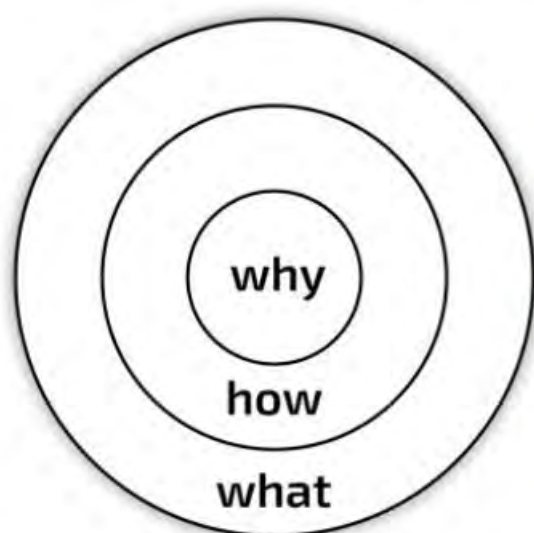


OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
	Aantal centra	
CLB BI 1.1 POC/PBD CLB begeleidt medewerkers om vanuit kwantitatieve en kwalitatieve data binnen hun kernactiviteit 'signaalfunctie' in gesprek te gaan met scholen rond kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding en de rol en afstemming tussen de verschillende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

Tabel 29: vooropgesteld en reëel bereik per OD

Vanuit het netwerk “data/kwaliteit” (zie ook CLB 3.1) prioriteerde de PBD POC/CLB samen met de centra de kerntaken die zij aan een kwaliteitstoets wilden onderwerpen. De drie “V’s” uit het raamwerk – beeldvorming, signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding – werden hierbij geselecteerd. Binnen het lerend netwerk werd in het bijzonder stilgestaan bij de verdere uitwerking van de signaalfunctie en de consultatieve leerlingenbegeleiding. De Golden Circle van Sinek was richtinggevend en maakte duidelijk dat het lerend netwerk diende te focussen op de ‘hoe’-vraag.

B



wat doe je?
het resultaat

hoe doe je het?
het proces

waarom doe je wat je doet?
het doel, geloof

Golden Circle by Simon Sinek

Figuur 126: de Golden Circle van Sinek werd gebruikt om doelgericht in gesprek te gaan

De CLB's gaven aan te willen evolueren naar een datagedreven signaalfunctie. Twee centrale vragen stonden hierbij centraal:

- ▲ Hoe kunnen we CLB-medewerkers versterken in het geven van een datagedreven signaal (data lezen en signalen selecteren)?
- ▲ Hoe gaan we in gesprek met de school met de CLB-data?

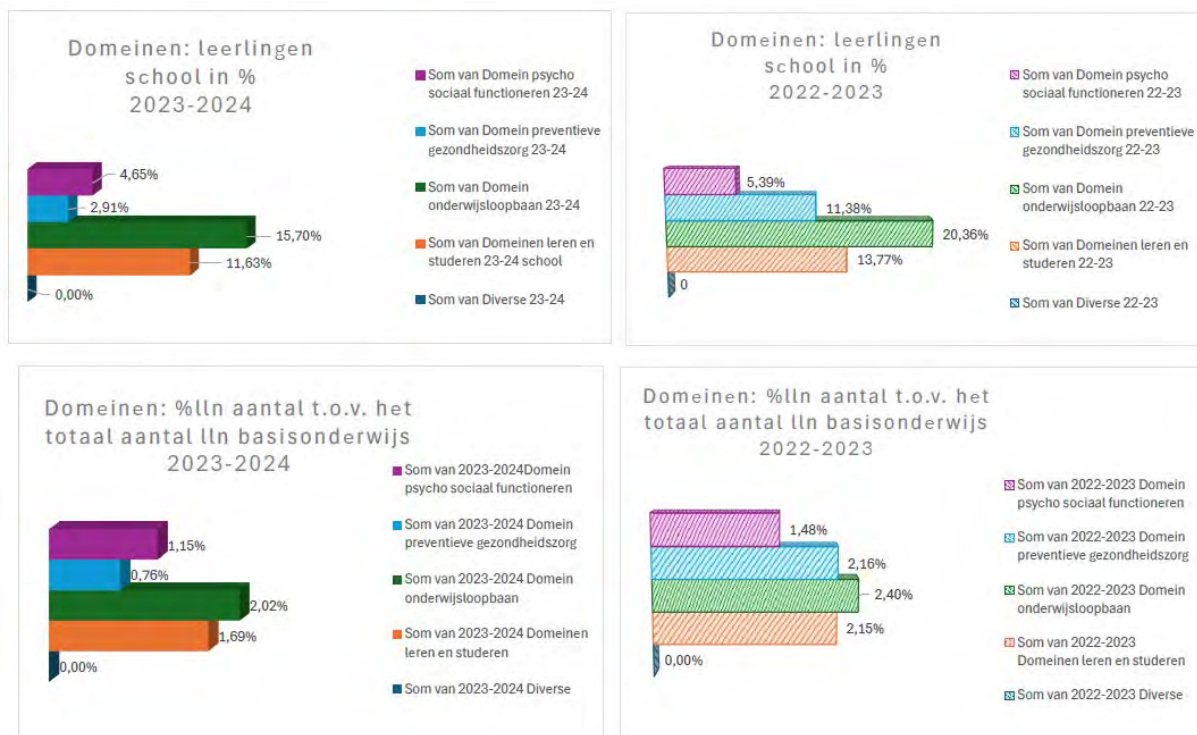
De PBD POC/CLB zette actief haar schouders onder deze vragen. Daarvoor organiseerden we de afgelopen schooljaren voor alle CLB-medewerkers professionaliseringsmomenten in kleine groepen, waarin zij leerden hun eigen centrumcijfers te interpreteren en relevante signalen te detecteren. In totaal werden tien van dergelijke momenten opgezet. Daarnaast leerden de medewerkers hoe zij een datagesprek met scholen konden voeren aan de hand van hun eigen cijfers.



Stap 3: bereid je voor op het analyseren Ik wil graag samen met jullie een aantal data bekijken.	
Analyseren a.d.h.v. vragen en gesprek. Neutrale duiding van de data (databronnen, context, ...) ! het gaat om 'vaststellingen', geen interpretaties!!!	Methodiek 1: • Geef minstens een paar minuten zonder reactiemogelijkheid • Men schrijft bevindingen en vragen op: - Wat stel je vast bij het zien van deze gegevens? - Welke vragen roept dit bij mij op? • Men laat elk lid individueel aan het woord • Ook jij als medewerker neemt hier, als laatste, aan deel • Je noteert de bevindingen en categoriseert (jouw vaststellingen komen als laatste).
Analyseren a.d.h.v. vragen en gesprek. Neutrale duiding van de data (databronnen, context, ...) ! het gaat om 'vaststellingen', geen interpretaties!!!	Methodiek 2: • Geef minstens een paar minuten zonder reactiemogelijkheid • Men schrijft bevindingen en vragen op: - Wat stel je vast bij het zien van deze gegevens? - Welke vragen roept dit bij mij op? • Geef een teamlid 1 minuut om zijn gedachten, inzichten en vragen te delen. • Geef iedereen de kans om in 30 sec reageren. • Laatste woord: het teamlid mag opnieuw in 30 seconden reageren op de reacties. Dit wordt genoteerd. • Herhaal voor de andere deelnemers.

Figuur 127: doorheen de jaren werden CLB-medewerkers versterkt in het voeren van een datagesprek

Het gebruik van eigen data zorgde voor een grote betrokkenheid tijdens de vormingen. Deze aanpak stimuleerde de CLB's om kritisch te reflecteren over hun cijfers en om data te destilleren die relevant waren voor het overleg met scholen. De centra ontwikkelden schoolfoto's die gebruikt konden worden tijdens de gesprekken met scholen. Zowel de schoolfoto's als de implementatie van de signaalfunctie werden regelmatig geagendeerd op het directeurenoverleg, wat ruimte bood voor reflectie, uitwisseling van goede praktijken en inspiratie.



Figuur 128: onder begeleiding van de PBD POC/CLB ontwikkelden de centra schoolfoto's als basis voor het voeren van datagesprekken met scholen

Ook de coördinatoren kregen een vorming rond het voeren van datagesprekken op teamniveau. Deze vorming had tot doel om medewerkers te versterken in het omgaan met data, verbeterpunten te formuleren op centrum- en teamniveau, de goede werking te borgen, signalen te formuleren op basis van datagegevens en het schoolanker te versterken in het gesprek met de school.



• **Gebruik een afgesproken gespreksprotocol**

Het gebruik van een gespreksprotocol maakt het makkelijker om iedereen te betrekken bij een gevoelig datagesprek.

- Bv start met enkele minuten de data te bekijken *zonder* reactie.
- Vervolgens noteert iedereen zijn of haar observaties en vragen (bv op post-its)
- Alles wordt verzameld en gerangschikt in categorieën.
- Daarna start het gesprek a.d.h.v. de categorieën.

Iedereen neemt hierdoor een actieve bijdrage en de mogelijkheid collega's te kwetsen wordt beperkt.

Belangrijk: ook jij als CLB-coördinator neemt hieraan deel, maar op het einde van de ronde.

Figuur 129: de PBD POC/CLB ondersteunde ook gericht coördinatoren in het voeren van een datagesprek met hun team

De meerwaarde van onze pedagogische begeleidingsdienst kwam duidelijk tot uiting in de ondersteuning van de professionalisering, de borging van een datacultuur en de verankering van kwaliteitszorg binnen de CLB's. Dankzij deze gezamenlijke inspanning leerden de centra hun datagegevens doelgericht inzetten voor teamontwikkeling, jaarverslagen en beleidsplannen, wat bijdroeg aan een meer onderbouwde en duurzame kwaliteitsaanpak.

Wat leert deze casus ons?

De aanpak binnen dit netwerk heeft geleid tot een duidelijke professionaliseringswinst en een versterking van de datacultuur binnen de CLB's. In totaal werden tien vormingsmomenten georganiseerd voor CLB-medewerkers, aangevuld met gerichte ondersteuning voor coördinatoren. De ontwikkeling van schoolfoto's en het gebruik van eigen centrumdata zorgden voor een verhoogde betrokkenheid en een kritische reflectie op de eigen werking. Deze materialen werden ook regelmatig geagendeerd op directeurenoverleg, wat de uitwisseling van goede praktijken stimuleerde.

Uit de EDBI-bevraging blijkt dat netwerken met een gelijkaardige opzet gemiddeld een tevredenheidsscore van 4,8, een kennisverhoging van 4,25 en een praktijktoepassing van 3,97 behalen. Deze cijfers bevestigen de impact van de begeleiding op de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding. Bovendien tonen de resultaten aan dat CLB's hun data steeds vaker inzetten voor teamontwikkeling, beleidsplanning en jaarverslagen, wat bijdraagt aan een duurzame kwaliteitsaanpak.

De pedagogische begeleidingsdienst heeft met dit netwerk niet alleen ingezet op kennisverhoging, maar ook op borging en verankering van kwaliteitszorg. De signaalfunctie en consultatieve leerlingenbegeleiding zijn niet langer losse begrippen, maar geïntegreerde praktijken die gedragen worden door data, reflectie en samenwerking.

1.2.7. Beleidsimpuls 2: Effectieve didactiek

Strategische focus

Beleidsimpuls 2 richt zich op het versterken van het pedagogisch-didactisch handelen van leraren en teams, met bijzondere aandacht voor het doelgericht inzetten van (digitale) leermiddelen en het ondersteunen van kwaliteitsvolle duale trajecten in het secundair onderwijs.

Bereik per operationele doelstelling (OD)

Basisonderwijs (BAO)

OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik	Belangrijkste accenten
NO BI 2.1	300 scholen	102 scholen / 3 SG	Doelgericht inzetten van (digitale) leermiddelen, o.a. via AI-ondersteuning bij observatie en evaluatie in de kleuterafdeling.
BAO BI 2.1	NVT	177 scholen / 2 SG	Leraren begeleiden om nieuwe leerlijnen te vertalen in effectieve didactiek via netwerken.
BAO BI 2.2	75 scholen	84 scholen / 7 SG	Netwerken voor kernteams rond cognitief sterk functionerende leerlingen.
BAO BI 2.3	50 scholen	123 scholen / 1 SG	Didactiek wiskunde: getallen, meetkunde, meten, met focus op praktijkgerichte uitwisseling.
BAO BI 2.4	60 scholen	282 scholen / 7 SG	Didactiek leesonderwijs: begrijpend lezen, spreekvaardigheid, meertaligheid.

Secundair onderwijs (SO)

OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik	Belangrijkste accenten
NO BI 2.1	10 scholen	19 scholen	Doelgericht inzetten van (digitale) leermiddelen, o.a. via samenwerking met leersteuncentra..
SO BI 2.1	30 scholen	31 scholen / 1 SG	Kwaliteitsbundel en methodiek voor duale trajecten, focus op PDCA-cyclus en professionele dialoog..

Overzicht bereik in dagen en kwalitatieve accenten

- ▲ Netwerk cognitief sterk functionerende leerlingen (BAO BI 2.2): 533 leraren bereikt over meerdere schooljaren.
- ▲ Netwerk getallen (BAO BI 2.3): 123 scholen, met meerdere sessies per schooljaar.
- ▲ Netwerk lezen met begrip (BAO BI 2.4): jaarlijks gemiddeld 132 werkdagen geïnvesteerd, 282 scholen bereikt.
- ▲ AI-traject doelgericht observeren (NO BI 2.1): 6 van de 11 scholen in een scholengemeenschap kregen een verbetertraject, met verdieping op 2 pilotscholen.
- ▲ Kwaliteitsbundel duaal leren (SO BI 2.1): recent opgestart netwerk, 31 scholen betrokken.

Kwalitatieve accenten

- ▲ **Innovatie via AI:** In de kleuterafdeling werd AI ingezet om rubrics en observatiecriteria te ontwikkelen, wat leidde tot meer objectieve en bruikbare evaluatie-instrumenten.
- ▲ **Samenwerking met leersteuncentra:** In het secundair onderwijs werd de expertise van leersteuncentra geïntegreerd in begeleidingstrajecten, met als resultaat herwerkt lesmateriaal en meer oplossingsgericht denken in teams.
- ▲ **Kwaliteitsbundel duaal leren:** Scholen krijgen een systematisch kader (PDCA-cyclus) en praktische tools om duale trajecten te versterken, met focus op samenwerking tussen leerling, schoolteam en werkplek.
- ▲ **Netwerken als motor voor professionalisering:** Zowel voor cognitief sterk functionerende leerlingen als voor wiskunde en lezen werden netwerken opgezet die leerkrachten ondersteunen in visie, praktijk en reflectie.
- ▲ **Effectmeting en leerwinst:**
 - ◆ **Netwerk CSF:** 100% tevredenheid, 90% beoordeelt inhoud als (zeer) bruikbaar, kennisstijging van 10–62% naar 73–91% (voor- en nameting), 45% nog niet gestart met implementatie, 18% net begonnen, 27% actief bezig, 10% beheerst vaardigheden volledig.
 - ◆ **Netwerk getallen:** Leerwinst van 10–62% naar 73–91% (voor- en nameting), vooral bij kommagetallen en breuken.
 - ◆ **Netwerk lezen met begrip:** Duidelijke stijging in kennis en vertrouwen, vooral op vlak van wetenschappelijke achtergrondkennis, kaders en leestempo.
 - ◆ **AI-traject:** Vergelijkbare netwerken tonen tot 100% tevredenheid en 90% bruikbaarheid, kennisstijging van 10–62% naar 73–91%.

Conclusie

Beleidsimpuls 2 heeft geleid tot een breed en diepgaand bereik in zowel het basis- als secundair onderwijs. De PBD investeerde in innovatieve werkvormen zoals AI-ondersteuning, netwerken en kwaliteitsbundels, steeds met een sterke focus op praktijkgerichtheid, samenwerking en cyclisch werken. De effectmetingen tonen aan dat deelnemers niet alleen tevreden zijn, maar ook daadwerkelijk leerwinst boeken en nieuwe inzichten toepassen in hun klaspraktijk. De aanpak versterkt de didactische expertise van leraren, stimuleert samenwerking tussen scholen en

Beleidsimpuls 2: Effectieve didactiek

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

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

Tabel 30: vooropgesteld bereik per OD



OD	Reëel bereik			
	BAO		SO	
	Aantal S/C/A	Aantal SG	Aantal S/C/A	Aantal SG
NO BI 2.1 ⁴⁵	102	3	19	0
SO BI 2.1	NVT		31	1

Tabel 31: reëel bereik per OD

Niveauoverstijgende realisaties

Casus 1 - AI ondersteunt om de ontwikkeling van kleuters in beeld te brengen (NO BI 2.1)

De pedagogische begeleiding van het basisonderwijs trok doelgericht de kaart van artificiële intelligentie om leraren kleuteronderwijs de ondersteunen bij het formuleren van observatiedoelen (NO BI 2.1).

Zowel schoolobservaties als de doorlichtingsverslagen van de afgelopen vijf jaar binnen een bepaalde scholengemeenschap toonden immers aan dat er voor een groot aantal scholen nog belangrijke groeikansen liggen op dit vlak. Voor zes van de elf scholen werden aanbevelingen geformuleerd rond het evalueren van leerlingen in de kleuterafdeling. Vier scholen werden beoordeeld als binnen de verwachting, terwijl één school geen kleuterafdeling heeft.



Pedagogisch adviseur basisonderwijs:

“Uit de verzamelde gegevens en observaties blijkt dat de evaluatiepraktijk vaak onvoldoende representatief is voor het volledige doelenkader. Daarnaast sluiten observaties en evaluaties te weinig aan bij het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod, waardoor kansen om de krachtige leeromgeving te versterken onbenut blijven. Verder ontbreken in meerdere scholen objectieve, doelgerichte, betrouwbare en eenduidige observatiecriteria. Dit blijkt ook uit de kindvolgsystemen, waar evaluaties vaak gebeuren via een eenvoudige driekleurenschaal die eerder gebaseerd is op buikgevoel dan op duidelijke en gedeelde criteria.”

⁴⁵Lager bereik dan ingeschat, we wijten dit aan het feit dat deze doelstelling gelinkt is aan het ontwikkelen en ontsluiten van didactische wijzers. Deze werden ondertussen ontsloten op onze website, maar zullen pas vanaf huidig schooljaar volop ingezet worden in begeleidingen.

Deze vaststellingen onderstreepten de nood aan een traject rond doelgericht observeren, zodat scholen sterker ondersteund worden in het ontwikkelen van een kwaliteitsvolle, consistente en leergerichte evaluatiepraktijk in de kleuterafdeling.

Alle scholen van de scholengemeenschap werden via een schooloverschrijdende teamvergadering meegenomen in het concept van doelgericht observeren in fase 1 en 2 van Leer Lokaal. Op twee locaties werkten zorgcoördinatoren, leraren van de kleuterschool en het eerste leerjaar, directies en aanvangsbegeleiders rond de beginsituatie, visieontwikkeling en het maken van schoolspecifieke afspraken over de verschillende vormen van observeren.

Daarna werden mini-teams uit alle scholen ondersteund bij het ontwikkelen van rubrics met de schalen starter, lerende, gevorderde en expert. Twee proefscholen fungeerden hierbij als voorloper, vertrekkend vanuit hun expertise in leesonderwijs of kunst en cultuur. De begeleiding toonde dat scholen vooral hulp nodig hadden bij het formuleren van concrete, observeerbare criteria, terwijl ze binnen hun eigen expertisegebied sterker zelfstandig konden werken.

Een leerkracht kleuteronderwijs getuigt:

"Ik vond het heel interessant om mee te werken aan het doelgericht observeren op onze school. Het gaf me de kans om gericht na te denken over wat zo'n doel inhoudt en hoe we de observatiedoelen objectief konden weergeven door criteria vast te leggen voor dat specifiek doel. Criteria die voor iedereen helder zijn van peuterklas tot 1ste leerjaar, zodat iedereen op dezelfde objectieve manier naar de ontwikkeling kan kijken. Door die criteria vast te leggen in een document met rubrics hebben we een duidelijk beeld waar die kleuter zich bevindt, welk niveau het kind al bereikt heeft. Van daar uit kunnen we dan indien nodig meer oefenkansen geven of zorgacties opstarten als de kleuter het doel niet bereikt heeft. Al heeft mij hierbij wel geholpen door een meer correcte formulering te geven van die criteria en om opbouw van de verschillende niveaus beter aan te geven in stijgende lijn van starter tot expert. Ik kijk ernaar uit om het doelgericht observeren helemaal te integreren in onze schoolwerking."

Het traject werd opgebouwd volgens het model van effectieve directe instructie: voordoen, begeleid inoefenen en samen ontwikkelen. De focus lag daarbij op het helder formuleren van doelen, het vertalen naar observeerbaar gedrag en het bevorderen van een gedeeld begrip binnen en tussen schoolteams. Dit proces stimuleerde een krachtige professionele dialoog en gaf leraren meer inzicht in elkaars onderwijspraktijk.

Tot slot werd een rubric opgesteld om de ontwikkeling van leerlingen in beeld te brengen. Hiervoor kregen de leraren een leeg document als startpunt en werden ze begeleid in het onderscheiden van de verschillende stappen in de ontwikkeling. De rubrics worden opgebouwd vanuit waarneembare, betrouwbare en objectieve criteria voor de niveaus starter, lerende, gevorderde en expert, waarbij het gedrag altijd positief geformuleerd wordt.

Leerlijn 10 – Geld

DOEL	STARTER	LERENDE	GEVORDERD	EXPERT
	Moet nog starten met oefenen basis	Is bezig met de basis te oefenen	Gerust in het doel	Kan reeds meer dan het doel
B 5 Betalingen bij benadering 'betalen' met een zelfgekozen maateenheid. 	Neemt spontaan of na uitnodiging een voorwerp om een betaling uit te beelden (bv. blokje, steen, muntje) Overhandigt één object bij een symbolische transactie ("hier"). Speelt mee in een rollenspelwink door iets aan te reiken zonder de hoeveelheid te	Geeft meerdere objecten om een betaling te doen (bv. drie knopen voor een appel). Wisselt tussen verschillende materialen als betaalmiddel (bv. blokken, fiches, dopjes). Verwoordt dat er "meer" of "minder" nodig is, zonder exacte aantallen te	Kiest zelfstandig een hoeveelheid van een zelfgekozen maateenheid die aansluit bij de afgesproken prijs (bv. vijf blokjes voor een brood). Past dezelfde strategie toe in uiteenlopende situaties (winkelspel, bouwen, opruimen, materiaalruil). Benoemt de gekozen hoeveelheid met betrekking tot	Vergelijkt verschillende hoeveelheden en licht keuzes toe (bv. "drie is te weinig, ik geef er vijf"). Wisselt flexibel tussen verschillende soorten maateenheden (bv. fiches, blokken, steentjes) en past dit toe in nieuwe situaties. Past het principe spontaan toe buiten spelopdrachten

Figuur 130: AI werd doelgericht ingezet om een rubrics te ontwikkelen in begrijpbare en praktisch bruikbare taal

Afhankelijk van de inhoudelijke expertise rond het item verliep dit proces vlot of minder vlot. Om het formuleren van duidelijke en consistente criteria te ondersteunen, werd een voorbeeldprompt aangeleverd en werd AI ingeschakeld als laatste stap in het proces. Op deze manier konden de leraren de aangeleverde content vertalen naar begrijpbare, praktisch bruikbare taal, terwijl hun professionele blik en kennis van de eigen expertise behouden bleef.



Herbruikbare prompttemplate voor het schrijven van een rubric observatie fase 1 en 2 Leer Lokaal.

Schrijf een doelgerichte observatierubric voor kleuters en 1ste leerjaar (2,5 tot 6 jaar), bedoeld voor leerkrachten, om betrouwbaar en objectief te observeren of een kind een bepaald ontwikkelingsdoel bereikt.

Werk steeds met vier niveaus:

1. **De starter** → zet eerste stapjes,
2. **De lerende** → oefent actief,
3. **De gevorderde** → beheerst het doel in de breedte,
4. **De expert** → kan al meer dan het doel en past het flexibel toe.

Formuleer per niveau **positief observeerbare gedragsindicatoren**:

- Wat doet het kind **wel** (niet wat het nog niet kan)?
- Welke handelingen, reacties of gedragingen zijn zichtbaar voor een leerkracht?
- Vermijd subjectieve of emotionele termen zoals ‘enthousiast’ of ‘graag’, en focus op duidelijk waarneembare dingen.

Baseer de rubric op het volgende ontwikkelingsdoel: **(VUL HIER HET DOEL IN, ...)**

Zorg dat de rubric breed toepasbaar is, dus niet enkel gericht op één soort activiteit of setting. Denk bijvoorbeeld aan dagelijkse routines, spel in hoeken, kringmomenten, interacties met klasgenoten, materiaalgebruik, ...

Figuur 131: een prompttemplate bood gericht ondersteuning



Pedagogisch adviseur basisonderwijs reflecteert kritisch en blikkt vooruit:

“Onze scholen zetten nu actief in op het versterken van het doelgericht aanbod door observaties mee te nemen in de vormgeving van een krachtige leeromgeving. Om dit te realiseren, is verdere implementatieplanning nodig, zodat de observatiegegevens effectief gebruikt worden in de dagelijkse praktijk. Onder begeleiding werkt het directieteam het implementatieplan verder uit gedurende het schooljaar 2025-2026, met opvolging en ondersteuning tot op de klasvloer.

De integratie van observatiegegevens in de samenwerking met zoco's, bijvoorbeeld rond visuele en redelijke aanpassingen, is voorzien in het eerste trimester van het schooljaar 2025-2026. Ook starters binnen de scholengemeenschap worden hierin meegenomen, zodat het doelgericht observeren vanaf het begin een vaste plaats krijgt in de onderwijspraktijk. Op deze manier reflecteren we niet alleen op ons handelen, maar vertalen we de inzichten uit observaties concreet naar acties die de leeromgeving versterken.”

Wat leert deze casus ons?

De PBD speelde een centrale rol in het versterken van de evaluatiepraktijk in de kleuterafdeling door doelgericht in te zetten op AI-ondersteuning en praktijkgerichte begeleiding. In een scholengemeenschap werden 6 van de 11 scholen door de inspectie aanbevolen om hun evaluatiepraktijk te verbeteren. De PBD bracht alle betrokken scholen samen in teamvergaderingen rond doelgericht observeren, ondersteunde het ontwikkelen van rubrics (starter, lerende, gevorderde, expert) en leverde voorbeeldprompts voor het formuleren van duidelijke, objectieve criteria.

De aanpak resulteerde in een merkbare professionaliseringswinst: leraren gaven aan dat AI hen hielp om criteria correct te formuleren en het niveau van leerlingen helder in kaart te brengen. Het traject stimuleerde een krachtige professionele dialoog en gaf teams meer inzicht in elkaars praktijk. De rubrics worden nu actief gebruikt om de ontwikkeling van kleuters systematisch te volgen en om gerichte acties te ondernemen bij achterstand.

Hoewel specifieke tevredenheidscijfers voor deze casus ontbreken, tonen vergelijkbare trajecten binnen de PBD een hoge tevredenheid (tot 100% tevredenheid en 90% bruikbaarheid bij netwerken) en een duidelijke leerwinst (kennisstijging van 10–62% naar 73–91% bij effectmetingen). Het bereik binnen deze casus omvatte alle scholen van de betrokken scholengemeenschap, met extra verdieping op twee pilotscholen.

Kortom:

De PBD heeft met deze AI-gebaseerde aanpak niet alleen de evaluatiepraktijk in de kleuterklas versterkt, maar ook het teamwerk, de datagedrevenheid en de kwaliteit van het onderwijs merkbaar verhoogd. De aanpak wordt verder uitgerold en geborgd, zodat doelgericht observeren een vaste plaats krijgt in de dagelijkse praktijk van alle betrokken scholen.

Casus 2 - PBD secundair bundelt de krachten met leersteuncentrum (NO BI 2.1)

Dat onze pedagogische begeleidingsdienst niet enkel op maat van de school werkt, maar daarbij tegelijkertijd kansen benut om andere partners te betrekken om de begeleiding geïntegreerd te benaderen, blijkt uit volgende casus.

Een pedagogisch adviseur vertelt:

“In de tweede graad mechanica kwam een school de voorbije jaren steeds vaker tot de vaststelling dat de leerplandoelen voor het vak Technisch Teken en niet haalbaar waren. Waar leerkrachten aangaven dat dit vijf jaar geleden misschien nog lukte, bleek dit met het huidige leerlingenpubliek bijzonder moeilijk, zeker voor het luik pneumatica en hydraulica.

De school had nochtans sterk geïnvesteerd in oplossingen. Er werd een verticale leerlijn uitgezet en er werden meerdere overlegmomenten georganiseerd. Ook de eerste graad werd aangestuurd om meer aandacht te besteden aan technisch tekenen dan de doelen voorschrijven, zodat de tweede graad extra ondersteund zou worden. Daarnaast werden lessen bijgewoond om leerlingen individueel te begeleiden. Ondanks al deze inspanningen lukte het nauwelijks om de minimale doelen te behalen, en voor pneumatisch en hydraulisch tekenen bleek dit helemaal onhaalbaar.

De school bracht dit signaal onder onze aandacht en vroeg om het bespreekbaar te maken met onze begeleidingsdienst, met de mogelijkheid om het indien nodig door te schuiven naar een hoger beleidsniveau.

Ongeveer gelijktijdig kreeg ik een hulpvraag vanuit het leersteuncentrum waarbij de betreffende school was aangesloten. Zij waren al een tijd bezig met het ontwikkelen van extra materiaal rond technisch tekenen, en vroegen bijstand aan OVSG.

De vraag draaide vooral rond de interpretatie van de doelen en de opbouw van leerlijnen. Het leersteuncentrum had zelf al een ondersteuningsplan uitgewerkt, maar deed een beroep op onze expertise om dit te toetsen en verder richting te geven. Tegelijk uitten ze de bezorgdheid dat hun ondersteuning te dicht zou aansluiten bij de opdracht van OVSG, waardoor afstemming en overleg noodzakelijk werden geacht.”

De pedagogische begeleiding zag hierin de uitgelezen kans om in deze begeleiding de specifieke expertise van het leersteuncentrum te betrekken. Daartoe woonden zowel de pedagogisch adviseur als een leerondersteuner een vakgroepvergadering waar de betreffende leerlijn onderwerp van discussie was. Daarbij werden eerste ideeën omtrent de leerlijn besproken:

Voor graad 2 krijgen we als doelen:

- BK2_02.02.9 De leerlingen **lezen** technische tekeningen (mechanische 3D en 2D (werktekening), constructietekeningen, montagetekeningen). toepassen
 - BK2_02.02.01 Subdoel 1 De leerlingen lezen mechanische 2D en 3D tekeningen. • soorten symbolen • soorten normen
 - BK2_02.02.02 Subdoel 2 De leerlingen lezen samenstellingstekeningen.
 - BK2_02.02.03 Subdoel 3 De leerlingen lezen constructietekeningen.
 - BK2_02.02.04 Subdoel 4 De leerlingen lezen montagetekeningen.
 - BK2_02.02.05 Subdoel 5 De leerlingen lezen een pneumatisch schema. • soorten symbolen • soorten normen
 - BK2_02.02.06 Subdoel 6 De leerlingen lezen een hydraulisch schema. • soorten symbolen • soorten normen
- BK2_02.03.10 De leerlingen **maken** technische tekeningen (mechanische 3D en 2D (werktekening), constructietekeningen, montagetekeningen). toepassen
 - BK2_02.03.01 Subdoel 1 De leerlingen maken 2D en 3D tekeningen met behulp van **CAD programma**. • gebruik van vormtoleranties • gebruik van plaatstoleranties • gebruik van ruwheidswaarden • gebruik van maattoleranties • gebruik van passingstelsel
 - BK2_02.03.02 Subdoel 2 De leerlingen maken samenstellingstekeningen met behulp van CAD programma.
 - BK2_02.03.03 Subdoel 3 De leerlingen maken een pneumatisch schema met behulp van een **softwarepakket**.
 - BK2_02.03.04 Subdoel 4 De leerlingen maken een hydraulisch schema met behulp van een softwarepakket.

Stap 1 is dus zeker het lezen van tekeningen (van tekening naar voorwerp): veel voorbeelden geven!!! Voorbeelden ook koppelen aan praktijk (= context geven).

Stap 2 is dan technische tekeningen maken met software (bv. vanaf semester 2 in het derde jaar): van zeer eenvoudig, tot iets complexer

Stap 3 is ook een constructie- en montagetekening maken -> vraagt meer inzicht.

We laten technisch tekenen met de hand los, maar het schetsen van een voorwerp is wel interessant om doen (kan ook in graad 3).

Figuur 132: samen met de leerondersteuner werden tijdens een vakgroepvergadering eerste ideeën besproken

Om ook rechtstreeks de link naar de klasvloer te maken, werd er een klasbezoek uitgevoerd om nog een aantal meer concrete richtlijnen te formuleren:

Observatie

- Er is veel ondersteunend materiaal ontwikkeld: verbeterersleutels, bookwidgets, 3D geprinte modellen, leerlijn in Padlet, coöperatieve werkvormen,... Proficiat hiervoor! Verwijs in de Padlet bij graad 1 vanaf nu naar het leerplan van OVSG.
- De aangesproken leerlingen vinden de leerstof goed opgebouwd. Eén leerling geeft aan dat ondersteuning in de Engelse taal nodig is. Er is een lijst met basiscommando's aanwezig, maar misschien wordt dit te weinig actief gebruikt. Een idee kan zijn om een poster op te hangen in het vaklokaal met het Engelse vakjargon.

Reflectie

- Afspraken maken met wiskunde en aardrijkskunde (graad 1) en PAV (graad 2). Er zijn gemeenschappelijke doelen bij "schaal", "eenheden" en "leerlijn oriëntatie bij wiskunde". Zicht krijgen op de jaarplanning, de lesinhoud,... in andere vakken. Geeft wiskunde het isometrisch perspectief of het Cavalierperspectief? Worden breuk- en lijnschaal gegeven? Doel moet zijn dat het voor leerlingen een eenduidig verhaal wordt. Wiskunde en PAV moeten betekenisvolle situaties/contexten integreren in de les.
- In graad 1 moet er gewerkt worden met 3D (perspectief)- en 2D (projecties, aanzichten)- voorstellingen van ruimtefiguren (kubus, balk, cilinder, piramide, kegel, bol). Leerlingen moeten werken met 3D-meetkundesoftware. Dit kan Polypad of Geogebra zijn, maar evengoed Autocad, SketchUp,... Maak een verstandige keuze in software. De leerlijn "oriëntatie" mag gegeven worden in het vak wiskunde, techniek,... (zolang de leerlingen de leerstof maar krijgen).
- Aandachtspunten voor graad 2:
 - Reconstrueren van voorkennis graad 1: aanzichten en perspectief bij ruimtefiguren
 - Leesoefeningen bij complexere 3D-voorstellingen en modellen (zie bookwidgets)
 - Teken van wiskundige ruimtefiguren in Autocad (leren werken met software)

Figuur 133: een greep uit het verslag van het lesbezoek



Dat deze doordachte interventies van onze begeleidingsdienst effect had, blijkt uit de reactie van de directie van de betreffende school:

"Hartelijk dank voor de observatie en het verslag! Dit bevat een aantal sterke tips en richtlijnen die we concreet kunnen inzetten in zowel de eerste als tweede graad om een beter gedragen geheel te voorzien waarin leerlingen niet alleen verticaal een verhaal zien verschijnen van 2^e jaar tot 4^e jaar maar ook de horizontale samenbouw waarin doelen van technisch tekenen worden opgepikt tijdens bijvoorbeeld de lessen wiskunde en omgekeerd."

Onze pedagogisch adviseur ziet ook voor de toekomst nog mogelijkheden op het vlak van een dergelijke samenwerking:



"Uiteraard dienen we dit nu verder op te volgen, maar dit is een mooi voorbeeld van hoe OVSG, school en leersteuncentrum kunnen samenwerken en de krachten bundelen. Ik wil de leerlijn dit jaar te zien krijgen. Leerkrachten praktijk staan er vaak alleen voor bij het creëren van lesmateriaal. Hier kunnen we grote effecten realiseren door leerkrachten te helpen bij het opstellen van lesmateriaal en lesmateriaal af te stemmen op de doelgroep. Het lesmateriaal zelf, is ondertussen in grondige herwerking op basis van de tips vanuit het leersteuncentrum en OVSG. Je voelt dat de school terug hoop heeft gekregen om de doelen te realiseren en dat doet deugd bij mij. Men denkt in oplossingen nu. De begeleiding is gebaseerd op vertrouwen dat het team dit kan oplossen, mits af en toe de richting mee te geven."

Wat leert deze casus ons?

Deze casus illustreert de meerwaarde van een geïntegreerde aanpak door de PBD secundair onderwijs, waarbij de samenwerking met het leersteuncentrum centraal stond. De PBD trad op als verbindende schakel tussen school, leersteuncentrum en OVSG, en bracht alle betrokkenen samen in vakgroepvergaderingen en klasbezoeken. Door deze gezamenlijke aanpak konden concrete tips en richtlijnen geformuleerd worden voor zowel de eerste als tweede graad mechanica, met als doel de haalbaarheid van de leerplandoelen voor technisch tekenen te verhogen.

De begeleiding resulteerde in een herwerking van het lesmateriaal, afgestemd op de noden van de doelgroep en verrijkt met de expertise van zowel de school als het leersteuncentrum. De directie waardeerde de praktische adviezen en gaf aan dat het team opnieuw perspectief en motivatie vond om de doelen te realiseren. De aanpak van de PBD was gebaseerd op vertrouwen, procesbegeleiding en het stimuleren van oplossingsgericht denken binnen het team.

Hoewel er in deze casus geen specifieke cijfers over bereik of effectmeting zijn vermeld, tonen vergelijkbare trajecten binnen de PBD aan dat deze geïntegreerde en praktijkgerichte aanpak leidt tot hoge tevredenheid en een merkbare kwaliteitsverbetering in de klaspraktijk. De PBD blijft deze samenwerking verder opvolgen, met als doel duurzame effecten te realiseren en de expertise rond technisch tekenen breed te verankeren binnen de scholengemeenschap.

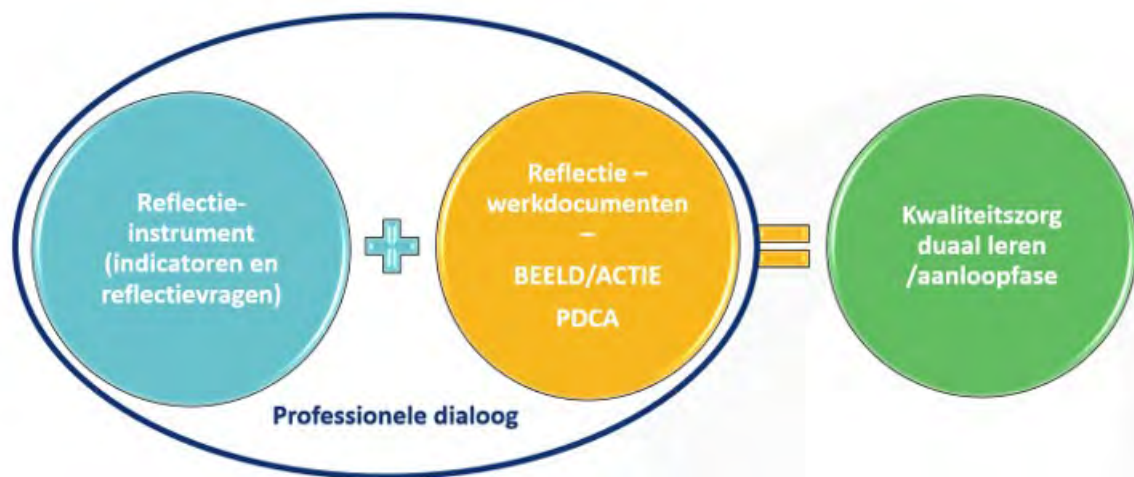
Kortom:

De PBD versterkt haar rol als procesbegeleider en bruggenbouwer, met een duidelijke focus op samenwerking, praktijkgericht advies en het verhogen van de onderwijskwaliteit. De positieve respons van de school en het leersteuncentrum bevestigt de impact van deze aanpak op het realiseren van leerplandoelen en het versterken van het team.

Casus 3 - Kwaliteitsbundel versterkt het onderwijsaanbod in het secundair onderwijs (SO BI 2.1)

Om teamleden secundair onderwijs te versterken om kwaliteitsvolle duale trajecten op poten te zetten (SO BI 2.1), ontwikkelde de pedagogische begeleiding van het secundair onderwijs een kwaliteitsbundel voor duale trajecten, met bijhorende specifieke methodiek.

Hiermee ondersteunt de pedagogische begeleiding secundaire scholen bij het bewaken en verbeteren van de onderwijskwaliteit in duale opleidingen en de aanloopfase. Scholen krijgen handvaten om op een systematische en cyclische manier hun groeitraject in kaart te brengen, acties te ondernemen en deze te monitoren. De aanpak steunt op twee kernprincipes: het optimaliseren van de professionele dialoog en het hanteren van een systematisch en cyclisch evaluatiesysteem.



Figuur 134: het optimaliseren van de professionele dialoog is een van de kernprincipes om een duaal traject te versterken

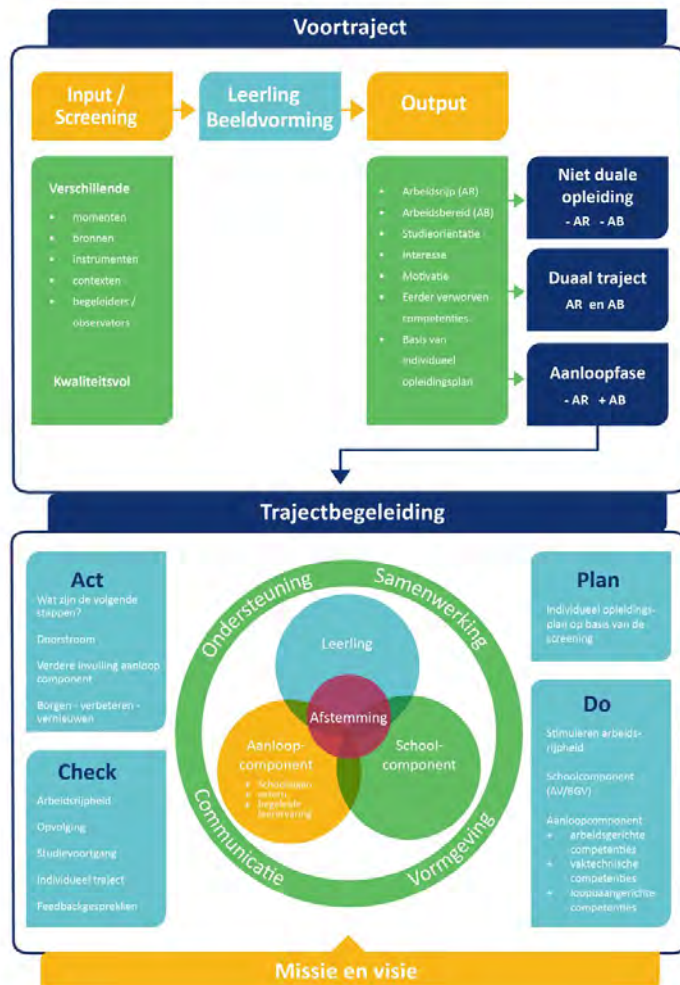
Het versterken van de samenwerking, afspraken en communicatie tussen leerling, trajectbegeleider (schoolteam) en mentor (werkplek) staat centraal om het leerproces te ondersteunen en te verbeteren. Tegelijkertijd wordt een evaluatiesysteem geïmplementeerd dat voortbouwt op een duidelijke visie en gedeeld beleid rond duaal leren, met het oog op voortdurende kwaliteitsverbetering.

Reflectie-instrument: je groeitraject in BEELD (professionele dialoog)		
	▲ Indicatoren	▲ Reflectievragen
BSA Koppeling OK-kader: - D3 - V1, V2, V3, V4 - B1, B2, B3, B4	Voor de input van de beeldvorming maken we gebruik van verschillende contacten en informatiebronnen. Verskillende actoren (leerling, leraren, ouders, klassenraad, leerlingenbegeleiding...) worden betrokken. We maken gebruik van kwalitatieve screeningstools. De output bevat informatie over: - eerder verworven competenties (vooropleiding, vakantiewerk...) - technische kennis - vaardigheden (sterktes) - arbeidsrijp en arbeidsbereid - ondersteuningsnoden Het vormt de basis van het individueel opleidingsplan.	• Hoe zorgen we ervoor dat iedereen begrijpt waarom er een BSA wordt uitgevoerd? • Hoe duidelijk zijn de taken en rollen bij een BSA voor alle betrokkenen? • Hoe zorgen we ervoor dat onze werkwijze consistent en functioneel is voor elke leerling? • Hoe kwalitatief zijn onze eigen formulieren, documenten en screeningsinstrumenten? (voorspellende waarde, welke competenties inwinnen, normering en gewicht...) • Hoe peilt onze BSA naar de nodige informatie voor een kwalitatieve output? • Hoe expliciet zoeken we naar sterktes en positieve punten van de leerling in onze BSA? • Hoe integreren we bestaande oefeningen, tools en activiteiten in onze BSA? • Hoe integreren we onze BSA in de bestaande werking van de school? • Hoe maken we in onze BSA zichtbaar welke ondersteuningsnoden en maatregelen er nodig zijn. • Hoe duidelijk is de verslaggeving van onze BSA voor alle betrokkenen?

Figuur 135: een greep uit het ontwikkelde reflectie-instrument om de professionele dialoog gericht te informeren

Het traject start met een visual die voor alle betrokkenen duidelijk maakt wat een duaal traject en de aanloopfase inhouden, inclusief de bijbehorende stappen. Zo wordt een gemeenschappelijke taal en gedeeld beeld gecreëerd. Daarnaast worden randvoorwaarden besproken die essentieel zijn binnen een duale opleiding, zoals ondersteuning, samenwerking, communicatie, maatregelen en afspraken, altijd vertrekkend vanuit een gedragen visie op duaal leren.

Kwaliteitszorg in de aanloopfase



Figuur 136: een visueel maakt duidelijk hoe een duaal traject is opgebouwd, zo hanteert iedereen dezelfde taal

De methodiek volgt de PDCA-cyclus op een eenvoudige, behapbare manier. Met behulp van een reflectie-instrument brengt de school haar groeitraject in beeld aan de hand van indicatoren en reflectievragen. Vervolgens kan men met werkdocumenten duidelijke doelen en acties formuleren en deze monitoren.

Deze evaluatiemethodiek is gericht op het vernieuwen, verbeteren en borgen van een kwaliteitsvol duaal traject. Op deze manier dragen alle betrokkenen – leerlingen, werkplek, schoolteam, ouders en externe partners – bij aan continue kwaliteitsverbetering. Elke reflectiestap wordt gekoppeld aan het OK-kader en houdt rekening met de ontwikkelingsschalen van de onderwijsinspectie. De methodiek is flexibel toepasbaar, zodat scholen op maat kunnen werken, rekening houdend met hun unieke context en huidige ontwikkelingsniveau.



Pedagogisch begeleider secundair onderwijs over het traject:

“Dit schooljaar starten we met een netwerk rond duaal leren, waarin we elke fase van het traject behandelen aan de hand van deze gestructureerde methodiek. Het doel is scholen te versterken in hun aanpak, goede praktijken met elkaar te delen en expertise uit te wisselen.

De scholen reageren tot nu toe steeds enthousiast en waarderen het initiatief. Dit schooljaar gaan ze er ook actief mee aan de slag, al dan niet onder begeleiding van de pedagogische begeleidingsdienst, afhankelijk van hun beleidskracht. Omdat het traject zich nog in de startfase bevindt, is het op dit moment nog moeilijk om de effectiviteit volledig in te schatten. Daarnaast zijn we uitgenodigd om ons initiatief toe te lichten op het regionaal overlegplatform duaal leren in Antwerpen, wat de interesse en relevantie verder in de verf zet.”

Wat leert deze casus ons?

De pedagogische begeleidingsdienst van het secundair onderwijs heeft een belangrijke impuls gegeven aan de kwaliteitsontwikkeling van duale trajecten door de ontwikkeling van een kwaliteitsbundel en een bijhorende methodiek. Deze aanpak biedt scholen een systematisch en cyclisch kader (PDCA-cyclus) om hun groeitrajecten in kaart te brengen, doelen te formuleren, acties te monitoren en de professionele dialoog te versterken.

De PBD ondersteunt scholen niet alleen met praktische tools zoals visuals en reflectie-instrumenten, maar ook door het faciliteren van samenwerking tussen leerling, schoolteam en mentor op de werkplek. De methodiek is flexibel inzetbaar en houdt rekening met de unieke context van elke school. Elke reflectiestap wordt gekoppeld aan het OK-kader en de ontwikkelingsschalen van de onderwijsinspectie, wat zorgt voor een duidelijke kwaliteitsborging.

Het netwerk duaal leren is recent opgestart. De eerste reacties van scholen zijn enthousiast: scholen waarderen het initiatief en gaan er actief mee aan de slag, al dan niet onder begeleiding van de PBD. De PBD werd bovendien uitgenodigd om het initiatief toe te lichten op het regionaal overlegplatform duaal leren in Antwerpen, wat de relevantie en het bereik verder onderstreept.

De positieve respons wijst op een sterke betrokkenheid en een groeiend draagvlak. De PBD blijft het netwerk en de implementatie van de kwaliteitsbundel opvolgen, met als doel een duurzame kwaliteitsverbetering in duale trajecten en een bredere verspreiding van goede praktijken binnen het secundair onderwijs.

Samengevat

De PBD neemt een proactieve en verbindende rol op in het versterken van duale trajecten, met een duidelijke focus op kwaliteitsverbetering, samenwerking en praktijkgerichte ondersteuning. De eerste signalen wijzen op een positieve impact en een groeiend bereik binnen het secundair onderwijs.

Niveau-specifieke realisaties basisonderwijs

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

Tabel 32: vooropgesteld bereik per OD



OD	Reëel bereik	
	BAO	
	Aantal scholen	Aantal SG
BAO BI 2.1	177	2
BAO BI 2.2	84	7
BAO BI 2.3 ⁴⁶	123	1
BAO BI 2.4 ⁴⁷	282	7

Tabel 33: reëel bereik per OD

Casus 1 - Netwerk cognitief sterk functionerende leerlingen (BAO BI 2.2)

Vanuit de overtuiging dat onderwijs elke leerling zo ver mogelijk moet brengen in het leren, organiseerde de pedagogische begeleiding van het basisonderwijs de afgelopen schooljaren het netwerk 'cognitief sterk functionerende leerlingen' (CSF) (BAO BI 2.2). Daarmee bereikten we in totaal 533 leraren. Tijdens deze sessies stonden visie en beleid, organisatievormen en evaluatiemethoden centraal. Scholen met een sterke werking rond dit thema deelden hun ervaringen en gaven inspirerende getuigenissen. Daarbij maakten we ruim gebruik van materiaal dat ontwikkeld werd binnen Project TALENT, een project dat het leren, de motivatie en het welbevinden van cognitief sterk functionerende leerlingen wil versterken. Door onderwijs en zorg zo goed mogelijk af te stemmen op hun specifieke behoeften, helpt Project TALENT scholen om deze leerlingen te identificeren, te begeleiden en verder tot ontwikkeling te brengen.

⁴⁶ Bereik te laag ingeschat, inhoudelijk werd de keuze gemaakt om dit netwerk te prioriteren. Toch minder bereik dan BAO BI 2.4. We stellen doorheen de jaren vast dat netwerken wiskunde minder inschrijvingen hebben dan netwerken rond leesthematieken. We vermoeden dat scholen sterker vertrouwen op de bestaande wiskundemethodes.

⁴⁷ Veel hoger bereik dan ingeschat, we vermoeden dat de oorzaak ligt bij het feit dat de netwerken rond lezen vaak uitmondde in schoolspecifieke begeleidingen. Vandaar prioriteren we ook lezen aan de hand van een thematraject in huidig begeleidingsplan.



Deelnemers CSF-netwerk:

“We deden al heel veel voor de kinderen die minder sterk presteren, maar voelden dat we tekortschoten voor de leerlingen die extra uitdaging nodig hebben. Dit netwerk gaf ons hiervoor de nodige tools en achtergrondinfo.”

“Vroeger gaven we op school wel eens een extra bundel met oefeningen, maar we deden daar te weinig mee. Nu zorgen we ervoor dat kinderen altijd feedback krijgen op extra werk. Want ook cognitief sterk functionerende leerlingen hebben recht op kansrijk onderwijs.”

“In sommige casussen is versnellen zeker zinvol, deze lijst van Project TALENT helpt ons daarbij. Vroeger gebeurde dit op onze school misschien één keer op vijf jaar. Nu staan we er meer voor open.”

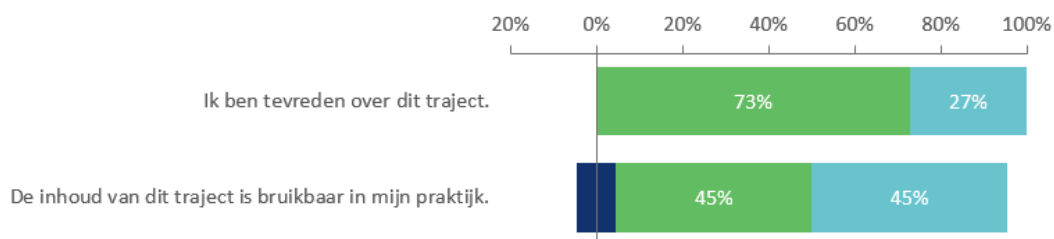
Het lerend netwerk bood scholen de kans om samen te reflecteren, hun visie te verdiepen en concrete handvatten te krijgen voor de praktijk. Dankzij de uitwisseling van expertise konden deelnemende teams hun aanpak verder verfijnen en sterker inzetten op het stimuleren van zowel de leercompetenties als de sociaal-relatieve vaardigheden van cognitief sterk functionerende leerlingen.

De deelnemers gaven een positief oordeel over het netwerk. 100% van hen gaf aan (zeer) tevreden te zijn en 90% beoordeelde de inhoud als (zeer) bruikbaar voor de eigen praktijk (Figuur 139).

Bevraging cognitief sterk functionerende leerlingen

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

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

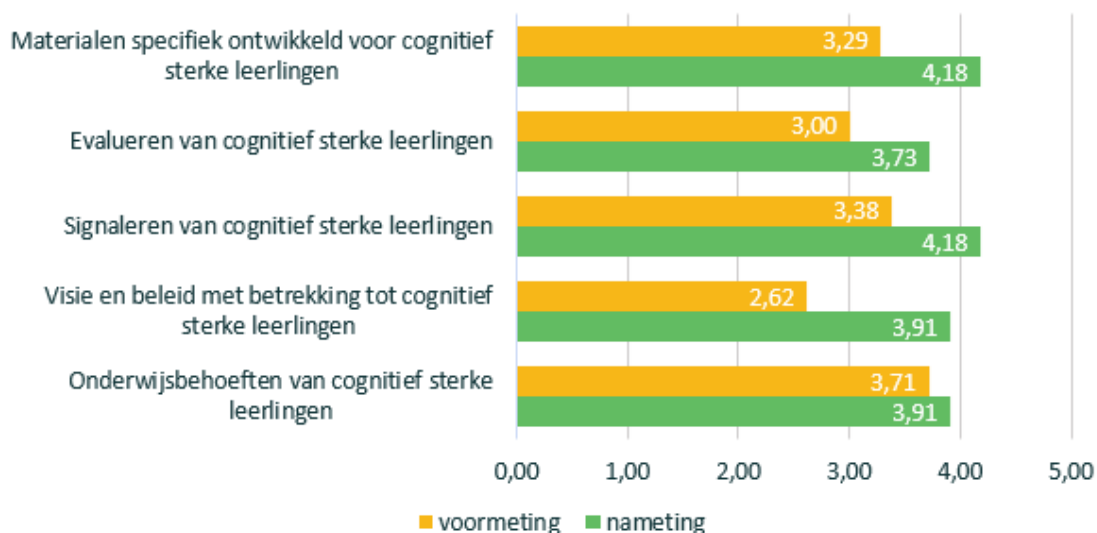


Figuur 137: tevredenheid netwerk cognitief sterk functionerende leerlingen

Voor de effectmeting werd gebruikgemaakt van een voor- en nameting. In de voormeting werd de initiële kennis van de deelnemers over de besproken thema's gemeten. De nameting toonde de mate waarin hun kennis was toegenomen. Bij alle onderwerpen nam het percentage respondenten dat het eens was met de stellingen toe van een initiële 10-62% (geheel) oneens in de voormeting tot een 73-91% (geheel) eens in de nameting (Figuur 140).

Cognitief sterk functionerende leerlingen

De mate waarin de deelnemers leerwinst boekte door deelname aan het netwerk over | 21/11 deelnemers

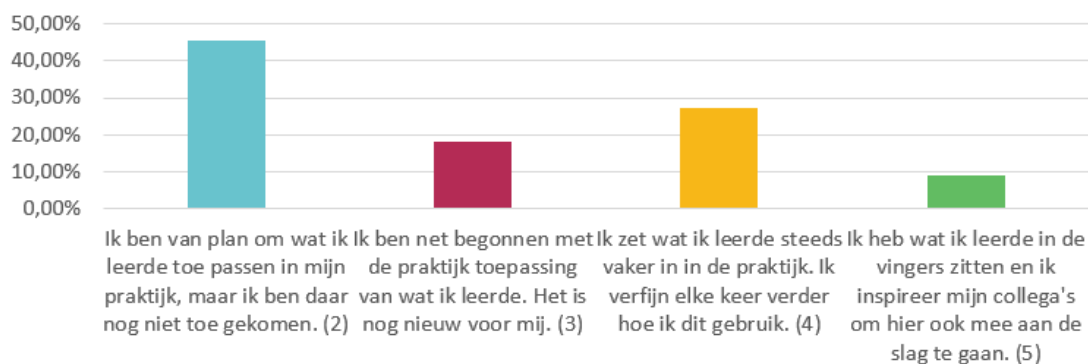


Figuur 138: de mate waarin deelnemers leerwinst boekten in het netwerk cognitief sterk functionerende leerlingen

Wat de toepassing van de opgedane kennis in de praktijk betreft is 45% van de deelnemers nog niet gestart. 18% is net begonnen en 27% werkt reeds enige tijd actief aan de implementatie. Een kleine minderheid van bijna 10% heeft inmiddels voldoende ervaring om te kunnen spreken van beheersing van de vaardigheden (Figuur 141). De responsgraad bedroeg 100% bij de voormeting (21 van de 21 deelnemers) en daalde tot 50% bij de nameting (11 van de 21 deelnemers). De evaluaties tonen jaarlijks een consistente positieve reactie van de deelnemers op dit netwerk.

Bevraging cognitief sterk functionerende leerlingen

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



Figuur 139: mate waarin de deelnemers de inhoud van het netwerk cognitief sterk functionerende leerlingen toepassen in de praktijk

Wat leert deze casus ons?

De pedagogische begeleidingsdienst van het basisonderwijs heeft met het netwerk 'cognitief sterk functionerende leerlingen' (CSF) een krachtige impuls gegeven aan het versterken van onderwijs op maat voor deze doelgroep. Met een bereik van 533 leraren over de afgelopen schooljaren werd een breed draagvlak gecreëerd voor visieontwikkeling, organisatievormen en evaluatiemethoden rond cognitief sterk functionerende leerlingen.

De PBD speelde een centrale rol als procesbegeleider en inhoudelijk expert: scholen werden ondersteund met materialen uit Project TALENT, praktijkvoorbeelden en inspirerende getuigenissen. Het netwerk bood ruimte voor reflectie, uitwisseling en het ontwikkelen van concrete handvatten voor de klaspraktijk.

De effectmeting toont een duidelijke impact:

- ▲ 100% van de deelnemers was (zeer) tevreden over het netwerk.
- ▲ 90% beoordeelde de inhoud als (zeer) bruikbaar voor de eigen praktijk.
- ▲ De kennis van de deelnemers steeg bij alle onderwerpen van 10–62% (oneens) in de voormeting naar 73–91% (eens) in de nameting.
- ▲ Wat toepassing betreft: 45% van de deelnemers was nog niet gestart met implementatie, 18% net begonnen, 27% werkte reeds actief aan de toepassing en bijna 10% beheerst de vaardigheden volledig.

De jaarlijkse evaluaties bevestigen een consistente positieve respons en een groeiende implementatie in de praktijk. De PBD blijft inzetten op het verder ondersteunen van scholen en teams, zodat de opgedane inzichten en materialen duurzaam verankerd worden in het onderwijs voor cognitief sterk functionerende leerlingen.

Samengevat

De PBD heeft met het CSF-netwerk een breed bereik gerealiseerd, hoge tevredenheid en aantoonbare leerwinst geboekt. De aanpak versterkt niet alleen de expertise van leraren, maar draagt ook bij aan meer kansrijk en uitdagend onderwijs voor alle leerlingen.

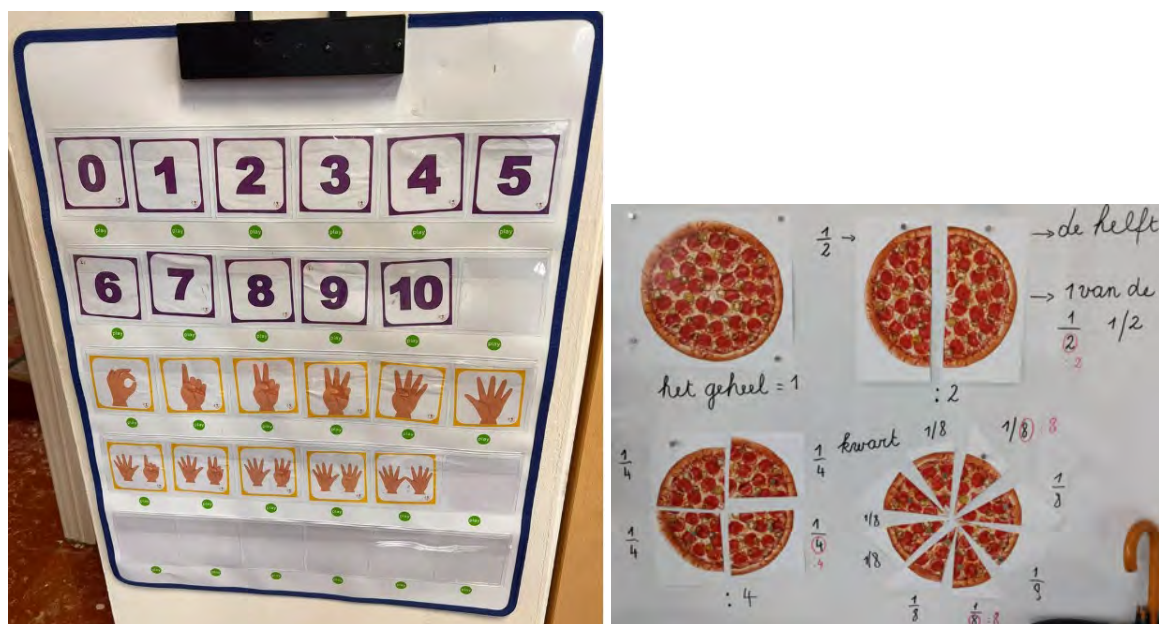
Casus 2 - Netwerk getallen helpt leerkrachten te reflecteren op hun didactisch handelen (BAO BI 2.3)

Naast aandacht voor cognitief sterk functionerende leerlingen, organiseerde de pedagogische begeleiding van het basisonderwijs de afgelopen schooljaren ook verschillende netwerken 'getallen' (BAO BI 2.3). Ervaringen uitwisselen en didactisch handelen versterken stond daarbij centraal. In de sessies die focusten op de derde kleuterklas en het eerste leerjaar, stond vooral het getalbegrip centraal. Tijdens de eerste sessie ontdekten de deelnemers wat hierbij belangrijk is, verkenden ze Leer Lokaal en werd er veel geleerd van elkaars praktijk. Het handelingsmodel liep als rode draad doorheen het traject. In een digitale tweede sessie wisselden de deelnemers hun ervaringen uit over opdrachten zoals bij elkaar hospiteren en een gezamenlijk integratiemoment rond wiskunde voor de kleuters van de derde kleuterklas en het eerste leerjaar lager onderwijs. De laatste sessie focuste op de bewerkingen tot en met 20, waarbij opnieuw het handelingsmodel centraal stond en er werd stilgestaan bij de voorbereidende activiteiten in de kleuterschool.



Figuur 140: het handelingsmodel liep als een rode draad doorheen het traject

Voor het tweede tot en met het vierde leerjaar, bouwden de sessies verder op dit fundament. Er werd gewerkt rond optellingen en aftrekkingen tot 100 en de overgang van fase 2 naar 3, waarna de focus verschoof naar de tafels van vermenigvuldiging en het opbouwen van inzichtelijk breukbegrip. In de derde sessie kwamen de kommagetallen aan bod en de samenhang tussen breuken en kommagetallen. Ook hier vormde het handelingsmodel telkens de basis en werd Leer Lokaal ingezet als ondersteunend materiaal.



Figuur 141: de deelnemers van het netwerk zetten de inzichten meteen om in concreet lesmateriaal

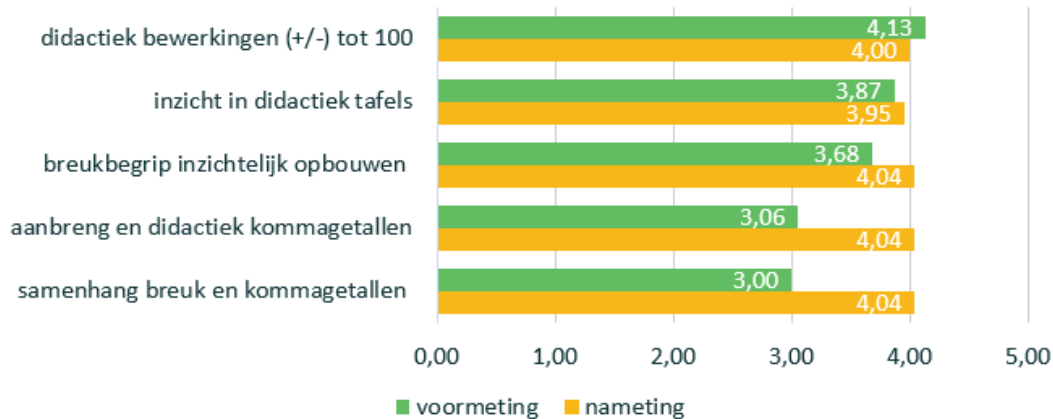
Het netwerk hielp leerkrachten hun didactisch handelen te versterken en meer inzicht te verwerven in hoe leerlingen rekenen leren, van de eerste stappen in het getalbegrip tot het werken met breuken en kommagetallen. Door in te zetten op uitwisseling, overleg en praktijkgerichte opdrachten, konden de deelnemers hun aanpak verder verfijnen en hun leerlingen nog beter ondersteunen in hun wiskundige ontwikkeling.



Dit blijkt ook uit de effectmeting voor dit netwerk. Bij aanvang van het netwerk en bij het afronden van het netwerk kregen de deelnemers de vraag in welke mate ze kennis hadden over verschillende didactische handelingen binnen de wiskunde. Vooral over het aanbrengen en didactiek van kommagetallen en de samenhang tussen breuken en kommagetallen hebben de deelnemers veel bijgeleerd.

Wiskunde didactiek getallen fase 3

De mate waarin de deelnemers leerwinst boekte door deelname aan het netwerk over | 35/23 deelnemers



Figuur 142: de mate waarin deelnemers leerwinst boekten in het netwerk getallen

Pedagogisch adviseur basisonderwijs reflecteert kritisch:

“Zelf denk ik dat het een geslaagd netwerk was. Tijdens elke sessie zag ik aan de reactie bij elke deelnemer dat ze een idee/aanpak (hoe klein ook) konden meenemen naar hun klaspraktijk. Ik had ook echt het gevoel dat de meeste deelnemers aan de slag gingen met de inhoud van de sessies. Door aan de leraren van fase 2 een duidelijke opdracht mee te geven, werd er ook effectief aan de slag gegaan en meestal waren leraren daar zelf ook enthousiast over. Dit hoorden we dan tijdens de digitale sessie. De vraag blijft dan natuurlijk in welke mate de deelnemers dit ook effectief verder zetten. In het netwerk van fase 3 kwamen we wel terug op de inhoud van de vorige sessie en waren er veel goede bedoelingen maar was de tijd soms te kort om al effectief aan de slag te zijn gegaan.

De inhoud van het netwerk van fase 3 waren verspreid over 3 leerjaren. Uit de gesprekken merkte ik dat wanneer er een collega aan de drie sessies deelnam samen met een andere collega van een specifiek leerjaar de transfer naar de school sterker was.

De motivatie van deelname is natuurlijk ook belangrijk en was verschillend. De meeste deelnemers hadden wiskunde als prioriteit waarbij het netwerk een inhoudelijke verdieping was rond didactiek. Deze scholen werkten een heel jaar lang op pv's en werkvergaderingen rond wiskunde en kwamen tot inhoudelijk gesprek en schoolafspraken. Alhoewel het onderwijskundig leiderschap op school hier ook een belangrijke factor is tot succes. Andere deelnemers kwamen voor persoonlijke verdieping.”

Wat leert deze casus ons?

Het netwerk 'getallen' (BAO BI 2.3) van de pedagogische begeleiding van het basisonderwijs hielp leerkrachten hun didactisch handelen rond wiskunde te versterken, met het handelingsmodel als rode draad. In de sessies voor de derde kleuterklas en het eerste leerjaar lag de focus op getalbegrip, terwijl in de hogere leerjaren werd gewerkt rond optellingen, aftrekkingen, tafels, breuken en kommagetallen. Deelnemers wisselden ervaringen uit, voerden praktijkgerichte opdrachten uit en pasten inzichten direct toe in hun klaspraktijk.

De effectmeting toont een duidelijke leerwinst: bij aanvang van het netwerk gaf slechts 10–62% van de deelnemers aan voldoende kennis te hebben over verschillende didactische handelingen binnen wiskunde. Na afloop steeg dit aandeel tot 73–91%. Vooral bij het aanbrengen en de didactiek van kommagetallen en de samenhang tussen breuken en kommagetallen werd veel bijgeleerd. Tijdens elke sessie werd zichtbaar dat leerkrachten nieuwe ideeën en aanpakken meenamen naar hun klaspraktijk en dat de meeste deelnemers actief aan de slag gingen met de inhoud van de sessies.

Samengevat

het netwerk 'getallen' zorgde voor een merkbare groei in kennis en praktijk bij de deelnemers, met een duidelijke stijging tussen voor- en nameting, en versterkte zo de didactische expertise van leraren wiskunde in het basisonderwijs.

Casus 3 - Effectief taalonderwijs vanuit wetenschappelijke inzichten (BAO BI 2.4)

Vanuit de ambitie om de didactiek met betrekking tot het leesonderwijs te versterken (BAO BI 2.4), investeerde de pedagogische begeleiding van het basisonderwijs jaarlijks gemiddeld 132 werkdagen aan verschillende ondersteuningsinitiatieven.

Zo organiseerden we het lerend netwerk 'lezen met begrip'. Dit netwerk liep gedurende twee schooljaren en omvatte drie inhoudelijke voormiddagen, aangevuld met individuele zitdagen. Tijdens deze zitdagen konden leerkrachten hun lesvoorbereidingen laten voorzien van feedback en samen met de begeleider reflecteren over hun aanpak.

B Tijdens de inhoudelijke sessies stond de klaspraktijk centraal. We werkten met doe- en denkopdrachten, reflectiemomenten en praktijkvoorbeelden. Het boek 'De beste lezers zitten in mijn klas'⁴⁸ diende hierbij als basiswerk voor een effectieve didactiek rond begrijpend lezen. Het netwerk richtte zich tot leraren van de tweede en derde graad van het basisonderwijs en tot leraren van het buitengewoon basisonderwijs. Zij kregen de kans om zich op een actieve manier te verdiepen in recente inzichten rond begrijpend lezen. Via concrete opdrachten gingen ze aan de slag om hun leesonderwijs te versterken en besteedden we aandacht aan manieren om de effecten van hun aanpak zichtbaar te maken op de klasvloer.

⁴⁸ Zie publicatie ['de beste lezers zitten in mijn klas'](#).



Figuur 143: het netwerk steunde op de 12 kenmerken die de wetenschappelijke literatuur naar voren schuift op het vlak van effectief leesonderwijs

Verspreid over drie netwerkmomenten hanteerden we een vast stramien. We informeerden deelnemers over efficiënte didactische aanpakken, inspireerden hen met materialen en praktijkvoorbeelden die meteen inzetbaar zijn in de klas, motiveerden hen om samen concrete didactische suggesties voor te bereiden en uit te voeren, en reflecteerden nadien over de eigen klaservaringen. Het netwerk bood zo een kader waarin leerkrachten zich engageerden om actief deel te nemen en de verworven inzichten systematisch te integreren in hun klaspraktijk.



BASISLEIDRAAD ACTIVITEIT BEGRIJPEND LEZEN

Deze leidraad biedt je inspiratie en steun om een kwaliteitsvolle activiteit begrijpend lezen op te bouwen. Gebruik de leidraad en maak de leidraad vanuit overleg leerjaar-, graad- of schoolspecifiek doorheen het traject.



1. VOORBEREIDING	- Vind en gebruik een boeiende, uitdagende tekst. - Varieer in tekstsoorten - Bereid je model-rol voor.
2. KENNISMAKING MET TEKST	- Verken de titel - Activeer voorkennis - Laat leerlingen verwoorden
3. DOEL VAN DE LES	- Vertel waar de focus van de les ligt - Vertel of vraag waarom we dit doen
4. INSTRUCTIE – MODELROL	- Lees (een deel) van de tekst hardop denkend voor - Breng de tekst in beeld (digibord) - Focus op tekststructuur, woordenschat én strategieën - Laat als variatie een leerling hardop denkend voorlezen
5. LEZEN VAN DE TEKST	- Individueel of per twee de tekst herlezen - Leer lezen met de pen

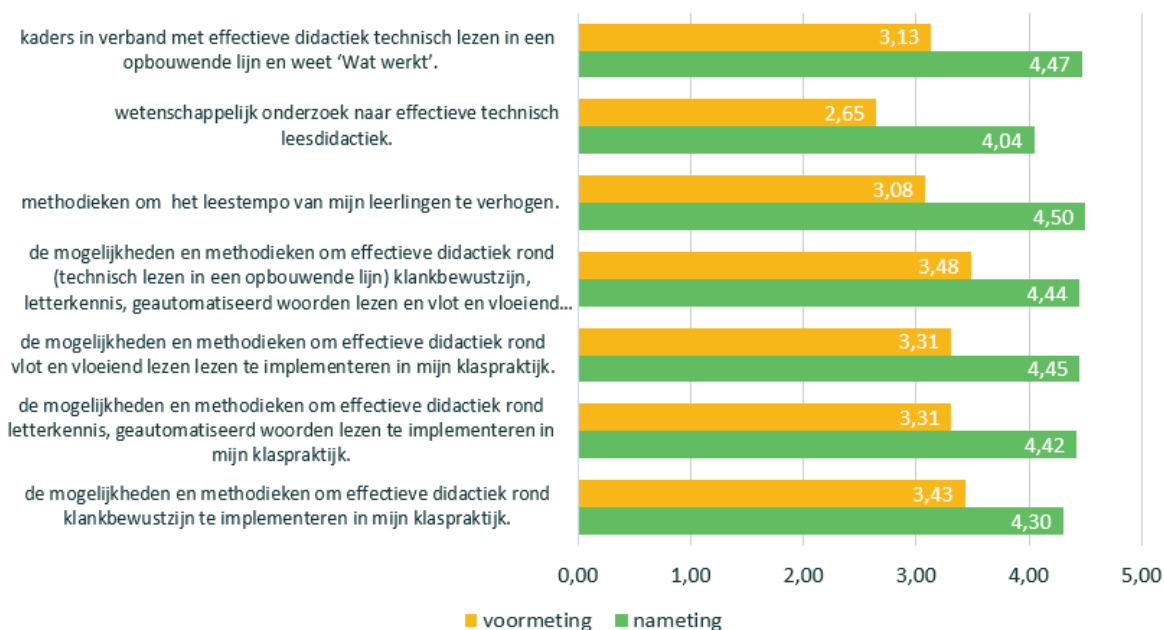
Figuur 144: het lerend netwerk stelde leerkrachten in staat om te reflecteren op hun didactische aanpak



De effectmeting voor dit netwerk toont dat de aanpak geloond heeft. Bij aanvang van het netwerk en bij het afronden van het netwerk kregen de deelnemers de vraag in welke mate ze kennis hadden over verschillende didactische handelingen voor Nederlands. Over de hele lijn zijn de deelnemers positief over de nieuwe informatie die ze bijleerde dankzij het netwerk. Vooral voor wetenschappelijke achtergrondkennis en kennis van kaders en het verhogen van leestempo hebben de deelnemers het meeste bijgeleerd om in te zetten in hun klaspraktijk.

Netwerk lezen met begrip

De mate waarin de deelnemers leerwinst boekte door deelname aan het netwerk over | 88/45 deelnemers



Figuur 145: de mate waarin deelnemers leerwinst boekten in het netwerk taaldidactiek

Een deelnemer zei nog:

“(pedagogisch begeleider) heeft kennis van zaken en heeft ons wakker geschud en onze manier van werken laten evalueren en bijsturen. We weten nu concreet hoe we aan de slag kunnen. Fijn! Ik neem Connect vooral mee en het belang van instructie bij lezen in de hogere jaren mee.”

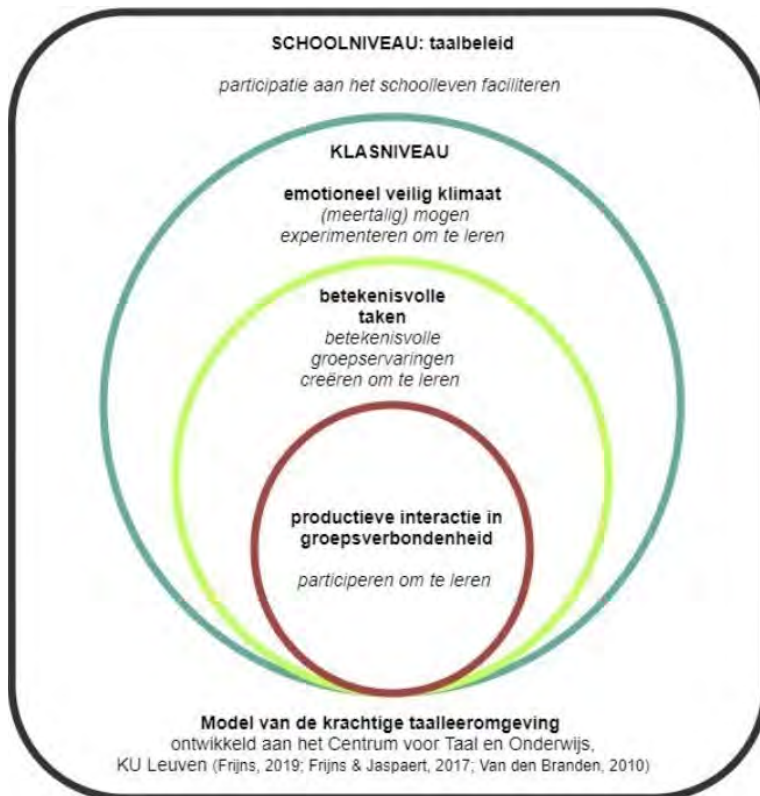
Ook in het kleuteronderwijs zetten we via het lerend netwerk “spreekvaardigheid en interactie verhogen bij kleuters die opgroeien in een meertalige context”, in op het verbeteren van de taaldidactiek. Dit netwerk liep over twee schooljaren en omvatte telkens drie netwerkmomenten. Het initiatief richtte zich tot kleuterleraren en leraren in het buitengewoon basisonderwijs.

Tijdens de bijeenkomsten verdiepten leerkrachten zich op een interactieve manier in recente inzichten en kennis rond spreekvaardigheid en het verhogen van interactie bij kleuters die opgroeien in een meertalige context. De nadruk lag daarbij op didactische aanpakken die direct inzetbaar waren in hun klaspraktijk.



Figuur 146: het netwerk liet leerkrachten meer inzicht verwerven in de meertalige context van hun klas

Het netwerk bood leerkrachten de kans om kennis te maken met nieuwe inzichten en om deze aan te passen aan hun eigen schoolcontext. Door het uitwerken van concrete lespraktijken konden zij ervaringen uitwisselen, kennis delen en samen nieuwe ideeën opbouwen. Een belangrijk onderdeel was het reflecteren voor, tijdens en na het uitvoeren van de praktijklessen, zodat de leerkrachten hun aanbod en aanpak rond spreekvaardigheid en interactiekansen verder konden versterken en verdiepen.



Figuur 147: ook de inhoud van dit netwerk stoelden op de meest recente wetenschappelijke inzichten

Wat leert deze casus ons?

Het netwerk 'lezen met begrip' (BAO BI 2.4) investeerde jaarlijks gemiddeld 132 werkdagen in het versterken van de didactiek rond begrijpend lezen. Deelnemers volgden gedurende twee schooljaren drie inhoudelijke voormiddagen en individuele zitdagen, waarbij ze feedback kregen op hun lesvoorbereidingen en samen reflecteerden over hun aanpak.

De effectmeting toont een duidelijke leerwinst en hoge tevredenheid. Bij aanvang en afronding van het netwerk werd de kennis van de deelnemers over verschillende didactische handelingen voor Nederlands gemeten. De grafiek van de effectmeting laat zien dat het percentage deelnemers dat zich bekwaam voelde in specifieke didactische handelingen, zoals het inzetten van wetenschappelijke kaders of het verhogen van leestempo, sterk steeg tussen de voor- en nameting. Vooral op het vlak van wetenschappelijke achtergrondkennis, kennis van kaders en het verhogen van leestempo rapporteerden deelnemers de grootste vooruitgang.

Deelnemers gaven aan dat het netwerk hen hielp hun manier van werken te evalueren en bij te sturen, en dat ze de nieuwe inzichten actief integreerden in hun klaspraktijk. De positieve trend in de grafiek bevestigt dat het netwerk niet alleen kennisverhogend werkte, maar ook leidde tot meer vertrouwen en effectievere toepassing van didactische principes in het leesonderwijs.

Samengevat

De PBD heeft met het netwerk 'lezen met begrip' een aantoonbare leerwinst en hoge tevredenheid gerealiseerd bij de deelnemers. De aanpak versterkt niet alleen de didactische expertise van leraren, maar draagt ook bij aan meer effectieve en doelgerichte taalontwikkeling bij leerlingen in het basisonderwijs.

1.2.8. Beleidsimpuls 3: Datageletterdheid

Beleidsimpuls 3 in een oogopslag: Datageletterdheid

Strategische focus

Werken aan datageletterdheid is een blijvende uitdaging voor scholen, academies en centra. De PBD ziet data niet als doel op zich, maar als een krachtig middel om kwaliteitsprocessen te ondersteunen en te versterken. Datageletterdheid wordt doorheen alle kerntaken en begeleidingsactiviteiten instrumenteel ingezet om de praktijk te verbeteren.

Bereik

Basisonderwijs (BAO)

OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik	Belangrijkste accenten
BAO BI 3.1	200 scholen	306 scholen/13 SG	Begeleiding bij het interpreteren van OVSG-toetsdata via schoolfeedbackrapporten, gericht op concrete acties voor kwaliteitsverbetering.
BAO BI 3.2	100 scholen	170 scholen/4 SG	Begeleiding bij het analyseren van Koala-screening en schooleigen data, met focus op optimalisatie van klas- en schoolwerking.
BAO BI 3.3	50 scholen	9 scholen	Begeleiding bij het inzetten van CLB-data voor leerlingenbegeleiding en samenwerking met het CLB.

Secundair onderwijs

OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik	Belangrijkste accenten
NO BI 3.1	50 scholen	Begeleiding bij het in kaart brengen en interpreteren van data via interne bevraging op basis van het OK-kader (rOK-tool).	Begeleiding bij het in kaart brengen en interpreteren van data via interne bevraging op basis van het OK-kader (rOK-tool).

Overzicht bereik in dagen en kwalitatieve accenten

- ▲ **OVSG-toets/schoolfeedbackrapport (BAO BI 3.1):** 352 werkdagen geïnvesteerd in begeleiding op basis van het schoolfeedbackrapport.
- ▲ **Deelname aan OVSG-toets:** 942 scholen in 2023, 949 in 2025 (meer dan 90% van alle basisscholen), stabiel rond 25.800 leerlingen per jaar.
- ▲ **Digitale toetsen:** Toename van 60.000 in 2023 naar meer dan 105.000 in 2025.
- ▲ **rOK-tool (alle niveaus):** 8 instellingen namen deel aan het intensieve begeleidingstraject (proefproject, alle niveaus samen).

Kwalitatieve accenten

- ▲ **Schoolfeedbackrapport:** Gepersonaliseerde ondersteuning bij het interpreteren van toetsresultaten, met interactieve grafieken, wetenschappelijke duiding en concrete richtvragen voor schoolteams.
- ▲ **Datagebruik als hefboom:** Scholen worden begeleid om data niet als doel, maar als middel te gebruiken voor kwaliteitszorg en gerichte acties.
- ▲ **rOK-tool:** Biedt beleidsteams een breed en diepgaand zicht op onderwijskwaliteit, peilt naar instemming en actiebereidheid, en ondersteunt cyclisch kwaliteitsbeleid via een gebruiksvriendelijk dashboard en begeleidingstraject.
- ▲ **CLB-POC:** Focus op informatiegeletterdheid, reflectie op basis van data, en het versterken van de kwaliteitscultuur via instrumenten en methodieken.
- ▲ **Effectmetingen:**
 - ◆ **OVSG-toets:** In een grootschalige bevraging van het Departement Onderwijs en Vorming (2023) gaven leraren en schoolleiders uit OVSG-scholen een gemiddelde score van 4,6 op 5 voor het gebruik van toetsresultaten. OVSG-scholen scoorden 4,1 op 5, duidelijk hoger dan scholen van andere onderwijsverstrekkers.
 - ◆ **rOK-tool:** Eerste ervaringen zijn positief: teams waarderen de diepgaande inzichten, de mogelijkheid tot zelfsturing en de ondersteuning bij het voeren van kwaliteitsgesprekken.

Conclusie

Beleidsimpuls 3 heeft geleid tot een breed en diepgaand bereik in het basisonderwijs en een groeiende implementatie in andere onderwijsniveaus. De OVSG-toets en het schoolfeedbackrapport zijn uitgegroeid tot vaste waarden en krachtige hefbomen voor kwaliteitsontwikkeling, met een hoge tevredenheid en aantoonbare meerwaarde voor scholen. De rOK-tool biedt een innovatieve en teamgerichte aanpak voor kwaliteitszorg, met positieve eerste ervaringen. CLB-POC ondersteunt scholen en centra bij het ontwikkelen van informatiegeletterdheid en een datagedreven kwaliteitscultuur. De effectmetingen tonen aan dat scholen niet alleen data verzamelen, maar deze ook effectief inzetten voor reflectie, beleidsontwikkeling en concrete verbeteracties. Datageletterdheid is zo een structurele pijler geworden van kwaliteitszorg en schoolontwikkeling.

Werken aan datageletterdheid vormt een uitdaging

Scholen, academies en centra hebben vandaag toegang tot een steeds grotere hoeveelheid informatie. Het omgaan met deze veelheid aan complexe gegevens vormt een blijvende uitdaging. Tegelijk is het belangrijk om data niet als doel op zich te zien, maar als een middel om kwaliteitsprocessen te ondersteunen en te versterken. Doorheen dit verslag kwam reeds uitvoerig aan bod op welke manier we datageletterdheid doorheen de kerntaken in scholen, centra en academies instrumenteel aanwenden om de praktijk te versterken (zie bijvoorbeeld NO 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, BAO 2.1, CLB 3.1, 3.2, CLB BI 1.1, 1.2, implementatieplan Leer Lokaal, ...)

Het bereik in tabel 34 is daarom slechts indicatief en vormt een onderschatting van de reële tijdsinvestering die gepaard gaat met begeleidingen waarin datageletterdheid centraal staat.



OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik	
	BAO	BAO	
	Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal SG
BAO BI 3.1 ⁴⁹ De PBD begeleidt scholen bij het begrijpen en omzetten van data uit de OVSG-toets via een schoolfeedbackrapport naar concrete acties om de schoolwerking te optimaliseren.	200	306	13
BAO BI 3.2 ⁵⁰ De PBD begeleidt scholen bij het begrijpen en omzetten van data uit de Koala-screening en andere schooleigen data naar concrete acties om de school- en klaswerking te optimaliseren met effecten op de lerende.	100	170	4
BAO BI 3.3 ⁵¹ De PBD begeleidt scholen bij het begrijpen en omzetten van data verkregen via haar CLB en vertaalt dit naar concrete acties om de school- en klaswerking te optimaliseren in kader van een optimale leerlingenbegeleiding en samenwerking met het CLB.	50	9	0

Tabel 34: vooropgesteld en reëel bereik per OD

Casus 1 - OVSG-toets en schoolfeedbackrapport: motor van kwaliteitsontwikkeling (BAO BI 3.1)

De voorbije schooljaren was de OVSG-toets voor het zesde leerjaar basisonderwijs en het bijhorende schoolfeedbackrapport een vaste waarde in onze lagere scholen. De toets is een evaluatie-instrument en de motor van het kwaliteitsbeleid. Na de afname volgt een traject van data-analyse en prioriteiten stellen. Onze pedagogische begeleiding helpt de scholen hun onderwijs naar een hoger niveau te tillen.

⁴⁹ De anker gesprekken die voortvloeien uit de schoolfeedbackrapporten leggen nu veel explicieter de link met didactisch handelen, onderwijskwaliteit en Leer Lokaal dan bij de start van het begeleidingsplan 2022-25. Vandaar de grote vraag en het hogere bereik dan ingeschat.

⁵⁰ Deze doelstelling werd de afgelopen schooljaren volledig opgeslorpt door BAO 1.1, zie kerntaak 1 voor concrete realisatie.

⁵¹ Deze doelstelling zat de afgelopen schooljaren volledig vervat binnen de ondersteuning op het vlak van structureel overleg (zie zorgcontactdagen).

De deelname aan de OVSG-toets kent een licht stijgende trend doorheen de jaren (zie figuur 148, 149 en 150). Het aantal deelnemende scholen blijft jaar na jaar hoog, met een toename van 942 scholen in 2023 naar 949 in 2025. Ook het aantal deelnemende leerlingen blijft stabiel hoog, rond 25.800. Het bereik van zowel OVSG- als GO!-scholen ligt consequent boven de 90%, met een lichte stijging over de drie meetjaren.

Daarnaast neemt het gebruik van digitale afnamevormen sterk toe. In 2023 werden ruim 60.000 digitale toetsen afgelegd, tegenover meer dan 105.000 in 2025. Dat illustreert hoe scholen steeds vaker inzetten op digitale tools om dataverzameling en analyse te integreren in hun kwaliteitsbeleid.



Figuur 148: factsheet OVSG-toets 2023

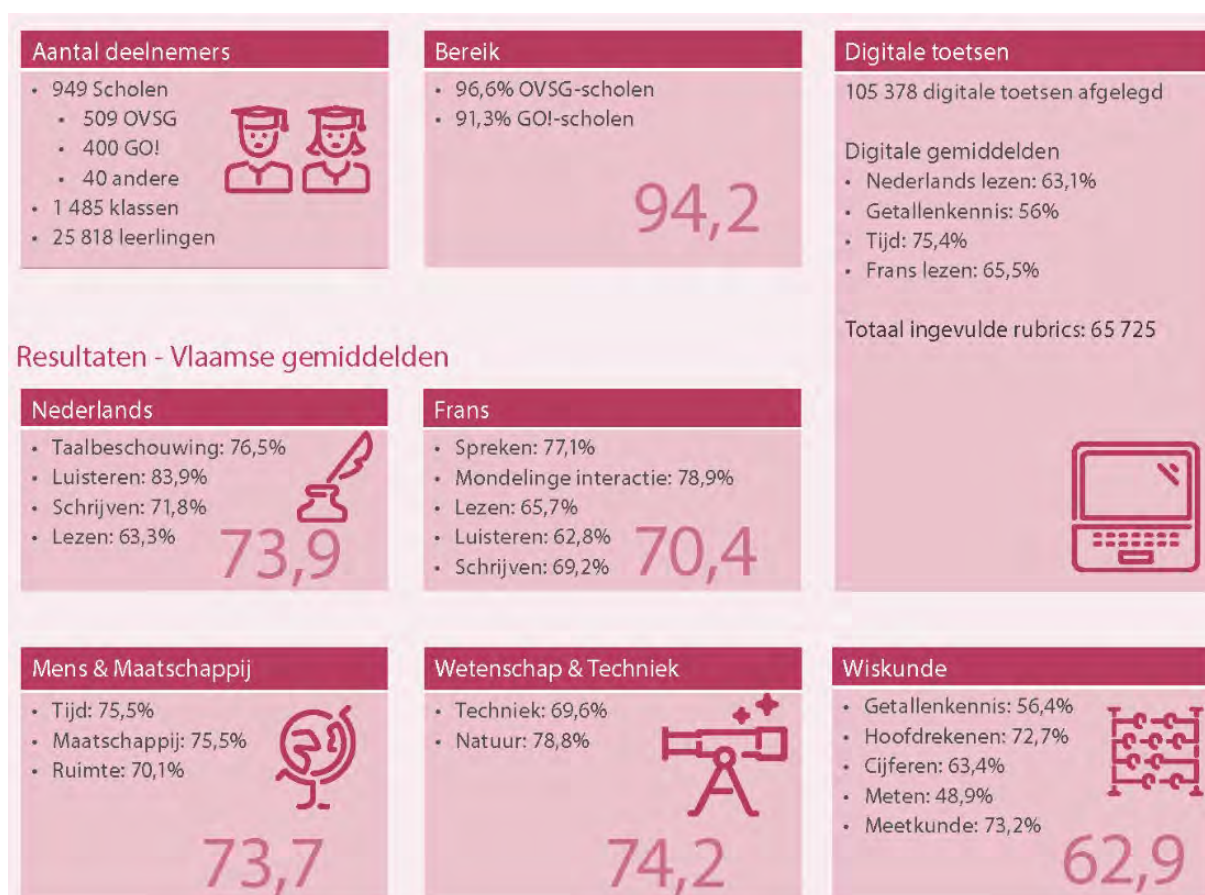
Trends en bevindingen OVSG-toets 2024



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



Figuur 149: factsheet OVSG-toets 2024

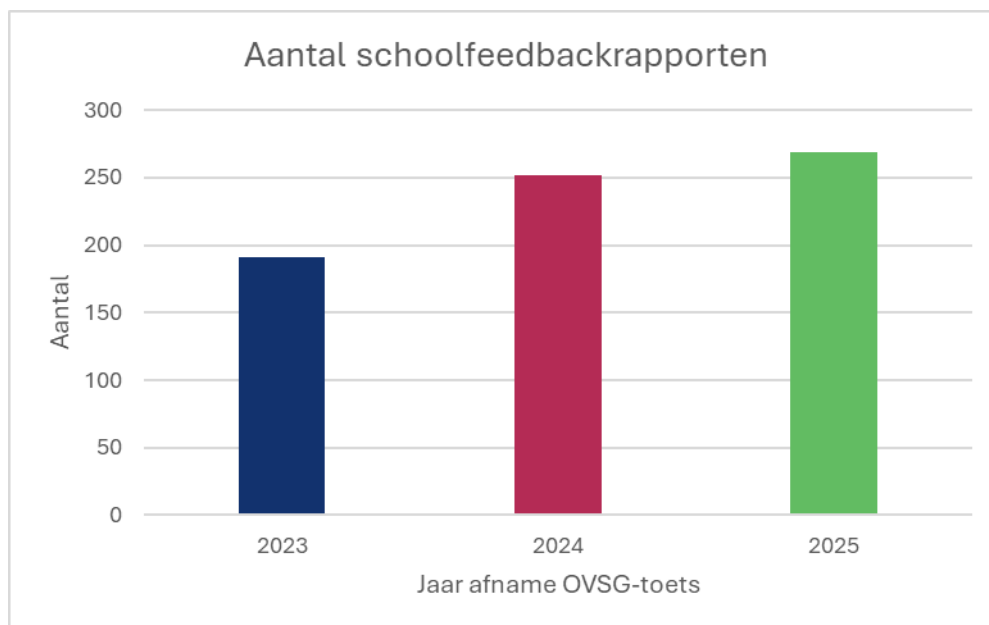


Figuur 150: factsheet OVSG-toets 2025

Het schoolfeedbackrapport ondersteunt de analyse van toetsresultaten

Het schoolfeedbackrapport⁵² biedt gepersonaliseerde ondersteuning bij het lezen en interpreteren van de resultaten op de OVSG-toets. Bovendien helpt het de school bij de analyse en omzetting van data naar een actieplan. De voorbije schooljaren investeerden onze ankerfiguren 352 werkdagen in begeleidingen op basis van het schoolfeedbackrapport. Jaar na jaar steeg ook het aantal scholen die een schoolfeedbackrapport bestelden (Figuur 151). De verdere doorontwikkeling van de digitale toepassing zien we daarvoor als belangrijkste reden.

⁵² Zie BAO 2.1 voor een uitgewerkt voorbeeld waarbij het schoolfeedbackrapport wordt ingezet in begeleidingswerk.



Figuur 151: het aantal bestelde schoolfeedbackrapporten stijgt jaar na jaar

Na een duidelijke analyse van de resultaten kan de school data-onderbouwde antwoorden bieden op de onderzoeksvragen en gepaste acties ondernemen.

Het schoolfeedbackrapport vertrekt vanuit een helikopterzicht. Stapsgewijs gaat het anker samen met de school dieper in op de toetsresultaten voor elk van de vier leergebieden en domeinen. Deze resultaten worden afgezet tegen de scores van vergelijkbare scholen of alle scholen in Vlaanderen die diezelfde toets hebben afgelegd.

De interactieve grafieken in dit rapport worden vergezeld van een begrijpelijke vertaling, die scholen steeds met een klik op de knop kunnen uitbreiden met statistische verklaringen. Die verklaringen zijn wetenschappelijk onderbouwd. Daarbovenop worden er ook richtvragen meegegeven om als school een verklaring te zoeken voor deze resultaten. Scholen kunnen bovendien ook zelf notities maken in het rapport.



Een directeur basisonderwijs getuigt:

“Dit is een zeer waardevol rapport dat een plek zal vinden in ons outputdossier. Onze goede resultaten bespreken we in de personeelsvergadering als een ‘trotsmoment’. Over het mindere resultaat voor lezen gaan we samen met alle teamleden reflecteren.”

Het anker van de school doorloopt aan de hand van het schoolfeedbackrapport de cyclus van het OVSG-kwaliteitskader stapsgewijs en ondersteunt bij verschillende stappen in het proces. Zowel bij het lezen en interpreteren van dit rapport, als bij het combineren en verzamelen van ondersteunende informatiebronnen en het formuleren van prioriteiten en acties binnen het kwaliteitszorgproces. Door de persoonlijke opvolging van je adviseur kan hij/zij deze informatie ook mee een plaats geven in jullie bredere schoolverhaal.

Belangrijk om daarbij te vermelden is dat de ankergesprekken op basis van het schoolfeedbackrapporten de afgelopen schooljaren een onmiskenbare inhoudelijke evolutie doormaakten. Aanvankelijk focusten de gesprekken op de technische aspecten van de verschillende grafieken en het correct lezen ervan. Op dit moment durven we te stellen dat onze ankers echte datagesprekken voeren met beleidsteams en zelfs leraren, waar verschillende databronnen getrianguleerd worden in schoolbrede analyses.

Daarenboven nodigen we bij gesprekken omtrent de schoolfeedbackrapporten standaard het bestuur van de school uit. Op die manier creëren we expliciet ruimte en concrete handvaten voor schoolbesturen om hun specifieke rol in het onderwijskwaliteitsverhaal op te nemen. Omwille van registratie-afspraken werd het bereik van schoolbesturen niet geregistreerd, hetgeen een verklaring biedt voor het relatief lage bereik, zoals opgenomen in Tabel 2

De impact van deze ondersteuning blijkt ook uit Vlaams gebruikersonderzoek. In een grootschalige bevraging van het Departement Onderwijs en Vorming (januari 2023) over het gebruik van feedback uit centrale toetsen, gaven leraren en schoolleiders uit het basisonderwijs onze OVSG-scholen een gemiddelde score van 4,6 op 5 voor het gebruik van resultaten uit de OVSG-toetsen.

B Bovendien scoorden onze scholen met 4,1 op 5 duidelijk hoger dan scholen van andere onderwijsverstrekkers die werken met eigen, netgebonden gestandaardiseerde toetsen. Dit bevestigt dat OVSG-scholen niet alleen actief aan de slag gaan met toetsresultaten, maar deze ook doelgericht inzetten voor feedback en kwaliteitsverbetering (Molenberghs et al., 2023).

Vanuit het grote succes van de schoolfeedbackrapporten als motor van kwaliteitsontwikkeling in het basisonderwijs schuift het begeleidingsplan 2025-2030 het opnieuw naar voren als belangrijke focus.

OVSG-toets: een blik op de toekomst

Het prototype van de nieuwe OVSG-toets als kwaliteitsinstrument ligt klaar

Al 25 jaar is de OVSG-toets een vaste waarde voor basisscholen die gebruik willen maken van gestandaardiseerde data in hun interne kwaliteitszorg. Met het nieuwe leerplan Leer Lokaal willen we de toets nog sterker inzetten als instrument om de realisatie van dit leerplan te evalueren én om scholen te inspireren tot geïntegreerd werken.

B Vanaf 2026 zal de vernieuwde OVSG-toets, complementair aan de Vlaamse toetsen, beschikbaar zijn voor scholen. In het werkingsjaar 2024-2025 werden de eerder vastgelegde contouren concreet uitgewerkt: het draaiboek van de nieuwe OVSG-toets is klaar, en het volledige toetsproces werd wetenschappelijk onderbouwd dankzij een samenwerking met studenten Pedagogische Wetenschappen van de KU Leuven, die praktijkonderzoek uitvoerden rond de OVSG-toetsprocessen (zie Samenwerkingen).

De eerste vaardigheidsproef: Stoeptroepers

Een eerste concrete realisatie is de vaardigheidsproef Stoeptroepers, die leerkrachten inspireert om geïntegreerd te werken met Leer Lokaal. De proef bestaat uit opdrachten die verspreid over het schooljaar worden afgenomen en een eindopdracht (zoals een presentatie, tentoonstelling of portfolio) die op het einde van het jaar wordt voorgesteld.

De vaardigheidsproef omvat een leerkrachtenbundel en een leerlingenbundel en neemt ongeveer 12 à 14 lestijden in beslag. Ze werd intussen getest en goedgekeurd op vijf pilotscholen.

De nieuwe digitale toets

Daarnaast werd ook de eerste nieuwe digitale toets ontwikkeld. Zoals vroeger blijft deze toets gestandaardiseerde informatie geven over de leerresultaten van leerlingen en maakt ze vergelijking mogelijk tussen scholen binnen gelijkaardige SES-groepen.

Nieuw is dat de toets criteriumgericht is: ze geeft ook aan welk percentage leerlingen de leerplandoelen binnen de toets heeft behaald.

Voor de ontwikkeling van deze toets werkten we intensief samen met leraren uit het veld. Die samenwerking leverde niet alleen waardevolle inzichten op in hoe Leer Lokaal op scholen wordt geëvalueerd, maar bood ook kansen tot professionalisering: leraren leerden zelf toetsvragen ontwikkelen die ze kunnen inzetten in hun eigen klaspraktijk.

Samen met hen bouwden we een uitgebreide vragendatabase uit voor de eerste digitale toets rond natuurkundige verschijnselen. De kalibratietoets hiervoor werd in juni 2025 parallel afgenomen met de laatste 'oude' digitale toetsen. In het eerste semester van 2025-2026 volgt de cesuurbepaling, in samenwerking met experts uit het werkveld.

Datagebruik en feedback

We willen dat scholen hun beleid data-informed vormgeven, met gebruik van uiteenlopende databronnen zoals de Vlaamse toetsen en de OVSG-toetsen. Een centrale vraag in deze ontwikkeling is hoe we de feedback uit deze instrumenten zo vormgeven dat scholen ze complementair kunnen inzetten binnen hun interne kwaliteitszorg.

Het schoolfeedbackrapport bij de OVSG-toets speelt sinds 2019 een belangrijke rol in het ondersteunen van schoolteams bij het werken met data. De doorontwikkeling van dit rapport tot een krachtig instrument binnen de vernieuwde OVSG-toets wordt dan ook een belangrijk werkproces in het schooljaar 2025-2026.

Wat leert deze casus ons?

OVSG-toets en schoolfeedbackrapport als motor van kwaliteitsontwikkeling (BAO BI 3.1)

De OVSG-toets en het bijhorende schoolfeedbackrapport zijn de afgelopen jaren uitgegroeid tot een vaste waarde en een krachtige hefboom voor kwaliteitsontwikkeling in het basisonderwijs. Het bereik is bijzonder groot: het aantal deelnemende scholen steeg van 942 in 2023 naar 949 in 2025, goed voor meer dan 90% van alle basisscholen. Het aantal deelnemende leerlingen bleef stabiel rond 25.800. Ook het gebruik van digitale afnamevormen nam sterk toe, van 60.000 digitale toetsen in 2023 naar meer dan 105.000 in 2025.

De PBD investeerde 352 werkdagen in begeleidingen op basis van het schoolfeedbackrapport, dat scholen ondersteunt bij het analyseren van toetsresultaten en het formuleren van concrete acties. Het aantal bestellingen van schoolfeedbackrapporten steeg jaar na jaar, mede dankzij de verdere digitalisering en de gebruiksvriendelijkheid van het rapport.

De tevredenheid over het gebruik van de OVSG-toets is hoog: in een grootschalige bevraging van het Departement Onderwijs en Vorming (2023) gaven leraren en schoolleiders uit het basisonderwijs aan OVSG-scholen een gemiddelde score van 4,6 op 5 voor het gebruik van toetsresultaten. OVSG-scholen scoorden daarmee ook duidelijk hoger (4,1 op 5) dan scholen van andere onderwijsverstrekkers die werken met eigen, netgebonden gestandaardiseerde toetsen.

Samengevat

De OVSG-toets en het schoolfeedbackrapport zijn niet alleen breed ingeburgerd, maar leveren ook aantoonbare meerwaarde op het vlak van bereik, efficiëntie en tevredenheid. Ze vormen een solide basis voor data-gedreven kwaliteitszorg en ondersteunen scholen om hun onderwijs doelgericht te verbeteren.

Niveau-specifieke realisaties-deeltijds kunstonderwijs en CLB-POC

OD	Vooropgesteld bereik	Reëel bereik
Aantal academies		
DKO BI 3.1 ⁵³ De PBD begeleidt instellingen bij het begrijpen en omzetten van data naar concrete acties om de klas- en schoolwerking te optimaliseren.	Geen vooropgesteld bereik	0

Tabel 35: vooropgesteld en reëel bereik per OD

Realisaties POC⁵⁴

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

Tabel 36: vooropgesteld en reëel bereik per OD

⁵³ Deze doelstelling werd volledig opgeslorpt door DKO 3.1, zie kerntaak 3 voor concrete realisatie.

⁵⁴ De PBD POC/CLB nam datageletterdheid op als middel om de andere doelstellingen te bereiken. Zie CLB 3.1, 3.2 en CLB BI 1.1 en 1.2 voor een concrete uitwerking van de doelstellingen datageletterdheid.

Casus 1 - De rOK-tool vindt zijn weg naar onze scholen en academies



OD	Vooropgesteld bereik		Reëel bereik	
	BAO	SO	BAO	SO
	Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal scholen	Aantal scholen
NO BI 3.1 ⁵⁵ De PBD begeleidt scholen bij het in kaart brengen en interpreteren van data verkregen uit een interne bevraging op basis van het OK-kader.	50			

Tabel 37: vooropgesteld en reëel bereik per OD

Kwaliteitsontwikkeling is een abstract begrip

Op het vlak van kwaliteitsontwikkeling is het OK-kader niet mis te verstaan. Van scholen, centra en academies wordt verwacht dat zij vanuit een gedragen visie op kwaliteit hun werking systematisch, cyclisch en betrouwbaar onderzoeken en daarbij borgen wat goed is en bijsturen wat voor verbetering vatbaar is. Toch merken we dat onze instellingen nog al te vaak worstelen om kwaliteitsontwikkeling gericht en concreet vorm te geven en daarbij het team een stem te geven.

Zicht krijgen op de perceptie en actiebereidheid van het team

Om scholen daarbij te ondersteunen en handvaten te bieden, ontwikkelde de pedagogische begeleidingsdienst van OVSG de voorbije schooljaren de reflectietool onderwijskwaliteit, kortweg rOK-tool. De rOK-tool biedt beleidsteams (buitengewoon) basis-, (buitengewoon) secundair- en deeltijds kunstonderwijs een brede blik op de onderwijskwaliteit in hun school of academie, vanuit het perspectief van het volledige team. Een bevraging gebaseerd op het referentiekader onderwijskwaliteit (OK-kader), specifiek op maat van het onderwijsniveau, vormt daarvoor het uitgangspunt.

⁵⁵ Het bereik op vlak van deze doelstelling stond de afgelopen schooljaren volledig in het teken van het proefproject. In totaal namen daaraan 8 instellingen deel, verdeeld over de verschillende onderwijsniveaus. Gelet op de intensiteit van het traject stelden we dit cijfer in huidig begeleidingsplan bij naar onder.

De leef- en leeromgeving en de onderwijsorganisatie ondersteunen het bereiken van de doelen.

	In hoeverre ga je akkoord?								Is er actie nodig?		
	Helemaal mee oneens	Oneens	Een beetje mee oneens	Noch oneens, noch eens	Een beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens	Ik weet het niet	Nee	Ja, maar niet dringend	Ja, dringend
Wij bieden alle leerlingen voldoende tijd om te leren en te oefenen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wij beschikken over het nodige didactische materiaal in functie van vooropgestelde leerdoelen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wij kiezen passende werken/groeperingsvormen in functie van de leerdoelen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wij organiseren in samenspraak klasoverstijgende activiteiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wij gebruiken de onderwijstijd efficiënt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

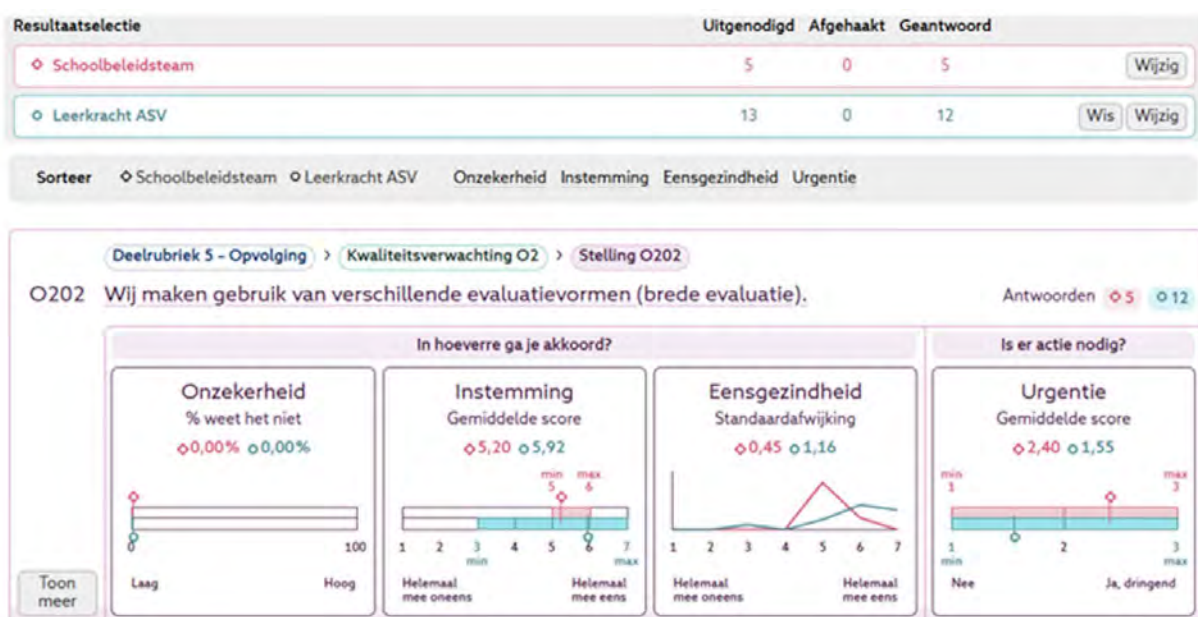
Figuur 152: de rOK-tool peilt zowel naar instemming als actiebereidheid

De resultaten van de tool stellen beleidsteams in staat om vanuit het perspectief van een volledig team in te schatten waar de sterktes en werkpunten liggen op het vlak van onderwijskwaliteit. Daarnaast brengen we de eensgezindheid tussen de teamleden in kaart en eventuele blinde vlekken. We peilen ook naar de actiebereidheid. Door nauw aan te sluiten bij het OK-kader, vormt de tool een aanleiding om het team meer vertrouwd te maken met het OK-kader en daarover in gesprek te gaan.

Rijke dataset als uitgangspunt



Via een dashboard raadpleegt de school of academie de resultaten. Verschillende filtermogelijkheden ondersteunen het lezen en interpreteren van de rijke dataset. De school of academie kan onder andere via het dashboard de antwoorden van verschillende deelgroepen met elkaar vergelijken. Op deze manier biedt de tool een krachtig uitgangspunt voor het geïnformeerd vormgeven van het kwaliteitsbeleid op school of in de academie.



Figuur 153: het rOK-tool dashboard voorziet in tal van mogelijkheden om de resultaten te analyseren

De tool werd doordacht ontwikkeld

Voor de ontwikkeling van de tool gingen we niet overhaast te werk. De afgelopen schooljaren stelden we alles in het werk om een tool te ontwikkelen die valide en betrouwbare resultaten genereert die beleidsteams kunnen aanwenden om kwaliteitszorgprocessen te informeren.

Zo ontwikkelden onze pedagogisch adviseurs stellingen gebaseerd op de kwaliteitsverwachtingen van het OK-kader en specifiek op maat van elk onderwijsniveau. Verschillende feedbackrondes bij zowel onze pedagogisch begeleiders als het onderwijsveld stelden ons in staat om de formulering van de verschillende stellingen te optimaliseren. Balanceren tussen herkenbaarheid voor het onderwijsveld enerzijds en trouw blijven aan het specifieke jargon uit het OK-kader anderzijds vormde daarbij telkens de insteek.

Daarnaast trokken we resoluut de kaart van een robuust dataverwerkingssysteem dat volledig automatisch de data verwerkt en vertaalt naar leesbare indicatoren en overzichtelijke grafieken die het lezen en interpreteren van de resultaten ondersteunt. Bovendien ontwikkelden we een bevragingswizard die beleidsteams in staat stelt om de verschillende modaliteiten van de bevraging, zoals het uitnodigen van teamleden, het sturen van herinneringen en het genereren van resultaten volledig zelfstandig te sturen en op maat in te richten.

Om de tool maximaal af te stemmen op de noden van het veld, organiseerden we een proefproject en bijhorende klankbordgroep waar 8 instellingen, verdeeld over de verschillende onderwijsniveaus aan deelnamen. In het verlengde daarvan gingen we in gesprek met Jan Vanhoof (Universiteit Antwerpen) om de tool ook vanuit een wetenschappelijke bril te toetsen.

Deze verschillende perspectieven stelden ons in staat om diepgaand inzicht te verwerven in de mogelijkheden en beperkingen van de tool. Met die kennis ging de werkgroep Duurzaam Begeleiden (zie ook Deel 2) vervolgens aan de slag om een begeleidingstraject op poten te zetten dat de tool kwaliteitsvol laat landen in onze scholen en academies.

Het resultaat is een blended begeleidingstraject dat enkele een-op-een begeleidingen combineert met momenten waarop de school of academie zelfstandig aan de slag gaat, verdeeld over vier fases. Het systematisch doorlopen van deze vier fases – beslissen, voorbereiden, uitvoeren en verwerken – garandeert een Vlaanderen brede uniforme uitrol. Door bij het traject bovendien zowel een inhoudelijk expert, als het ankerfiguur (zie ook Deel 2) van de school of academie te betrekken, stellen we alles in het werk om de functionaliteiten van de tool maximaal te benutten in functie van de specifieke noden van de school of academie en het gevolg dat wordt gegeven aan de analyse van de resultaten te integreren in school- of academiewerking.



Figuur 154: een begeleidingstraject garandeert een kwaliteitsvolle uitrol van de tool

Blik op de toekomst

Eind vorig schooljaar lanceerden we de tool en het bijhorende traject bij onze leden. Op het moment van schrijven besloten 8 instellingen, verdeeld over heel Vlaanderen en de verschillende onderwijsniveaus om in het intensieve traject te stappen. Overtuigd van de meerwaarde, kijken we reikhalzend uit naar de korte en lange termijn effecten van de tool op het kwaliteitsontwikkelingsproces van onze leden.

Wat leert deze casus ons?

De rOK-tool vindt zijn weg naar onze scholen en academies. De rOK-tool, ontwikkeld door de pedagogische begeleidingsdienst (PBD), biedt scholen en academies een krachtig instrument om kwaliteitsontwikkeling concreet en teamgericht aan te pakken. Vooropgesteld bereik was 50 basisscholen en 10 secundaire scholen; in de eerste uitrol stapten 8 instellingen uit verschillende onderwijsniveaus in het intensieve begeleidingstraject.

De tool ondersteunt beleidsteams bij het systematisch en cyclisch onderzoeken van hun werking, het in kaart brengen van sterktes, werkpunten en actiebereidheid, en het voeren van een onderbouwde dialoog over onderwijskwaliteit. Via een gebruiksvriendelijk dashboard kunnen teams resultaten analyseren, filteren en vergelijken tussen deelgroepen, wat leidt tot meer gedragen en geïnformeerde beleidskeuzes.

De rOK-tool werd zorgvuldig ontwikkeld: stellingen zijn afgestemd op het OK-kader en op maat van elk onderwijsniveau, en de dataverwerking is volledig geautomatiseerd. De tool wordt uitgerold via een blended begeleidingstraject, waarbij individuele begeleiding wordt gecombineerd met zelfstandige fasen. Dit zorgt voor efficiëntie, uniformiteit en maximale benutting van de functionaliteiten.

De eerste ervaringen zijn positief: teams waarderen de diepgaande inzichten, de mogelijkheid tot zelfsturing en de ondersteuning bij het voeren van kwaliteitsgesprekken. De rOK-tool maakt kwaliteitsontwikkeling tastbaar en stimuleert een cultuur van reflectie, eigenaarschap en continue verbetering.

Samengevat

De rOK-tool versterkt het bereik en de efficiëntie van kwaliteitszorg in scholen en academies. De eerste resultaten tonen een hoge betrokkenheid en tevredenheid bij de deelnemende teams, en bieden een solide basis voor verdere uitrol en duurzame kwaliteitsontwikkeling binnen het onderwijs.

1.2.9. Beleidsimpuls 4 Samenwerking met Leerpunt

Beleidsimpuls 4 in een oogopslag: Samenwerking met Leerpunt

Strategische focus

Vanaf schooljaar 2023-2024 werden impulsmiddelen vrijgemaakt voor de implementatie van het nieuwe Leerpunt. De pedagogische begeleidingsdiensten werden gevraagd om hun samenwerking met Leerpunt structureel te verankeren en toe te lichten hoe deze samenwerking in hun werking wordt geïntegreerd.

Operationele doelstellingen van de samenwerking

- ▲ **OD 1:** Structureel partnerschap met Leerpunt.
- ▲ **OD 2:** Deelname aan de gebruikerscommissie van Leerpunt.
- ▲ **OD 3:** Bijdragen aan het identificeren van kennisnoden voor de onderwijspraktijk.
- ▲ **OD 4:** Evidence-informed werking versterken via Leerpunt.
- ▲ **OD 5:** Professionalisering van begeleiders versterken via Leerpunt.
- ▲ **OD 6:** Capaciteit van de PBD's versterken in het realiseren van hun decretale kernopdracht.

Netoverstijgende aanpak en implementatie

- ▲ **Gebruikerscommissie:** De gebruikerscommissie, met vertegenwoordiging van elke PBD, kwam zes keer samen. Leerpunt overlegde drie keer met de D4 over de vormgeving van de samenwerking.
- ▲ **Kennisagenda:** Er werd samengewerkt aan het capteren en delen van vragen uit het werkveld voor de Leerpunt Kennisagenda. De PBD's delen resultaten van behoeftebevragingen en werken aan een structurele manier om onderzoeksvragen uit te wisselen.
- ▲ **Projectoproepen:** De projectoproep voor brede basiszorg en verhoogde zorg leidde tot reflectie over de rolverdeling tussen Leerpunt en de PBD's. De PBD's benadrukken het belang van een gelijkwaardige samenwerking en waarschuwen voor versnippering van middelen en overlap van opdrachten.
- ▲ **Integratie in de praktijk:** Leerpunt-materialen (zoals EEF/NRO-toolkits) worden systematisch geïntegreerd in de begeleidingspraktijk, zowel in interne professionalisering als in begeleiding van scholen en besturen. Expertgroepen analyseren nieuwe publicaties en vertalen deze naar concrete begeleidingsinstrumenten.

Interne en externe communicatie

- ▲ **Intern:** Updates en nieuwe publicaties van Leerpunt worden gedeeld via interne kanalen, zoals het e-zine 'Flash' en de 'Gids voor begeleiders'. Expertgroepen monitoren relevante thema's en zorgen voor afstemming.
- ▲ **Extern:** Informatie voor scholen (materialen) en besturen (oproepen) wordt breed verspreid via E-zines en de website. Tijdens ontmoetingsdagen en infosessies wordt het gebruik van Leerpunt-materialen actief gepromoot.

Praktijkvoorbeelden en impact

- ▲ Systematisch gebruik: Leerpunt-materialen worden ingezet bij beleidsplannen, beginsituatie-analyses en prioritering van doelen. Directies en teams worden gestimuleerd om evidence-informed te werken en Leerpunt als brug tussen praktijk en onderzoek te gebruiken.
- ▲ Reflectie en eigenaarschap: Teams worden aangemoedigd om Leerpunt niet top-down te implementeren, maar via professionele leergemeenschappen en werkgroepen, zodat kennis en eigenaarschap groeien in de school.

Blik op de toekomst

- ▲ Verankering en verdieping: De structurele samenwerking met Leerpunt wordt verder uitgebouwd, met aandacht voor een gelijkwaardige rolverdeling, het vermijden van overlap en het versterken van de evidence-informed praktijk.
- ▲ Kennisdeling en innovatie: De PBD's blijven inzetten op het delen van praktijkvragen en onderzoeksnoden met Leerpunt, zodat de kennisagenda maximaal aansluit bij de realiteit van het werkveld.
- ▲ Effectmeting en kwaliteitsverbetering: De gebruikerscommissie blijft een klankbord voor de bruikbaarheid van Leerpunt-materialen. Feedback uit het veld wordt systematisch teruggekoppeld om de kwaliteit en relevantie van toekomstige publicaties te verhogen.
- ▲ Duurzame samenwerking: De PBD's hopen dat toekomstige beleidsmaatregelen en projectoproepen voldoende rekening houden met de decretale opdracht van de begeleidingsdiensten en de nood aan structurele, duurzame samenwerking. Leerpunt wordt zo verder uitgebouwd als een centrale schakel tussen onderzoek en praktijk, met blijvende impact op professionalisering en kwaliteitsontwikkeling in het Vlaamse onderwijs

Samengevat

De samenwerking met Leerpunt is structureel ingebed in de werking van de PBD's en draagt bij aan een breed bereik, efficiënte kennisdeling en hoge tevredenheid bij directies, beleidsteams en begeleiders. Leerpunt fungeert als brug tussen onderzoek en praktijk en versterkt de professionalisering en kwaliteitsontwikkeling in het Vlaamse onderwijs. De toekomst ligt in verdere verankering, gezamenlijke kennisontwikkeling en een duurzame, gelijkwaardige samenwerking tussen alle partners.

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

Netoverstijgende aanpak

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

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

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

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

De projectoproep voor de ondersteuning van brede basiszorg en verhoogde zorg op school zette spanning op de rol die de PBD's willen opnemen in de samenwerking met Leerpunt. We ontvangen al impulsfinanciering over brede basiszorg en rolden daarvoor gedurende de looptijd van het huidige begeleidingsplan de ondersteuning uit. We engageren ons bovendien om het volledige net of koepel daarin te ondersteunen. Door de verkaveling van de projectmiddelen via Leerpunt zou deelname ons hooguit in staat stellen voor een piloot-concept in een beperkt aantal scholen. Veel partners van de hogescholen en universiteiten, waarmee we normaliter zouden samenwerken in de opzet van een pilootproject, dienden zelf projecten in en waren daardoor niet beschikbaar voor samenwerking. In

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

Verder werkten de PBD's gedurende het schooljaar 2023-2024 loyaal en enthousiast mee aan de initiatieven van Leerpunt. De hertaalde toolkits van EEF/NRO werden voorgesteld aan de pedagogisch begeleiders en kregen een plaats in hun begeleidingspraktijk. Dat het oorspronkelijke werk van EEF/NRO mee aan de basis lag van het lopende begeleidingsplan zorgde voor een naadloze integratie van de toolkits. Tijdens Leerstart stelden een aantal scholen goede praktijken voor die mee door de ondersteuning van de PBD's tot stand kwamen. Ook de communicatie van Leerpunt over materialen en projectoproepen werd versterkt via de kanalen van netten en koepels.

Interne systematiek voor opvolging Leerpunt

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

Interne implementatie en communicatie

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

Externe implementatie en communicatie

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

Systematisch gebruik van Leerpunt-materialen in begeleidingen en vormingen

Om de samenwerking met Leerpunt maximaal te laten renderen en de vooropgestelde doelstellingen te realiseren, zet de PBD in op het systematisch integreren van de materialen en inzichten van Leerpunt in de begeleidings- en vormingspraktijk. Dit gebeurt op verschillende niveaus:

- ▲ **Curatie en ontsluiting van materialen:** We screenen actief relevante materialen van Leerpunt – zoals leidraden, toolkits, onderzoeksresultaten en good practices – en integreren in onze interne kennisdatabank. Deze materialen worden opgenomen (link) in de 'Gids voor begeleiders' en systematisch gedeeld via het e-zine 'Flash'.
- ▲ **Professionalisering van begeleiders:** Binnen de interne professionaliseringstrajecten van de PBD worden Leerpunt-materialen ingezet als basis voor reflectie, verdieping en praktijkgerichte vertaling. Expertgroepen analyseren de inhoudelijke meerwaarde van nieuwe publicaties en ontwikkelen formats om deze te vertalen naar concrete begeleidingsinstrumenten.
- ▲ **Begeleiding van scholen en besturen:** In de voorbereiding van begeleidingsopdrachten wordt systematisch nagegaan welke Leerpunt-materialen relevant zijn voor de context van de school

of het bestuur. Deze materialen worden geïntegreerd in het begeleidingsaanbod, met aandacht voor de vertaalslag naar de specifieke noden van het werkveld.

- ▲ **Afstemming en feedback:** De gebruikerscommissie fungeert als klankbord voor de bruikbaarheid en toepasbaarheid van de Leerpunt-materialen. Via deze weg geeft de PBD systematisch feedback over de implementatie in het veld, wat bijdraagt aan de kwaliteitsverbetering van toekomstige publicaties.

Door deze structurele verankering van Leerpunt-materialen in de werking van de PBD wordt niet alleen de evidence-informed praktijk versterkt, maar ook de brug geslagen tussen onderzoek en praktijk. Dit draagt bij tot een duurzame en wederkerige samenwerking waarin kennisdeling en praktijkontwikkeling hand in hand gaan.

De materialen van Leerpunt in begeleidingen

Net zoals we datageletterdheid de afgelopen schooljaren als middel doelgericht inzetten in onze praktijk (zie BI 3), integreerden we ook de materialen van Leerpunt doorheen onze verschillende initiatieven en begeleidingen.

Een pedagogisch adviseur basisonderwijs getuigt:

“In mijn begeleidingen verwijs ik bij het bespreken van het beleidsplan met het directieteam – zowel bij de beginsituatie-analyse als bij de prioritering van doelen- steevast naar de materialen van Leerpunt. Eventueel bekijken we de materialen samen.”

De PBD trachtte de afgelopen schooljaren om bij school- en beleidsteams de reflex aan te wakkeren om in de school- en klaspraktijk de materialen van Leerpunt te gebruiken. Daartoe organiseerden we bijvoorbeeld een Vlaanderen brede infosessies tijdens de ontmoetingsdagen voor directies basisonderwijs. Naast het duiden van het doel van Leerpunt illustreerden we op welke manier directies leerpunt kunnen raadplegen en hoe de materialen gelinkt ingezet konden worden in hun eigen schoolpraktijk. Verder werden directies actief aangezet om te reflecteren over de mate waarin wetenschappelijke evidentie al ingang vond in hun praktijk en hoe beide met elkaar in overeenstemming kunnen worden gebracht.

Komt aan bod in een veelvoud aan leerlijnen.

Aparte uitgewerkte leerlijn en in het aanbod van vorming en begeleiding.

Item	Kost	Sterkte	Leerwinst
Metacognitie en zelfregulerend leren	€	4	7
Strategieën begrijpend lezen	€	4	6
Mondelinge taalvaardigheid	€	4	6
Feedback geven aan lln.	€	4	6
Phonics-aanpak	€	5	5
Peer tutoring	€	4	5
één op één - begeleiding (tutoring)	€€€	3	5
Mastery learning	€	2	5

Figuur 155: de PBD basisonderwijs gaf handvaten om de materialen van Leerpunt te integreren in de eigen schoolpraktijk



Pedagogisch adviseur basisonderwijs:

“Enkele directies gaven aan dat Leerpunt de ‘missing link’ is tussen de schooleigen praktijk en onderzoek. De manier waarop ‘evidence-informed’ onderzoek wordt samengebracht. Het feit dat ze dit in de sessie ook concreet mochten linken aan schoolspecifiek beleid (vb. rond leerlingenbegeleiding of implementatie Leer Lokaal) motiveerde hen om hier op school mee aan de slag te gaan.”

Eigen praktijk onder de loep



PDRACHT 1 (PER TWEE)

- ▲ Welke concrete onderwijspraktijken hebben jullie als school, vanuit jullie beleid op LLB gekozen voor het invullen van de gekleurde middelen van SES en het begeleidingsdomein ‘leren en studeren’ ?
- ▲ Ga in <https://leerpunt.be> ‘de evidentie’ van de opgenomen praktijken na. Welke onderwijspraktijken scoren sterk (kost – betrouwbaarheid resultaten – positief effect op de leerprestaties)?
- ▲ Ga hierover in gesprek. (denk ook aan expertise leraren, goede implementatie, andere bronnen?)
- ▲ Koppel jullie vaststellingen & ervaringen terug naar de groep.

Figuur 156: directies basisonderwijs reflecteerden actief op de eigen praktijk met behulp van de materialen van Leerpunt

Individuele ondersteuning naar aanleiding van ontmoetings sessie

Dat we Leerpunt niet enkel via collectieve momenten op de agenda zetten, maar ook gebruiken bij schoolspecifieke begeleidingen bewijst volgende casus.

Naar aanleiding van bovengenoemde ontmoetingsdag, ontving een van onze pedagogisch adviseurs een vraag vanuit een beleidsteam over hoe de materialen van Leerpunt gecommuniceerd konden worden naar het schoolteam:

“Gisteren nam ik deel aan de workshop rond Leerpunt. Dankjewel voor de vlotte en enthousiaste uiteenzetting. Het was leerrijk en concreet. Ik blijf echter met een vraagje zitten en ben het vergeten te melden bij de evaluatie: op welke manier breng ik dit best naar het team? Gewoon melden en zeggen om er eens naar te surfen, is inderdaad niet de beste instap. Hoe zie jij dat?”

Onze pedagogisch adviseur verduidelijkt:

“Ik zou het als volgt aanpakken. Vertrek vanuit jullie eigen schoolnoden: wat zijn jullie prioriteiten, wat willen jullie bereiken bij de leerlingen, en welke effecten willen jullie zien in de klaspraktijk? Van daaruit bepalen jullie het beleidsthema en de bijhorende strategische en operationele doelen.

Koppel aan die doelen concrete onderwijsactiviteiten of acties. Vraag je dan af: wat doen we vandaag al? Wat werkt goed, en wat minder? Verzamel daarvoor zowel harde als zachte data. Met die informatie kunnen jullie gericht nadenken: Doen we de goede dingen? Doen we die dingen goed? En hoe weten we dat?

Op dat moment komt Leerpunt in beeld. De materialen van Leerpunt kunnen jullie helpen om de eigen inzichten te toetsen aan wetenschappelijke evidentie. Gebruik Leerpunt als een soort “vertaalbrug” tussen onderzoek en praktijk. Bespreek samen: wat is Leerpunt precies, hoe lees en interpreteer je de evidentie, en hoe pas je die toe op jullie context?

Het is belangrijk om effect, kost en bewijskracht samen te bekijken. Dus niet alleen: werkt het?, maar ook wat vraagt het van ons aan tijd en middelen? en hoe sterk is het onderbouwd in onderzoek? Lees bij voorkeur de volledige samenvatting van de studies, en besteed aandacht aan wat er achter het gemiddelde zit — de nuance, de context, de ‘hoe’-vraag.

Probeer dit niet top-down te brengen, maar laat het team er zelf mee aan de slag gaan. Werk met professionele leergemeenschappen (PLG’s) of kleine werkgroepen. Laat collega’s zelf een praktijk of aanpak onderzoeken die aansluit bij hun opdracht of bij jullie operationele doelen. Zo ontwikkelen ze niet alleen kennis, maar ook eigenaarschap.

Op die manier wordt Leerpunt geen extra document in de map, maar een levend instrument binnen jullie kwaliteitswerking: het ondersteunt reflectie, versterkt het team en zorgt ervoor dat beslissingen steeds beter onderbouwd worden door zowel ervaring als onderzoek.”



Dilemma	Tips
Leerkrachten vertonen geen onderzoekende houding.	• Benadruk hoe belangrijk een onderzoekende houding is voor leerkrachten. • Bespreek met leerkrachten welke kwaliteit jij als schoolleider nastreeft. • Formuleer samen met het team verbeterdoelen. • Gebruik checklists en observatie-instrumenten als hulpmiddel voor reflectie. • Stimuleer een reflectieve dialoog. • Stimuleer om samen toegankelijke literatuur (Leerpunt) (te lezen. • 'Benut eigen of collegiale kennis en expertise'. • Stel vragen over hoe leerkrachten werken en hoe het beter kan. • Stimuleer het team om opleidingen te volgen. • Geef podium aan leerkrachten die het goede voorbeeld geven. • Stimuleer dat leerkrachten zich verantwoordelijk voelen voor het onderwijs in de hele school.
Leerkrachten reflecteren niet op hun handelen.	• Vraag leerkrachten naar wat ze belangrijk vinden in hun lesgeven, wat ze willen bereiken en wanneer hun les is geslaagd. • Analyseer met leerkrachten de resultaten van hun leerlingen en stel vast waar verbeterpunten liggen en wat dat betekent voor het handelen van de leerkracht. • Vraag leerkrachten waarom ze op een bepaalde manier handelen en of ze ook andere manieren overwogen hebben. • Stel vragen als: Waar baseer je dat op? Waarom denk je dat? Hoe weet je dat? • Gebruik observatielijsten of checklists en vraag leerkrachten zichzelf te scoren. Laat leerkrachten bij elkaar in de klas kijken met behulp van een observatielijst, checklist of kijkkader. • Stimuleer leerkrachten om deel te nemen aan projecten, conferenties en netwerken. Hierdoor komen ze in contact met leerkrachten van andere scholen. • Bespreek internetvideo's van een leerkracht die lesgeeft of bespreek video's van henzelf. • Vraag wat ze goed vinden en wat ze zelf anders zouden doen en waarom. Op basis van de aanbevelingen bij de leidraden: werken aan onderwijsvernieuwing (www.onderwijskennis.nl)

Figuur 157: onze pedagogisch adviseur ondersteunde de directie ook met tips om een onderzoekende houding te stimuleren

Deel 2

Organisatie- ontwikkeling



Deel 2: Organisatieontwikkeling

Het tweede deel van het jaarverslag zoomt in op de organisatieontwikkeling van de pedagogische begeleidingsdienst en de uitvoering van onze doelen op organisatieniveau. De afgelopen drie schooljaren stonden immers niet alleen in het teken van inhoudelijke begeleiding, maar ook van een grondige hertekening van onze interne werking. We beschrijven hoe we onze structuur, overlegvormen en interne kwaliteitszorg systematisch hebben versterkt om beter te kunnen inspelen op de noden en de specifieke context van onze scholen, centra en academies. Een bijkomende reden voor deze hervorming was bovendien het versterken van de impact van onze pedagogische begeleiding: door de interne structuur te herdenken, beoogden we niet alleen een efficiëntere werking, maar ook een grotere garantie dat onze ondersteuning daadwerkelijk bijdraagt aan duurzame kwaliteitsontwikkeling in scholen, centra en academies.

De reorganisatie van de PBD, met de oprichting van regioteams en thematische werkgroepen, vormt een belangrijke mijlpaal. Deze nieuwe structuur maakt het mogelijk om begeleiding dicht bij de werkvloer te organiseren, expertise doelgericht in te zetten en Vlaanderenbreed gelijkgericht te werken. We tonen hoe deze keuzes voortvloeien uit een gedeelde visie op duurzaam begeleiden, en hoe ze verankerd zijn in het begeleidingsplan 2025–2030.

Daarnaast belichten we hoe interne kwaliteitszorg (IKZ) en effectmeting een nog meer centrale en evidente plaats kregen in onze werking. Via de IKZ-klok, het EDBI-instrument en reflectieve methodieken bouwen we aan een lerende organisatie die de kwaliteit van de geboden begeleiding voortdurend onderzoekt en daarbij borgt wat goed is en bijstuurt wat beter kan. Ook de rol van de pedagogische raad, de expertgroepen en de werkgroep duurzaam begeleiden komt aan bod.

Tot slot besteden we aandacht aan de professionalisering van onze medewerkers, de samenwerking met externe partners en de wijze waarop we onze aanwezigheid in scholen strategisch maximaliseren. Dit alles met één doel: kwaliteitsvolle begeleiding realiseren die impact heeft op de klasvloer.

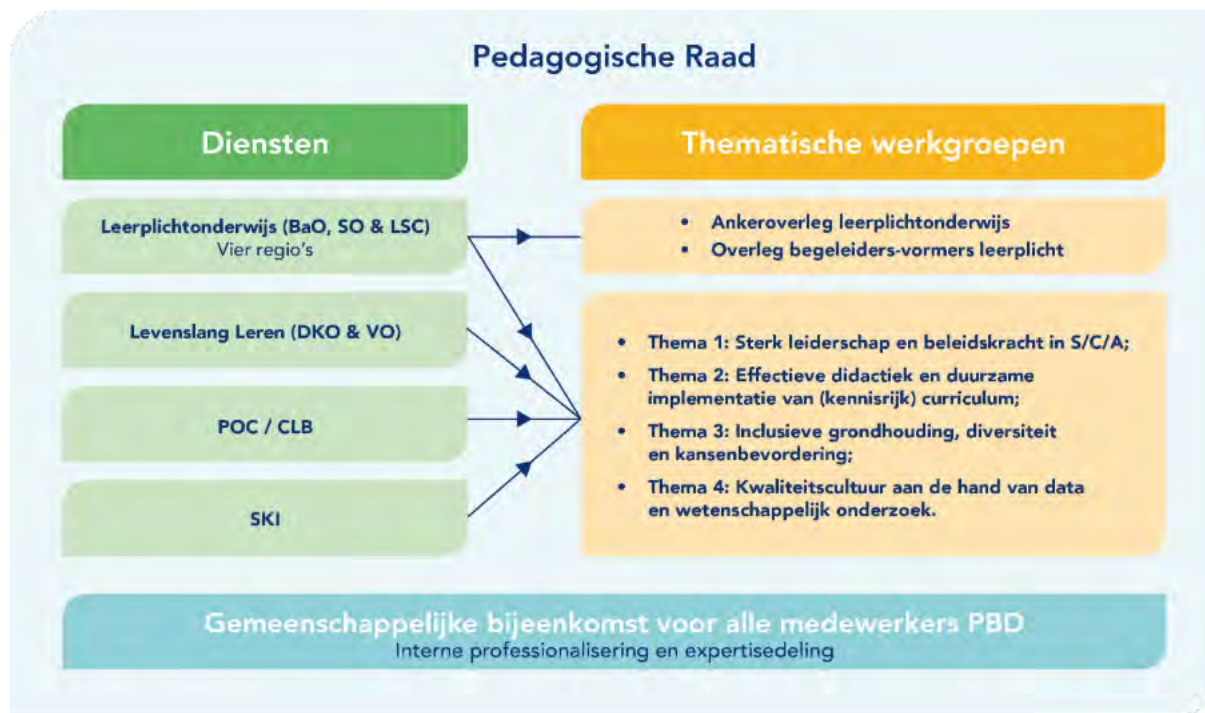
2.1. Structuur en reorganisatie van de pedagogische begeleidingsdienst.

Het begeleidingsplan 2025-2030 (pp. 57-59) gaat uitvoerig in op de wijze waarop de organisatiestructuur van de PBD een effectieve en efficiënte ondersteuning van onze scholen, centra en academies faciliteert. De huidige organisatiestructuur is het resultaat van een interne bijsturing tijdens het schooljaar 2022-2023, gevolgd door een minimale wijziging in het daaropvolgende schooljaar vanwege een evaluatie.

De aanleiding voor deze reorganisatie waren enkele voorname vaststellingen die we capteerden na grondig intern onderzoek en overleg:

- ▲ Het versterken van onze systematiek om de noden van scholen, met bijzondere aandacht voor scholen met een grote ondersteuningsbehoefte, in kaart te brengen. Hierdoor kunnen scholen met gelijkaardige vragen systematisch gemonitord en besproken worden.
- ▲ De nood aan (regionale) ondersteuning van ankers binnen multidisciplinaire teams bij complexe begeleidingsvragen.
- ▲ Het versterken van de samenwerking binnen het leerplichtonderwijs en het verkrijgen van een beter zicht op de behoeften van scholen, in het bijzonder die met een grote ondersteuningsnood.
- ▲ Het verdiepen van de professionalisering van de teams in de diverse ontwikkelde begeleidingsinstrumenten:
- ▲ Beter inspelen op lokale behoeften van scholen(groepen) en het aanbod hierop afstemmen;
- ▲ Het creëren van een veilige omgeving voor teamleden om intervisie te faciliteren over (complexe) begeleidingen;
- ▲ Het opvangen, begeleiden, coachen en professionaliseren van nieuwe teamleden;
- ▲ Het bespreekbaar maken van de taakverdeling en zoeken naar oplossingen op regionaal niveau als de ankerfiguur van de school tijdelijk zwaar wordt belast.

Bij deze reorganisatie betrokken we actief alle medewerkers van de PBD. Aan de hand van een surveyonderzoek, verder verrijkt met kwalitatieve duiding, lieten we de stem van het team weerklinken. In totaal namen 58 personen deel aan de schriftelijke bevraging en gingen 18 mensen in op de uitnodiging voor het afnemen van een interview. Deze groep bestond hoofdzakelijk uit mensen van de teams leerplichtonderwijs, de hervorming had immers de grootste impact op hun werking. De resultaten werden besproken op gezamenlijke bijeenkomsten. Op basis van deze input werden gerichte bijsturingen doorgevoerd op het vlak van rolduidelijkheid voor leidinggevendenden, verdeling van de werklust en efficiëntie van overlegmomenten.



Figuur 158: organisatie pedagogische begeleidingsdienst OVSG

De pedagogische begeleiding van OVSG organiseert zich op basis van verschillende diensten.

- ▲ De dienst **leerplichtonderwijs** omvat de ondersteuning van scholen van het (buitengewoon) basisonderwijs, het (buitengewoon) secundair onderwijs en Leersteuncentra.
- ▲ De dienst **levenslang leren** omvat de ondersteuning van de academies van het deeltijds kunstonderwijs en de centra voor volwassenenonderwijs.
- ▲ De dienst **CLB-POC** omvat de permanente ondersteuningscel die de stedelijke centra voor leerlingenbegeleiding ondersteunt.
- ▲ De **stafdienst voor kwaliteit en innovatie** (SKI) zorgt voor een kwaliteitsvolle interne werking van de PBD.

2.1.1 Dienstoverleg

Het dienstoverleg beoogt de volgende doelen:

- ▲ Het voeren van dialoog en het stimuleren van samenwerking bij het detecteren en begeleiden van S/C/A met grote noden;
- ▲ Het gezamenlijk plannen en uitvoeren van het basisbegeleidingspakket bij S/C/A;
- ▲ Het opnemen van gedeelde verantwoordelijkheid binnen de dienst over de S/C/A met verhoogde of grote begeleidingsnood;
- ▲ Het monitoren van effectiviteit en kwaliteit van de begeleidingstrajecten van S/C/A met verhoogde of grote nood;
- ▲ Het bespreken van en reflecteren op individuele noden van S/C/A om samen prioriteiten te bepalen binnen het team;
- ▲ Het uitbouwen van een divers en complementair team dat vanuit verschillende expertises, thema's en ambten zoveel mogelijk in staat is het begeleidingsplan binnen de eigen dienst te realiseren;

- ▲ Het optimaal benutten van het potentieel van de individuele medewerker.

De diensten werken zelfsturend en brengen hun individuele expertises in kaart om deze gericht in te zetten ten behoeve van hun S/C/A. Hun leidraad hiervoor is de dienstfiche waar in cocreatie werd vastgelegd hoe zij de tijds- en taakverdeling binnen het begeleidingscontinuüm vormgeven, welke doelstellingen (van het begeleidingsplan) ze nastreven en hoe ze deze evalueren (Bijlage 7).

Binnen deze diensten worden ook de scholen met hoge nood geïdentificeerd, minstens twee maal per jaar besproken en geëvalueerd. Het begeleidingsplan vormt hierbij steeds het leidende kader. De coördinator coacht het team, signaleert noden en vormt de brug met de pedagogische raad.

Specifieke werking binnen de dienst leerplicht

Binnen de dienst leerplicht is het dienstoverleg georganiseerd in vier regioteams. Elk team is verantwoordelijk voor een groep scholen binnen een geografische regio en wordt ondersteund door een eigen coördinator. De werking vindt dus plaats op het niveau van het “regioteam”, eerder dan binnen de overkoepelende dienststructuur.

De coördinatoren van de regioteams komen regelmatig samen om af te stemmen en gezamenlijke initiatieven te bepalen die Vlaanderenbreed kunnen worden uitgerold. Deze overlegmomenten zorgen voor coherentie in de aanpak en versterken de samenwerking over de regio's heen.

Doelstellingen voor de regio-teams Leerplicht

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

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

Versterking van de regionale werking en het belang van overleg

De pedagogische begeleidingsdienst van OVSG heeft de voorbije jaren een duidelijke transitie doorgemaakt van een eerder centrale werking naar een regionaal verankerde structuur. Deze evolutie werd ingezet om beter aan te sluiten bij de lokale contexten van scholen, centra en academies, en om de nabijheid en responsiviteit van de begeleiding te versterken. De oprichting van regioteams binnen de dienst leerplichtonderwijs en de inzet van ankerfiguren als eerste aanspreekpunt per instelling vormen hierin cruciale schakels. Deze regionale werking maakt het mogelijk om signalen sneller op te vangen, noden gericht te detecteren en begeleiding op maat te realiseren.

De evolutie naar een regionaal verankerde werking binnen de pedagogische begeleidingsdienst van OVSG heeft geleid tot een significante verschuiving in verantwoordelijkheden. Waar de centrale

coördinatie vroeger de dominante structuur was, zijn de regioteams vandaag de dag verantwoordelijk voor het detecteren van noden, het plannen van interventies en het realiseren van begeleidingstrajecten binnen hun geografische werkgebied. Deze decentralisatie verhoogt de autonomie en slagkracht van de regioteams, en maakt het mogelijk om sneller en gericht in te spelen op lokale contexten.

Tegelijkertijd blijft Vlaanderenbrede afstemming essentieel om efficiëntie en gelijkgerichtheid te waarborgen. Thema's die zich lenen tot een uniforme aanpak – zoals curriculumimplementatie, datageletterdheid of inclusieve leeromgevingen – worden centraal ontwikkeld en via het basisbegeleidingsaanbod uitgerold. De thematische werkgroepen en de pedagogische raad spelen hierin een sleutelrol: zij zorgen voor inhoudelijke coördinatie, bewaken de strategische lijn en faciliteren kennisdeling tussen regio's. Deze overlegstructuren zijn cruciaal om de balans te bewaren tussen lokale autonomie en netoverstijgende coherentie.

De combinatie van regionale verankering en centrale afstemming maakt het mogelijk om decretale opdrachten doelgericht te realiseren, met respect voor de eigenheid van elke school, centrum of academie.

2.1.2. Thematische werkgroepen

Naast de diensten en regioteams krijgen de inhoudelijke prioriteiten (zie hoofdstuk 4) gestalte in thematische werkgroepen. Deze themagroepen sluiten aan bij de prioriteiten van het begeleidingsplan. Waar vroeger de inhoudelijke werking binnen de pedagogische begeleidingsdienst voornamelijk werd georganiseerd per vakgebied, is er nu bewust gekozen voor een thematische aanpak die vertrekt vanuit de prioriteiten van het nieuwe begeleidingsplan. Deze shift is ingegeven door de nood aan meer samenhang, duidelijke bepaling van kaders, efficiëntie en impact in de begeleiding van de S/C/A.

De vakgebonden groepen speelden een waardevolle rol in het realiseren van waardevol begeleidingsmateriaal en het ondersteunen van de scholen op niveau van deze specifieke gebieden. Toch bleek dat deze structuur minder geschikt was om de transversale thema's zoals leiderschap, inclusie, curriculumontwikkeling en kwaliteitszorg duurzaam te verankeren in de begeleidingspraktijk. Daarom worden de inhoudelijke prioriteiten voortaan uitgewerkt in thematische werkgroepen die vertrekken vanuit de centrale thema's van het begeleidingsplan. Deze werkgroepen overstijgen de vakgebieden en onderwijsniveaus en brengen experts samen rond gedeelde inhoudelijke ambities. Zo ontstaat een meer geïntegreerde en strategische aanpak waarbij de expertise uit verschillende domeinen wordt gebundeld om tot krachtige begeleidingsinitiatieven te komen. Deze nieuwe structuur maakt het mogelijk om sneller in te spelen op de noden in het veld, wetenschappelijke inzichten te vertalen naar praktijkgerichte kaders en een coherent begeleidingsaanbod uit te werken dat Vlaanderenbreed inzetbaar is. De vakspecifieke zaken kan je uiteraard nog terugvinden onder thema 2.

- ▲ thema 1: sterk leiderschap en beleidskracht in S/C/A
- ▲ thema 2: effectieve didactiek en duurzame implementatie van (kennisrijk) curriculum
- ▲ thema 3: inclusieve grondhouding, diversiteit en kansenbevordering
- ▲ thema 4: kwaliteitscultuur versterken aan de hand van data en wetenschappelijk onderzoek

Deze groepen zijn verantwoordelijk voor de inhoudelijk uitwerking van alle activiteiten die vallen onder het betreffende thema binnen het basisbegeleidingsaanbod dat Vlaanderenbreed aangeboden wordt (zie hoofdstuk 3.2). Ze onderzoeken de noden van het veld, analyseren wetenschappelijk onderzoek, bepalen de kaders en vertalen het geheel naar de voltallige begeleiding toe.

De experts uit de thematische werkgroepen zijn verantwoordelijk om de initiatieven uit hun werkgroep bij hun collega's van hun dienst te brengen. Dat zie je ook aan de taakverdeling waarin de thematische werkgroep verantwoordelijk is voor het inhoudelijk vormgeven van het

basisbegeleidingsaanbod uit het begeleidingcontinuüm. De dienst is ook verantwoordelijk om dat basisbegeleidingsaanbod tot bij hun S/C/A te brengen. Op die manier zorgen we ervoor dat de verschillende diensten en thematische werkgroepen gelijkgericht begeleiden. De werking van deze dienst wordt samengevat in de themafiches waar de werking gekoppeld wordt aan de doelstellingen geformuleerd in het begeleidingsplan. Ook hier wordt beschreven welke doelstellingen (van het begeleidingsplan) ze nastreven en hoe en wanneer ze deze gaan evalueren. (Bijlage 7 themafiches)

De werkgroepen rond thema's 1, 3 en 4 zijn niveau-overstijgend, wat wil zeggen dat experten van verschillende diensten samen werken. Thema 2 wordt niveau-specifiek georganiseerd omdat het curriculum intrinsiek niveaugebonden is.

De gemeenschappelijke bijeenkomsten bieden twee keer per jaar een ontmoetingsmoment voor de hele begeleidingsdienst. Op die bijeenkomsten komen de grote lijnen en thema's van het begeleidingsplan aan bod voor alle medewerkers.

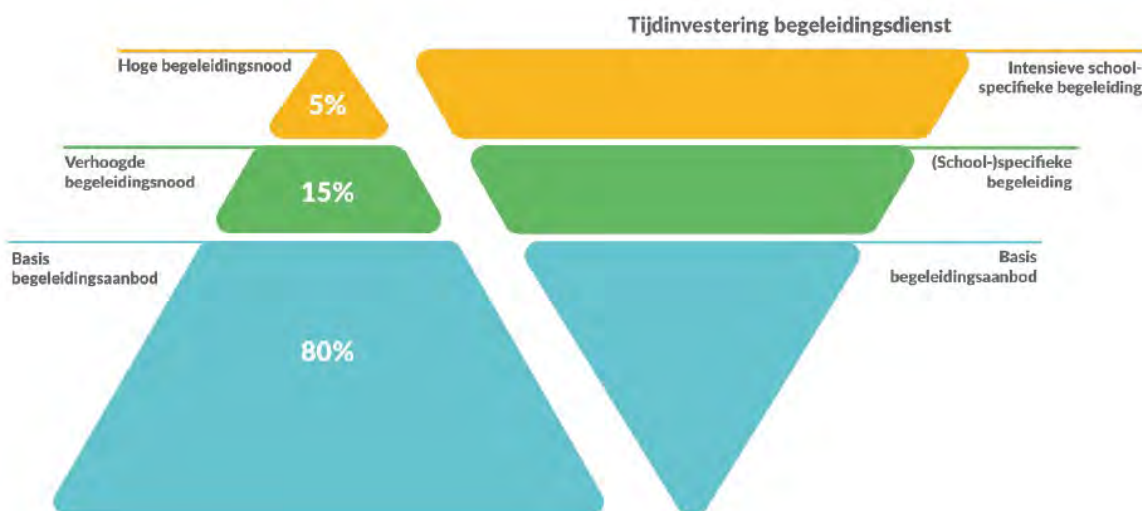
2.1.3. Het begeleidingscontinuüm als beleidsinstrument en communicatiekader

Het begeleidingscontinuüm van de pedagogische begeleidingsdienst is meer dan een organisatorisch model: het is een strategisch instrument dat richting geeft aan de werking, communicatie en prioritering binnen de dienst. Het werd ontwikkeld om de decretale opdrachten van de PBD op een systematische, transparante en kwaliteitsvolle manier te realiseren, en om beter in te spelen op de diversiteit aan noden in het onderwijsveld.

Drie niveaus van begeleiding

Het continuüm structureert de begeleiding in drie niveaus:

1. **Basisaanbod**
Gericht op brede professionalisering en thematische ondersteuning. Dit omvat vormingen, netwerken, thematrajecten en ontmoetingsdagen die Vlaanderenbreed worden ontwikkeld en uitgerold. Het basisaanbod is bedoeld om ongeveer **80% van de instellingen** te ondersteunen.
2. **Verhoogde begeleidingsnood**
Voor instellingen met specifieke noden of complexe contexten voorziet de PBD intensievere, op maat gemaakte trajecten. Deze worden regionaal afgestemd en gecoördineerd door de regioteams. Ongeveer **15% van de instellingen** valt binnen deze categorie.
3. **Hoge begeleidingsnood**
Instellingen die geconfronteerd worden met ernstige kwaliteitsuitdagingen, zoals een negatieve doorlichting, krijgen diepgaande ondersteuning. Deze trajecten worden steeds opgenomen door minstens twee begeleiders – een ankerfiguur en een inhoudelijk expert – en worden systematisch opgevolgd via de interne kwaliteitszorgstructuren. De PBD streeft ernaar dat **maximaal 5% van de instellingen** in deze categorie valt.



Figuur 159: het begeleidingscontinuüm van de PBD OVSG

Communicatiemiddel en sturingsmechanisme

Het begeleidingscontinuüm wordt actief ingezet als communicatiemiddel. Intern fungeert het als sturingsmechanisme voor de dagelijkse werking van de PBD: het helpt regioteams en themagroepen om keuzes te maken, begeleidingstijd te plannen en expertise doelgericht in te zetten.

De percentages per niveau zijn streefwaarden die richting geven aan de verdeling van de begeleidingscapaciteit. Wanneer blijkt dat het aandeel instellingen met hoge nood boven de 5% uitstijgt, worden strategische keuzes gemaakt in de reeds geplande doelstellingen en acties. In dergelijke gevallen krijgen de trajecten met hoge nood absolute prioriteit, en wordt de werking tijdelijk herijkt om de noodzakelijke ondersteuning te garanderen. Dit wordt naast de maandelijkse besprekingen op regio-teams ook gestructureerd twee maal per jaar op PR-niveau besproken. Daar wordt de lijst met scholen hoge noden geactualiseerd en de impact Vlaanderenbreed en op regionaal geanalyseerd en besproken. Op deze manier wordt de impact van bijvoorbeeld negatieve doorlichtingen of scholen zonder of met minder sterk beleid meegenomen en kan er bewust gekozen worden welke taken niet meer opgenomen worden om deze noodzakelijke begeleidingen op te kunnen nemen. Bij urgenties wordt er uiteraard niet gewacht op deze gestructureerde momenten maar wordt het opgenomen met de pedagogische raad op korte termijn.

Verankering in overlegstructuren

De toepassing van het begeleidingscontinuüm is verankerd in de interne overlegstructuren van de PBD. In het regio/dienstoverleg en de pedagogische raad worden de casussen besproken, de prioriteiten afgestemd en de impact op de werking geëvalueerd. Met behulp van de dienst- en themafiches wordt een IKZ-klok opgezet (Bijlage 8). De IKZ-klok schuift een systematiek naar voren om de cyclische opvolging van deze processen te bewerkstelligen en de realisatie van het begeleidingsplan en de effectiviteit van de interventies monitort.

Verankering in personeelsbeleid en functiekaarten

Het begeleidingscontinuüm is niet alleen een inhoudelijk en organisatorisch kader, maar heeft ook een directe impact op het personeelsbeleid van de pedagogische begeleidingsdienst. De toepassing ervan is verankerd in de bespreking van de persoonlijke opdrachten van de medewerkers en vormt een leidraad bij het opstellen en actualiseren van hun functiekaarten.

Elke begeleider reflecteert, in overleg met het regioteam en de coördinator, over zijn of haar inzet binnen de verschillende lagen van het continuüm. Dit maakt het mogelijk om de rolverdeling,

expertiseontwikkeling en taakbelasting af te stemmen op de noden van het veld én op de strategische prioriteiten van de dienst. De functiekaart wordt zo een dynamisch instrument dat niet alleen de individuele opdracht beschrijft, maar ook de bijdrage aan de realisatie van het begeleidingsplan en de decretale opdrachten.

Door het continuüm te koppelen aan het personeelsbeleid, ontstaat een transparante en gedeelde verantwoordelijkheid voor het realiseren van kwaliteitsvolle begeleiding. Het biedt medewerkers houvast in hun professionele ontwikkeling en maakt het mogelijk om gericht te investeren in coaching, intervisie en professionaliseringstrajecten.

2.1.4. De pedagogische raad als richtinggevende kracht

De pedagogische raad bestaat uit alle leidinggevendenden van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD), inclusief de directeur. Deze raad draagt de eindverantwoordelijkheid voor het realiseren van de kerntaken van OVSG waarvoor zij een mandaat hebben gekregen. Vanuit deze opdracht formuleert en bewaakt de raad het strategisch en operationeel beleid van de PBD. De werking van de pedagogische raad is geënt op twee strategische doelstellingen:

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

Deze strategische doelstellingen zijn vertaald naar concrete operationele doelstellingen, die samengevat als volgt luiden:

- ▲ Richting geven aan de strategische werking van de PBD
- ▲ Valideren van visieteksten, begeleidingsstrategieën en -instrumenten
- ▲ Interne afstemming tussen de verschillende afdelingen
- ▲ Gezamenlijke standpuntbepaling
- ▲ Opvolging van de kwaliteitsklok, inclusief effectmetingen
- ▲ Opstellen van het begeleidingsplan en de jaarverslagen
- ▲ Monitoring van de doelstellingen uit het begeleidingsplan in functie van de kwaliteitsklok (bv. structurele bespreking van gegevens uit Simplicite)
- ▲ Vastleggen van het professionaliseringsbeleid en afstemming tussen vorming en begeleiding

De pedagogische raad komt maandelijks samen. De agenda wordt cyclisch en systematisch opgebouwd rond niveau-overstijgende en PBD-brede thema's, waarbij de interne kwaliteitszorgklok (IKZ-klok) als leidraad dient voor de agendering.

Daarnaast vindt er wekelijks overleg plaats tussen de coördinatoren, waarin de operationele en dagelijkse werking wordt besproken en afgestemd.

2.2. Interne kwaliteitsontwikkeling

Interne kwaliteitszorg (IKZ) vormt een fundamentele pijler binnen de werking van de pedagogische begeleidingsdienst. Ze is niet alleen een instrument om de kwaliteit van de begeleiding te bewaken en te verbeteren, maar ook een hefboom voor strategische sturing, professionalisering en innovatie. Binnen het begeleidingsplan 2022–2025 werden daarom expliciete interne kwaliteitsontwikkelingsdoelen geformuleerd als operationele doelstellingen, ook wel de SKI-opdrachten genoemd.

Ook binnen het nieuwe begeleidingsplan blijft interne kwaliteitszorg een centrale rol spelen in de werking van de PBD. Waar IKZ in het vorige plan reeds stevig verankerd was via de SKI-opdrachten, wordt deze lijn in het nieuwe plan niet alleen voortgezet, maar ook versterkt en verdiept.

De keuze om interne kwaliteitszorg structureel te verankeren in het begeleidingsplan is weloverwogen. In een onderwijscontext die voortdurend evolueert, is het essentieel dat de pedagogische begeleidingsdienst zichzelf kritisch blijft bevragen, gericht bijstuurt en continu verbetert. IKZ biedt hiervoor het noodzakelijke kader: het maakt de werking transparant, doelgericht en lerend.

De IKZ-klok blijft daarbij het instrument bij uitstek om deze kwaliteitszorg cyclisch en systematisch vorm te geven. Ze waarborgt dat reflectie, evaluatie en bijsturing geen toevallige of eenmalige acties zijn, maar ingebed zijn in de reguliere werking van de dienst. Via vaste overlegmomenten – zoals de pedagogische raad, coördinatorenoverleggen en thematische werkgroepen – worden de kwaliteitsdoelen opgevolgd, besproken en vertaald naar concrete acties.

Binnen het nieuwe begeleidingsplan krijgt IKZ ook een verbindende functie: ze slaat bruggen tussen strategisch beleid, operationele uitvoering en professionalisering. Door kwaliteitszorg te koppelen aan data, wetenschappelijke inzichten en praktijkervaringen, ontstaat een dynamisch leerproces dat de begeleidingspraktijk versterkt én richting geeft.

Kortom, IKZ is niet louter een ondersteunend proces, maar een sturend en inhoudelijk fundament van de PBD. Het stelt de dienst in staat om haar maatschappelijke opdracht waar te maken: scholen, centra en academies begeleiden met kwaliteit, visie en impact.

De Stafdienst voor Kwaliteit en Innovatie (SKI) draagt de verantwoordelijkheid voor de opvolging van deze opdrachten.

De zes SKI-opdrachten

- 1. Jaarlijks begeleidingsverslag**
SKI coördineert de werkaanpak, redactie en opvolging van het jaarlijks begeleidingsverslag. Dit verslag biedt inzicht in de realisaties, impact en bijstellingen van de begeleiding.
- 2. Begeleidingsplan**
SKI staat in voor de coördinatie en inhoudelijke uitwerking van het begeleidingsplan, dat de strategische koers van de PBD bepaalt.
- 3. Professionalisering van medewerkers**
SKI ontwikkelt en organiseert professionaliseringsinitiatieven die gericht zijn op het versterken van de begeleidingspraktijk en het implementeren van innovatieve materialen.
- 4. Systematische kwaliteitsbewaking**
SKI onderzoekt en bewaakt de begeleidingspraktijk op een systematische manier, met het oog op borging, bijsturing en continue verbetering van de werking als professioneel lerende organisatie.

5. **Ontwikkeling van innovatieve (digitale) materialen**

SKI ontwikkelt en implementeert vernieuwende materialen die de begeleidingspraktijk versterken, ondersteunen en richting geven.

6. **Wetenschappelijk onderbouwd werkingskader**

SKI ontwikkelt een inhoudelijk en agogisch kader dat de begeleidingspraktijk wetenschappelijk fundeert en structureel verankert.

2.2.1. Interne kwaliteitszorg als fundament in het nieuwe begeleidingsplan

Ook in het nieuwe begeleidingsplan 2025–2030 blijft interne kwaliteitszorg een essentiële pijler van de werking van de pedagogische begeleidingsdienst. De ervaringen en inzichten uit het vorige plan, in combinatie met de feedback van het Departement Onderwijs en Vorming en het kabinet onderwijs, hebben ons ertoe aangezet om de rol van IKZ verder te versterken en explicieter te verankeren in onze strategische en operationele werking.

De IKZ-klok blijft daarbij het centrale instrument. Ze biedt een **cyclisch en systematisch kader** dat toelaat om op vaste momenten stil te staan bij de kwaliteit van onze werking, deze te evalueren en waar nodig bij te sturen. Dit gebeurt op verschillende niveaus binnen de PBD: van de pedagogische raad tot de regioteams en thematische werkgroepen. De klok zorgt voor ritme, focus en samenhang in onze interne kwaliteitsontwikkeling.

In het nieuwe begeleidingsplan krijgt IKZ een **dubbele functie**:

1. **Sturend en strategisch**: IKZ ondersteunt de vertaling van de strategische doelstellingen naar concrete acties en bewaakt de samenhang tussen de verschillende onderdelen van het begeleidingscontinuüm. Ze helpt ons om keuzes te onderbouwen, impact te meten en richting te geven aan de werking.
2. **Reflectief en lerend**: IKZ stimuleert een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid, zelfreflectie en collectief leren. Door systematisch te reflecteren op data, ervaringen en feedback uit het veld, versterken we niet alleen onze begeleidingspraktijk, maar ook de professionele leercultuur binnen de dienst.

De inzichten uit het jaarverslag 2023–2024 tonen aan dat kwaliteitszorg geen aparte doelstelling is, maar een rode draad die doorheen alle inhoudelijke doelen en acties loopt. Datageletterdheid, evidence-informed werken, visieontwikkeling en samenwerking met partners zijn geen op zichzelf staande doelen, maar fundamentele werkhoudingen die in elk begeleidingsinitiatief vervlochten zijn.

Daarom kiezen we er in het nieuwe begeleidingsplan bewust voor om te werken met inhoudelijke doelen, aangevuld met een aantal rode draden die deze doelen versterken en verbinden. Deze rode draden – zoals datageletterdheid, wetenschappelijke onderbouwing, professionele leercultuur en partnerschap – worden systematisch opgevolgd via de IKZ-klok en vormen een toetssteen voor de kwaliteit van onze werking.

De opmaak van het nieuwe begeleidingsplan verloopt volgens een vooraf bepaald stappenplan, met een strikte timing en brede betrokkenheid van alle niveaus binnen de PBD. De resultaten van het kwaliteitskwartet zullen ons helpen om te evalueren in hoeverre de gekozen doelen aansluiten bij de noden van onze stakeholders en hoe ver we staan in hun realisatie.

Kortom, IKZ blijft ook in de toekomst een strategisch kompas én een lerend instrument dat ons in staat stelt om met visie, samenhang en impact te begeleiden.

- ▲ **Cyclische en systematische aanpak**: De uitvoering van deze opdrachten gebeurt niet ad hoc, maar volgens een cyclische en systematische aanpak. De IKZ-klok zorgt ervoor dat kwaliteitszorg geen losstaande activiteit is, maar een geïntegreerd onderdeel van de dagelijkse werking. Door

vaste momenten van reflectie, analyse en bijsturing te voorzien, wordt de werking van de PBD voortdurend geëvalueerd en geoptimaliseerd.

- ▲ **Samenwerking en leren:** De uitvoering van de SKI-opdrachten gebeurt in nauwe samenwerking met verschillende actoren binnen de PBD: leidinggevend, coördinatoren, thematische werkgroepen en regiot teams. Deze samenwerking bevordert een gedeeld kwaliteitsbewustzijn en stimuleert collectief leren. Door inzichten uit het werkveld, data-analyse en wetenschappelijke kaders te combineren, ontstaat een krachtige basis voor inhoudelijke en organisatorische groei.
- ▲ **Wat leren we eruit?** De systematische opvolging via de IKZ-klok maakt het mogelijk om trends en knelpunten tijdig te detecteren, successen te benoemen en gerichte verbeteracties te ondernemen. Het versterkt de transparantie, verhoogt de betrokkenheid van medewerkers en draagt bij aan een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid en continue ontwikkeling.

2.2.1.1. Van opdracht naar praktijk: cyclisch en systematisch werken aan kwaliteit

In het begeleidingsplan vormen de zes SKI-opdrachten het fundament van onze interne kwaliteitszorg. Ze zijn verankerd in een cyclisch en systematisch proces dat de werking van de pedagogische begeleidingsdienst versterkt en verfijnt. We werken met een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methodieken. Enerzijds gebruiken we data uit het registratiesysteem, zoals Simpliciteit, om bereik, tijdsbesteding en focus van de begeleiding in kaart te brengen. Deze data worden besproken in teams en gekoppeld aan inhoudelijke reflectie. Datageletterdheid speelt hierbij een belangrijke rol: begeleiders leren data interpreteren en gebruiken als basis voor kwaliteitsverbetering.

Daarnaast zetten we reflectieve methodieken in, zoals teamgesprekken, intervisie en feedbackrondes, om dieper inzicht te krijgen in de inhoudelijke kwaliteit van de begeleiding. In de verschillende diensten en op de pedagogische raad worden concrete begeleidingssituaties besproken, waarbij begeleiders reflecteren op hun aanpak, feedback krijgen en leren van elkaars ervaringen. Dit versterkt de professionele leercultuur en stimuleert gedeeld leiderschap. Coachinggesprekken met leidinggevend ondersteunen dit proces en zorgen voor gerichte opvolging.

De uitvoering van de SKI-opdrachten is een gedeelde verantwoordelijkheid. De Stafdienst Kwaliteit en Innovatie coördineert de processen, in nauwe samenwerking met de pedagogische raad, de coördinatoren en de begeleiders binnen regio's en thematische werkgroepen. Deze samenwerking zorgt voor breed draagvlak en versterkt de lerende cultuur binnen de dienst.

Door de systematische toepassing verkrijgen we waardevolle inzichten. We merken bijvoorbeeld dat sommige doelen eerder functioneren als werkhoudingen, zoals datageletterdheid en evidence-informed werken. Visieontwikkeling blijkt vaak verweven met andere begeleidingsdoelen. Reflectie en dialoog zijn cruciaal om data betekenis te geven en om begeleiders eigenaarschap te laten opnemen. Het is dan ook belangrijk dat hier tijd en ruimte voor wordt gemaakt.

Op basis van de verzamelde data en reflecties sturen we bij op verschillende niveaus. Inhoudelijk herformuleren we doelen en passen we begeleidingsstrategieën aan. Organisatorisch optimaliseren we overlegstructuren en verdelen we taken anders. Professioneel zetten we gerichte professionaliseringstrajecten op, afgestemd op vastgestelde noden. Deze bijstellingen worden besproken in de pedagogische raad en vertaald naar concrete acties binnen de teams.

2.2.2. Het begeleidingsplan 2025–2030: van strategisch plan naar praktijk

Met het begeleidingsplan 2025–2030 kiest OVSG bewust voor een strategische en geïntegreerde aanpak van pedagogische begeleiding. Dit plan vormt het fundament voor onze werking in de komende vijf jaar. Het biedt richting, houvast en ambitie, en wordt vertaald naar concrete acties via een gelaagd systeem van planning en monitoring.

Het plan vertrekt vanuit vier centrale thema's: sterk leiderschap, effectieve didactiek, inclusie en kwaliteitscultuur. Deze thema's zijn niet zomaar inhoudelijke accenten, maar vormen de ruggengraat van onze begeleiding. Ze zijn gekozen op basis van noden in het werkveld, wetenschappelijke inzichten en maatschappelijke ontwikkelingen.

Om deze strategische doelen te realiseren, hanteren we het begeleidingscontinuüm als ordenend kader. Dit continuüm onderscheidt drie niveaus van begeleiding:

- ▲ **Basisaanbod:** breed en thematisch, voor ongeveer 80% van de instellingen.
- ▲ **Verhoogde nood:** intensieve trajecten op maat, voor circa 15%.
- ▲ **Grote nood:** structurele en aanklappende begeleiding, voor ongeveer 5%.

Deze indeling laat toe om onze middelen doelgericht en contextgevoelig in te zetten. Het continuüm fungeert tegelijk als beleidsinstrument én als communicatiekader, zowel intern als extern.

De strategische doelen worden jaarlijks geconcretiseerd in themafiches, regiofiches en functiekaarten. Deze documenten slaan de brug tussen visie en praktijk: ze geven aan welke doelstellingen we nastreven, welke werkvormen we inzetten en hoe we de voortgang opvolgen. Samen met de IKZ-klok vormen ze het instrumentarium voor interne kwaliteitszorg. Je vindt ze terug in de bijlage.

Doorheen dit alles blijft onze visie op begeleiden het kompas: nabij, op maat en waarderend. We vertrekken steeds vanuit de context en de kracht van de instelling, en geloven in duurzame verandering gedragen door dialoog, vertrouwen en expertise.

In het kader van dit jaarverslag kregen we bijkomende vragen over het begeleidingsplan 2025–2030. Hieronder lichten we enkele belangrijke aspecten toe:

- ▲ **Bereik bij doelgroepen:** De streefcijfers worden bepaald op basis van het begeleidingscontinuüm. We kiezen werkvormen die een maximaal bereik garanderen, afgestemd op de noden van de verschillende doelgroepen.
- ▲ **Effectiviteit:** De effectiviteit wordt gemonitord via de themafiches en de IKZ-klok. Deze bieden houvast om impact te meten en bij te sturen waar nodig.
- ▲ **Aanwezigheid in scholen:** We versterken onze aanwezigheid via ankerwerking en regionale verankering. Dit zorgt voor nabijheid, continuïteit en herkenbaarheid in het werkveld.

2.2.3. Bepalen en maximaliseren van streefcijfers inzake bereik bij doelgroepen binnen OVSG- Bereik als strategische hefboom

De PBD van OVSG beschouwt bereik niet als een louter kwantitatieve parameter, maar als een strategische indicator die ons in staat stelt om de uitvoering van onze decretale opdracht doelgericht en kwaliteitsvol te informeren, monitoren en realiseren. Het bepalen van streefcijfers inzake bereik is daardoor ingebed in een bredere begeleidingsvisie die vertrekt vanuit de noden van het werkveld, evidence-informed inzichten en een systematische monitoring van onze werking.

Daarbij vinden we het belangrijk om te duiden dat we bereik en effect niet als synoniemen beschouwen, maar als communicerende vaten die bij voorkeur steeds in samenhangend verband beschouwd worden. Bereik is niet enkel een kwestie van “hoeveel” instellingen we begeleiden, maar vooral van “wie, waarom, hoe en met welk effect”. Het begeleidingsplan 2025-2030 beschrijft hoe de

PBD van OVSG haar streefcijfers bepaalt, monitort en bijstuurt, en hoe deze keuzes bijdragen aan een duurzame versterking van het onderwijs.

Het begeleidingscontinuüm (zie 2.1.3) vormt het fundament voor het bepalen van deze streefcijfers. Het laat toe om ons ondersteuningsaanbod gericht te differentiëren op basis van intensiteit, nood en impact.

Om de aanpak op het vlak van bereik, inzetbaarheid en effectiviteit netoverstijgend meer op elkaar af te stemmen, werd er vanuit het informeel overleg tussen de pedagogische begeleidingsdiensten (D4) een ad hoc werkgroep opgericht om daar concreet vorm aan te geven. Een overzicht van de ondernomen activiteiten en geplande initiatieven vindt u in bijlage (Bijlage 9)

2.2.4. Gepaste werkvormen in begeleiding: onderbouwde keuzes voor kwaliteit en bereik

Binnen de pedagogische begeleidingsdienst van OVSG is het kiezen van gepaste werkvormen geen louter praktische beslissing, maar een strategische en inhoudelijke keuze die rechtstreeks voortvloeit uit onze visie op kwaliteitsvolle begeleiding. Deze keuzes worden onderbouwd door wetenschappelijk onderzoek, praktijkervaring en de systematiek van het begeleidingscontinuüm, en worden vastgelegd in de dienstfiches van de verschillende teams. Daar worden doordacht keuzes gemaakt van de verschillende werkvormen om de juiste boodschap op het juiste niveau tot de juiste doelgroep te bereiken.

Onderzoek van Mercer et al. (1999) en latere replicaties in Vlaanderen toont aan dat begeleidingsvormen die inzetten op exploratieve dialoog en samenwerkend leren leiden tot significante verbeteringen in redeneervaardigheden en probleemoplossend denken bij lerenden. Deze principes zijn ook toepasbaar in de begeleiding van onderwijsprofessionals: werkvormen die ruimte bieden voor reflectie, dialoog en samenwerking versterken het leerproces en de implementatiekracht. Virginie März (2017) benadrukt in haar werk het belang van contextgebonden en praktijkgerichte begeleiding. Ze stelt dat begeleidingsvormen pas effectief zijn wanneer ze aansluiten bij de concrete noden van het werkveld en wanneer begeleiders zich bewust zijn van hun rol als procesbegeleider in plaats van louter inhoudsdrager. Ze pleit voor een differentiatie in begeleidingsvormen, afgestemd op het doel, de doelgroep en de fase van verandering waarin een school of team zich bevindt. Geert Kelchtermans (2017) voegt daaraan toe dat begeleidingsimpact ontstaat in de nabije, relationele interactie tussen begeleider en onderwijsprofessional. Hij stelt dat duurzame verandering pas mogelijk is wanneer er ruimte is voor kwetsbaarheid, dialoog en gedeeld eigenaarschap.

Werkvormen en hun plaats binnen het begeleidingscontinuüm

Op basis van deze inzichten en onze praktijkervaring onderscheiden we verschillende begeleidingsvormen, elk met hun eigen sterktes en plaats binnen het continuüm:

Werkvorm	Bereik (aantal S/C/A)	Doel
Coaching (ankerrol)	Laag	Individuele groei, leiderschap, contextanalyse
Teambegeleiding	Gemiddeld	Visieontwikkeling, samenwerking, implementatie
Intervisie	Gemiddeld	Reflectie, gedeeld leren, professionalisering
Thematische sessie	Hoog	Kennisdeling, sensibilisering, inspiratie
Webinar	Zeer hoog	Informatieoverdracht, brede ontsluiting
Digitale materialen	Zeer hoog	Zelfgestuurd leren, klaspraktijk versterken

Tabel 38: werkvormen en hun plaats in het begeleidingscontinuüm

Deze werkvormen worden strategisch ingezet afhankelijk van:

- ▲ De doelstelling van de begeleiding
- ▲ De context van de instelling
- ▲ De capaciteit binnen de PBD
- ▲ De fase binnen het begeleidingscontinuüm (basisaanbod, verhoogde nood, grote nood)

Een belangrijke les uit het onderzoek is dat bereik en kwaliteit niet automatisch samengaan. Breed inzetbare werkvormen zoals webinars en digitale materialen kunnen veel instellingen bereiken, maar leveren minder diepgang. Omgekeerd bieden intensieve werkvormen zoals coaching en intervisie meer kwaliteit, maar vragen meer tijd en middelen.

Daarom kiest OVSG bewust voor een combinatie van werkvormen:

- ▲ **Brede werkvormen** voor sensibilisering, kennisdeling en inspiratie (bv. webinars, thematische sessies, materialen)
- ▲ **Intensieve werkvormen** voor verdieping, implementatie en gedragsverandering (bv. coaching, teambegeleiding, intervisie)

Om de keuze van de effectmetingen te maken wordt gebruikt gemaakt van de matrix in bijlage 6 van het begeleidingsplan 2025-2030. Deze is opgesteld met onderscheid van verschillende begeleidingsactiviteiten. Daar onderscheiden we:

- ▲ verplicht traject na doorlichting-begeleiding scholen grote noden
- ▲ Langdurige begeleidingstrajecten op vraag
- ▲ Vraaggestuurd/ankerrol
- ▲ Lerend netwerk
- ▲ Lerend netwerk interview
- ▲ Ontmoetingsdagen
- ▲ Functietraject
- ▲ Thematraject
- ▲ School-team vorming

Aanwezigheid in scholen maximaliseren: nabijheid als sleutel tot impact en als versterkende factor

In het begeleidingsplan 2025–2030 van OVSG wordt de aanwezigheid in scholen expliciet benoemd als een strategische hefboom om de kwaliteit en effectiviteit van de pedagogische begeleiding te versterken. De fysieke nabijheid van begeleiders in scholen, centra en academies is geen vanzelfsprekendheid, maar een bewuste keuze die voortkomt uit de visie op duurzame ondersteuning, contextgericht werken en het opbouwen van vertrouwen.

Begeleiders bouwen een vertrouwensband op met de school, het centrum of de academie. Die relatie is cruciaal om diepgaand te kunnen begeleiden, afgestemd op de specifieke noden en context van de instelling. Door regelmatig aanwezig te zijn op de werkvloer, leren begeleiders de schooleigen dynamiek kennen: het pedagogisch project, de beleidskeuzes, de klaspraktijk en de uitdagingen waarmee teams geconfronteerd worden.

Strategische keuzes in aanwezigheid

Het begeleidingsplan stelt dat aanwezigheid in scholen wordt **gemaximaliseerd via drie strategieën**:

- 1 **Vaste ankerfiguren per regio en onderwijsniveau**
Elke S/C/A heeft een vaste begeleider die fungeert als eerste aanspreekpunt. Deze ankerfiguur kent de lokale context en zorgt voor continuïteit in de begeleiding.
- 2 **Gerichte inzet op scholen met verhoogde of grote noden**
Via een brede waaier van informatiebronnen en signalen uit het veld worden scholen geïdentificeerd waar intensieve begeleiding nodig is. Deze scholen krijgen prioritaire ondersteuning, vaak via langdurige trajecten.
- 3 **Combinatie van fysieke en digitale aanwezigheid**
Hoewel fysieke aanwezigheid de voorkeur geniet, wordt ook ingezet op hybride werkvormen. Digitale begeleiding maakt het mogelijk om snel te schakelen, efficiënt te werken en het bereik te vergroten, zonder in te boeten aan kwaliteit.

Door deze aanpak slaagt OVSG erin om de aanwezigheid in scholen te verhogen, zonder de kwaliteit van de begeleiding uit het oog te verliezen. De nabijheid zorgt voor betere afstemming, snellere detectie van noden en meer gedragen implementatie van begeleidingsinitiatieven. Tegelijk wordt het bereik geoptimaliseerd door slim te combineren: intensieve begeleiding waar nodig, brede ondersteuning waar mogelijk.

Aanwezigheid in scholen is geen logistieke kwestie, maar een pedagogische keuze. Het begeleidingsplan 2025–2030 maakt duidelijk dat OVSG inzet op nabijheid, continuïteit en contextgericht werken als fundamente van kwaliteitsvolle begeleiding. Zo versterken we niet alleen de scholen, maar ook de relatie tussen beleid en praktijk.

2.2.4.1. Basisbegeleidingsaanbod: breed, gelaagd en impactvol

Het basisbegeleidingsaanbod van OVSG is gericht op brede professionalisering en thematische ondersteuning van scholen, centra en academies. Het is toegankelijk voor alle instellingen binnen het netwerk en wordt Vlaanderenbreed uitgerold. We streven ernaar dat 80 procent van onze scholen door dit aanbod in staat is om autonoom de dagelijkse uitdagingen aan te pakken. Dit aanbod is gelaagd en bestaat uit verschillende vormen van ondersteuning die, hoewel ze niet altijd fysiek op de klasvloer plaatsvinden, wel degelijk invloed hebben op het pedagogisch handelen van leraren en teams.

Het basisaanbod omvat onder meer netwerken, ontmoetingsdagen, webinars, thematische sessies, intervisie en reflectiegroepen en ondersteunende materialen. We bespreken hieronder enkele kort.

- **Netwerken en ontmoetingsdagen: collectief leren als motor voor verandering**

Netwerken en ontmoetingsdagen vormen een essentieel onderdeel van het basisaanbod binnen OVSG. Ze brengen onderwijsprofessionals samen rond gedeelde thema's zoals digitale geletterdheid, leerlingenbegeleiding, curriculumimplementatie en schoolleiderschap. Deze bijeenkomsten zijn veel meer dan informatieve momenten: ze zijn plekken van collectief leren, waar reflectie, uitwisseling en samenwerking centraal staan.

Onderzoek toont aan dat netwerken krachtige katalysatoren zijn voor professionele groei en schoolontwikkeling. Zo benadrukt Geert Kelchtermans⁵⁶ dat leraren die samen reflecteren op hun praktijk, sneller geneigd zijn hun handelen bij te sturen en zich open te stellen voor verandering. Professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling zijn volgens hem twee kanten van dezelfde medaille. Virginie März⁵⁷ sluit daarbij aan en stelt dat duurzame onderwijsvernieuwing ontstaat wanneer professionals samen betekenis geven aan verandering. Ze pleit voor een verschuiving van losse acties naar structurele interacties tussen leraren, begeleiders en schoolleiders. Ook Emmelien Merchie⁵⁸ onderstreept het belang van netwerken als context voor evidence-informed werken: leraren leren er om data, praktijkkennis en wetenschappelijke inzichten te combineren en te vertalen naar concrete acties.

Binnen OVSG worden netwerken dan ook bewust ingericht als lerende gemeenschappen. Ze zijn doelgericht opgebouwd, met een duidelijke inhoudelijke focus en ruimte voor contextualisering: deelnemers brengen eigen casussen en vragen in. Co-creatie staat centraal: samen ontwikkelen ze materialen, visies en actieplannen die rechtstreeks toepasbaar zijn in de klas- en schoolpraktijk. Daarnaast bieden netwerken kansen tot ontmoeting en uitwisseling, waardoor professionals een duurzaam ondersteunend netwerk opbouwen dat bijdraagt aan hun professionele groei en veerkracht.

⁵⁶ Kelchtermans, G. (2021). *Unpacking the support practices of educational advisors: Congruency, loyalty, legitimacy, and urgency*. Journal Of Educational Change, 23(4), 473–495. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09428-0>

⁵⁷ März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssels, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

⁵⁸ Merchie, E. (2016). Evidence-informed werken in lerende gemeenschappen: Praktijkervaringen, data en wetenschappelijke inzichten verbinden. In B. De Wever, E. Merchie & P. Valcke (Red.), *Lerende netwerken in het onderwijs* (pp. 45-62). Gent: Academia Press

Concrete voorbeelden zijn het TACTA-netwerk voor technisch adviseurs, het netwerk digitale geletterdheid voor ICT-coördinatoren en de zorgcontactdagen waarin leerlingenbegeleiding centraal staat.

- **Webinars en thematische sessies: brede sensibilisering en kennisdeling**

Webinars en thematische sessies zijn laagdrempelige werkvormen die een groot bereik genereren. Ze worden ingezet om:

- ▲ Nieuwe inzichten te verspreiden (bv. over Leer Lokaal, KOaLa, Kennisrijk Curriculum, Minimumdoelen, polarisering)
- ▲ Schoolteams te sensibiliseren rond actuele thema's
- ▲ Praktijkvoorbeelden en materialen te delen

Hoewel deze werkvormen minder diepgaand zijn dan intervisie of coaching, zijn ze essentieel voor het initiëren van verandering. Volgens März(2017) kunnen webinars en infosessies fungeren als “startmotor” voor collectieve reflectie, mits ze gekoppeld worden aan vervolgetrajecten.

Binnen OVSG worden webinars vaak gecombineerd met digitale materialen, zoals leidraden, visieteksten en didactische wijzers. Zo ontstaat een hybride leeromgeving waarin scholen zelfstandig aan de slag kunnen, met ondersteuning op maat indien gewenst.

- **Intervisie en reflectiegroepen: verdiepend leren en gedeeld eigenaarschap**

Intervisie is binnen het basisaanbod een krachtige werkvorm voor verdiepende reflectie. Tijdens deze begeleide gesprekken bespreken leraren en beleidsteams concrete casussen, geven ze elkaar feedback en zoeken ze samen naar oplossingen. Het is een veilige ruimte waarin professionals hun ervaringen delen, hun aanpak bevragen en van elkaar leren.

Volgens Geert Kelchtermans(2021) is intervisie een vorm van professionele dialoog waarin leraren hun kwetsbaarheid durven tonen en samen betekenis geven aan hun handelen. Deze uitwisseling draagt bij aan het ontwikkelen van professioneel zelfvertrouwen en stimuleert gedeeld leiderschap. Ook Emmelien Merchie (2016) onderstreept het belang van intervisie als context voor evidence-informed werken: leraren leren er om praktijkervaringen, data en wetenschappelijke inzichten te verbinden en te vertalen naar gerichte acties.

Binnen OVSG worden intervisiemomenten georganiseerd in het kader van netwerken, thematische trajecten en interne professionalisering, zoals het Groeiwijs-traject. Ze dragen bij aan een versterking van de professionele leercultuur, verdieping van begeleidingsinhouden en verankering van verandering in de praktijk.

- **Ondersteunende materialen: brug tussen beleid en klaspraktijk**

OVSG ontwikkelt een breed gamma aan ondersteunende materialen die via de website en het anker beschikbaar zijn. Deze materialen vormen een directe brug tussen het begeleidingsplan en de klasvloer. Ze zijn ontworpen om scholen te versterken in hun autonomie, met respect voor hun pedagogisch project en context. Door in te zetten op praktijkgerichte ondersteuning stimuleren ze een reflectieve en onderzoekende houding bij onderwijsprofessionals en dragen ze bij aan een gedeelde kwaliteitscultuur.

De materialen zijn gevarieerd en sluiten aan bij actuele noden in het onderwijsveld. Denk aan didactische wijzers met concrete lesideeën en onderbouwde didactische principes, kwaliteitskaarten voor zelfevaluatie en beleidsontwikkeling, visieteksten en leidraden rond curriculum, leerlingenbegeleiding en schoolleiderschap, en voorbeeldplannen en sjablonen voor beleidsplanning en implementatie. Ook tools die tijdens begeleidingssessies worden ingezet, zoals Padlets, maken deel uit van dit aanbod.

Volgens Geert Kelchtermans 2021 zijn dergelijke materialen waardevol, op voorwaarde dat ze niet als kant-en-klare blauwdrukken worden gebruikt, maar als inspiratiebronnen die aansluiten bij de context van de school. Hij pleit voor een benadering waarin materialen het professioneel oordeel ondersteunen en ruimte laten voor aanpassing en interpretatie. Wetenschappelijk onderzoek benadrukt dat deze materialen, wanneer ze gekoppeld worden aan begeleidingsinterventies, leraren helpen om praktijkkennis, data en wetenschappelijke inzichten te verbinden en te vertalen naar concrete acties.

Binnen OVSG worden materialen daarom steeds ontwikkeld in co-creatie met het werkveld, getest in de praktijk en afgestemd op de begeleidingsdoelen. Ze worden ingezet in netwerken, thematische trajecten en professionaliseringsinitiatieven, en vormen een essentieel onderdeel van het instrumentarium waarmee we scholen ondersteunen in hun ontwikkeling.

- **Ankerwerking: nabijheid als hefboom voor onderwijskwaliteit**

Een essentieel onderdeel van het basisbegeleidingsaanbod van OVSG is de vaste ankerwerking. Elke school, centrum of academie heeft een toegewezen ankerfiguur binnen de pedagogische begeleidingsdienst. Deze persoon is veel meer dan een aanspreekpunt: het is een strategische partner die samen met de instelling werkt aan het versterken van onderwijskwaliteit, afgestemd op de specifieke context en noden. Conform de OVSG-visie voorziet elke anker minstens vier doelgerichte contactmomenten per schooljaar. Deze momenten zijn ingebed in de centrale thema's van het begeleidingsplan en verlopen via een startgesprek, tussentijdse afstemming, reflectie op basis van data (zoals toetsresultaten of inspectiefeedback) en een eindgesprek. De gesprekken vinden plaats met directies, beleidsteams en – waar relevant – lerarenteams, en worden afgestemd op de situatie van de instelling. Ze kunnen gecombineerd worden met klasbezoeken, teamvergaderingen of netwerksessies.

De kracht van deze werking zit in de nabijheid. Geert Kelchtermans (2021) stelt dat professionele groei ontstaat in betekenisvolle dialoog tussen de leraar en zijn context. De ankerfiguur belichaamt deze visie door nabij te zijn, te luisteren, te spiegelen en samen te reflecteren. Zo ontstaat een vertrouwensrelatie die de basis vormt voor duurzame verandering. Virginie März (2017) voegt daaraan toe dat begeleiders die zich positioneren als kritische vriend en procesbegeleider meer impact hebben op zowel beleid als klaspraktijk. Ze pleit voor contextgevoelige interactie waarin begeleiders samen met het team betekenis geven aan data, doelen en acties.

De ankerwerking is ook een hefboom voor het versterken van datageletterdheid binnen scholen. In de context van Vlaamse toetsen, de OVSG-toets, de Datawijzer en andere databronnen ondersteunt de ankerfiguur scholen bij het interpreteren van toetsresultaten, het formuleren van onderzoeksvragen en het vertalen van inzichten naar concrete acties. Zo wordt datagebruik een integraal onderdeel van kwaliteitszorg.

Hoewel de ankerwerking vaak start op beleidsniveau, is de impact op de klasvloer expliciet en tastbaar. Via de ankerfiguur worden didactische inzichten gedeeld, leraren ondersteund bij het interpreteren van leerlingendata, teamreflecties georganiseerd en verbindingen gelegd tussen beleid, begeleiding en lespraktijk.

Kortom, de ankerwerking is geen louter organisatorisch model, maar een pedagogisch instrument dat bijdraagt aan nabijheid, vertrouwen, professionalisering en kwaliteitsontwikkeling.

Impact op de klasvloer van het basisaanbod

Hoewel het basisaanbod van OVSG vaak schooloverstijgend of beleidsgericht is opgezet, heeft het een duidelijke en tastbare impact op de klasvloer. Die impact manifesteert zich op verschillende manieren. Leraren nemen inzichten en materialen mee uit netwerken, webinars en begeleidingssessies, en passen die toe in hun dagelijkse lespraktijk. Directies en beleidsteams vertalen begeleidingsinput naar concrete acties binnen de schoolwerking, waardoor beleidskeuzes voelbaar worden in de klas.

Thematische trajecten, zoals de implementatie van Leer Lokaal, ondersteunen leraren rechtstreeks bij het vertalen van leerplandoelen naar effectieve didactiek. Digitale tools zoals de rOK-tool en de Datawijzer helpen leraren en teams om hun werking te analyseren, te reflecteren en waar nodig bij te sturen.

Het basisaanbod is breed en flexibel, en sluit aan bij de diversiteit van het onderwijslandschap. Door in te zetten op collectief leren, praktijkgerichte ondersteuning en datagebruik als hefboom voor kwaliteitszorg, vormt het basisaanbod de ruggengraat van onze werking. Het is een essentieel instrument om onderwijskwaliteit te versterken in alle instellingen, van klasvloer tot beleid.

2.2.4.2. Verhoogde nood (± 15%): intensieve trajecten voor complexe begeleidingsvragen

Binnen het begeleidingscontinuüm van OVSG vormt de categorie verhoogde nood een cruciale schakel. Ongeveer 15% van de instellingen valt hieronder: scholen, centra en academies die niet onder “grote nood” vallen, maar wel geconfronteerd worden met complexe begeleidingsvragen. Die vragen kunnen voortkomen uit een nood aan bijsturing, verdieping of zelfs uit de ambitie om sterke praktijken verder te versterken richting excellentie.

Voor deze instellingen voorziet OVSG intensieve begeleidingstrajecten op maat. Denk aan teambegeleiding bij het herijken van een visie op leerlingenbegeleiding, coaching van directies en beleidsteams in trajecten zoals Een beleid met een plan, of effectmetingen en beginsituatieanalyses via lesobservaties en documentstudies, bijvoorbeeld in samenwerking met AGSO Antwerpen. Ook verandertrajecten zoals de implementatie van Leer Lokaal in het buitengewoon onderwijs of het versterken van inclusieve praktijken behoren tot deze categorie.

Wat deze trajecten typeert, is hun complexiteit en contextgevoeligheid. Ze overstijgen eenmalige interventies en vragen om een geïntegreerde aanpak, afgestemd op de specifieke situatie van de instelling. Begeleiders met inhoudelijke expertise nemen deze trajecten op, vaak in duo of multidisciplinair, en steeds in strategische afstemming met regio- of dienstniveau.

De trajecten ontstaan meestal vanuit een begeleidingsvraag die geformuleerd wordt tijdens een ankergesprek of via informele signalen. De ankerfiguur speelt hierin een sleutelrol: die detecteert de vraag, analyseert de context en legt ze voor op het regio- of dienstoverleg. Daar wordt de prioriteit bepaald en worden de juiste experts toegewezen. In overleg met de instelling krijgt het traject vorm, met aandacht voor impact op zowel beleid als klasvloer. Via de IKZ-klok en reflectiemomenten wordt het proces gemonitord en bijgestuurd.

De instellingen in deze categorie zijn divers: sommigen bevinden zich in een transitiefase of herstructurering, anderen willen net een ambitieus veranderingsproces inzetten. Voorbeelden zijn scholen die hun visie op leerlingenbegeleiding willen herdenken met focus op inclusie, academies die leerplandoelen willen concretiseren voor specifieke doelgroepen, of beleidsteams die werken aan datageletterdheid in het kader van Vlaamse toetsen of de OVSG-toets. Ook scholen die willen excelleren in domeinen zoals muzische vorming, digitale didactiek of co-teaching behoren tot deze groep.

Deze trajecten zijn intensief en bestaan uit meerdere contactmomenten, klasobservaties, teambegeleidingen en beleidsafstemming. Ze situeren zich op het snijvlak van versterken en verdiepen, en dragen bij aan duurzame schoolontwikkeling.

Een bijzonder kenmerk van deze categorie is haar flexibiliteit. Wanneer het aandeel instellingen met grote nood tijdelijk stijgt, fungeert de groep met verhoogde nood als buffer of stretchzone. Door trajecten tijdelijk te intensifiëren of te herprioriteren, kan OVSG haar begeleidingstijd strategisch inzetten zonder de kwaliteit van het aanbod te ondermijnen. Dit vraagt om een doordachte planning, gedeelde verantwoordelijkheid binnen de dienst en transparante communicatie met het werkveld. De pedagogische raad speelt hierin een coördinerende rol.

Wetenschappelijk onderzoek bevestigt de waarde van deze aanpak. Virginie März stelt dat duurzame verandering ontstaat wanneer begeleiders samen met scholen betekenis geven aan data, doelen en processen. Geert Kelchtermans benadrukt dat professionele ontwikkeling pas echt impact heeft wanneer ze ingebed is in de dagelijkse realiteit van de school. Deze inzichten onderstrepen het belang van de 15%-trajecten: ze zijn diepgaand, gedragen en gericht op duurzame versterking van onderwijskwaliteit.

2.2.4.3. Grote nood (± 5%): structurele, intensieve begeleiding voor scholen met ernstige noden

Binnen het begeleidingscontinuüm van OVSG vormt de categorie grote nood de meest intensieve vorm van ondersteuning. Ze richt zich op scholen, centra en academies die geconfronteerd worden met ernstige kwaliteitsuitdagingen. Die kunnen voortkomen uit negatieve doorlichtingen, maar ook uit structureel zwakke leerresultaten, beperkt beleidsvoerend vermogen, personeelsinstabiliteit of complexe contextfactoren zoals armoede, talendiversiteit of maatschappelijke kwetsbaarheid.

De begeleiding in deze categorie is aanklampend, langdurig en multidisciplinair. Ze wordt niet alleen opgenomen door de ankerfiguur, maar steeds in samenwerking met inhoudelijke experts, vaak in duo of teamverband. De trajecten worden geïdentificeerd via data-analyse (zoals toetsresultaten, doorlichtingsverslagen of Simplicite), signalen van de ankerfiguur en reflectie binnen regio- of dienstoverleg. De pedagogische raad valideert of een traject onder de noemer “grote nood” valt, bepaalt de prioriteit en wijst de begeleiders toe.

Deze trajecten zijn intensief en op maat. Ze richten zich expliciet op de klasvloer, het beleidsteam én de bredere schoolcontext. Voorbeelden zijn trajecten na een negatieve doorlichting met focus op visieontwikkeling en kwaliteitszorg, begeleiding van scholen in kansarme contexten met aandacht voor emotieregulatie en sociale vaardigheden, of ondersteuning bij acute crisissituaties zoals directiewissels, fusies of herstructureringen.

Een kenmerkend element is de frequentie van contact: er wordt gestreefd naar minstens één contactmoment per maand, vaak over een periode van één tot drie jaar. In de praktijk betekent dit dat een traject meer dan 18 contactmomenten kan omvatten. Deze momenten variëren van gesprekken met directie en beleidsteam tot klasobservaties, teambegeleidingen, intervisie, data-analyses en opvolging van actieplannen. De intensiteit maakt het mogelijk om diepgaand te interveniëren, met aandacht voor zowel strategische als operationele aspecten van schoolontwikkeling.

Onderzoek bevestigt de meerwaarde van deze aanpak. Een systematische review van Peeters et al. (2014) toont aan dat structurele begeleiding met regelmatige contactmomenten significant bijdraagt aan de kwaliteit van de praktijk, vooral bij sociaal kwetsbare groepen. Fukkink & Lont (2007) stellen dat kortdurende vormingen weinig effect hebben, terwijl langdurige trajecten met coaching en reflectie leiden tot duurzame verandering. Virginie März en Geert Kelchtermans benadrukken dat begeleiders in langdurige trajecten een rol opnemen als “kritische vriend”, waarbij herhaalde, nabije interactie leidt tot meer vertrouwen, eigenaarschap en impact op de klasvloer.

Deze inzichten onderbouwen de keuze van OVSG om in deze trajecten te investeren in frequent contact, langdurige aanwezigheid en multidisciplinaire samenwerking. Grote nood vraagt om nabijheid, expertise en volgehouden betrokkenheid – precies wat deze trajecten beogen te bieden.

2.2.5. Positionering binnen het ontwikkelingskwadrant

Om het begeleidingsaanbod verder te verfijnen, positioneert OVSG elke instelling binnen het ontwikkelingskwadrant van (on)bewust (on)bekwaam. Dit model, afkomstig uit de leerpsychologie, biedt een krachtig kader om begeleidingsnoden te duiden:

Kwadrant	Kenmerken
Onbewust onbekwaam	Instelling is zich niet bewust van de nood
Bewust onbekwaam	Instelling erkent de nood, zoekt hulp
Bewust bekwaam	Instelling werkt actief aan verbetering
Onbewust bekwaam	Instelling functioneert sterk, maar zonder expliciete reflectie

Tabel 39: we positioneren instellingen binnen het ontwikkelingskwadrant

De positionering van instellingen binnen het begeleidingscontinuüm gebeurt op basis van verschillende informatiebronnen. Registratiedata uit systemen zoals Simplicite, doorlichtingsverslagen, inspectiefeedback, zelfevaluatie via tools zoals de rOK-tool en de Datawijzer, en signalen van begeleiders en ankerfiguren worden samengebracht om een genuanceerd beeld te vormen van de ondersteuningsnoden.

Instellingen die zich bevinden in het kwadrant “onbewust onbekwaam” krijgen daarbij absolute prioriteit in de toewijzing van begeleidingstijd. Tegelijkertijd worden ook de andere kwadranten benaderd met gepaste werkvormen, afgestemd op hun ontwikkelingsfase en context. Zo kan elke instelling rekenen op ondersteuning die aansluit bij haar specifieke situatie en groeipotentieel.

2.2.6. Operationalisering van streefcijfers

Voor elke operationele doelstelling in het begeleidingsplan 2025–2030 wordt zorgvuldig bepaald wie we willen bereiken, hoeveel instellingen we willen ondersteunen, hoe we dat doen en hoe we de voortgang opvolgen. Concreet betekent dit dat er per doelstelling een doelgroep wordt afgebakend (zoals leraren, directies of beleidsteams), een streefcijfer wordt vastgelegd (bijvoorbeeld 400 basisscholen voor doelstelling x), een passende werkvorm wordt gekozen (zoals coaching, netwerken of webinars), en een monitoringsmechanisme wordt voorzien via registratie, EDBI of reflectiemomenten.

Deze streefcijfers zijn niet willekeurig gekozen. Ze zijn het resultaat van een grondige analyse van historische data, bevestigingen in het werkveld, interne reflectie binnen de pedagogische raad en thematische werkgroepen, én afstemming met externe partners zoals Leerpunt, de inspectie en andere pedagogische begeleidingsdiensten.

Om de relevantie en haalbaarheid van deze cijfers te bewaken, worden ze jaarlijks geëvalueerd en waar nodig bijgesteld. Dat gebeurt via de IKZ-klok, die ritme en structuur biedt aan onze reflectie- en evaluatiemomenten en zo bijdraagt aan een lerende en kwaliteitsgerichte werking.

2.2.7. Monitoring en bijsturing

Het monitoren van bereik binnen OVSG gebeurt via een combinatie van registratiesystemen, reflectie-instrumenten en overlegstructuren. Simplicite registreert individuele begeleidingseenheden, bereik en doelgroepen. BWARE registreert het bereik van lerende netwerken. Het EDBI-instrument biedt een korte termijn effectmeting, gebaseerd op Guskey's model. Reflectie

op basis van de vijf kwaliteitsvragen vindt plaats in teams en regio-overleg, terwijl meta-analyses via SKI en de pedagogische raad zorgen voor een breder inzicht in trends en patronen.

Wanneer het bereik afwijkt van de vooropgestelde streefcijfers – bijvoorbeeld bij onderbereik in een bepaalde doelgroep – worden gerichte acties ondernomen. Dat kan gaan om het aanpassen van werkvormen, het versterken van communicatie, het herverdelen van begeleidingstijd of het verfijnen van de doelgroepanalyse via het ontwikkelingskwadrant. Deze bijstellingen worden besproken in de pedagogische raad en vertaald naar concrete acties binnen de teams.

OVSG beschouwt bereik niet als een louter kwantitatieve maatstaf, maar als een strategisch instrument voor kwaliteitsontwikkeling. Het bepalen en maximaliseren van streefcijfers gebeurt op een doordachte, evidence-informed en contextgevoelige manier. Door deze aanpak te koppelen aan het begeleidingscontinuüm en het ontwikkelingskwadrant, kunnen middelen doelgericht worden ingezet en wordt de onderwijskwaliteit duurzaam versterkt.

We kiezen bewust voor een benadering die verder gaat dan cijfers alleen. Bereik is geen eindpunt, maar een vertrekpunt voor gedragen begeleiding, duurzame verandering en versterking van het pedagogisch project in elke instelling.

2.3. Effectiviteit van begeleidingsactiviteiten

Het meten van effectiviteit in onderwijs is complex door de vele betrokkenen en hun onderlinge interacties. Elk begeleidingstraject is uniek en vraagt om maatwerk, waardoor standaardisatie niet volstaat. Pedagogische begeleiders ondersteunen als externe experts zonder directe autoriteit, wat hun impact moeilijk meetbaar maakt. Effectmeting moet daarom zowel kwantitatieve als kwalitatieve methoden omvatten, met oog voor context en proces. Alleen zo kunnen we kwaliteitsvolle ondersteuning zichtbaar maken en bijdragen aan duurzaam onderwijs tot in de klas.

Voor kwalitatieve effectmeting hebben we al wat gangbare praktijken zoals EDBI en ons kwaliteitskwartet. Voor het kwalitatief beschrijven van onze impact in begeleidingsprocessen willen we verdere stappen zetten.

We willen effectmeting op een zinvolle en kwaliteitsvolle manier invullen en borgen in onze organisatie. Begeleiders bepalen afhankelijk van de specifieke behoeften en context welke instrumenten of methodieken het beste passen. De intensiteit van een begeleidingsaanpak, zoals beschreven in het begeleidingcontinuüm is leidinggevend in deze keuze; hoe intensiever de begeleiding hoe diepgaander de aanpak rond effectmeting. Hoe intensiever er begeleid is hoe meer de context zich immers leent om zicht te krijgen op langdurige implementatie, praktijktoepassing en impact op de lerende. De kernprincipes, niveaus van effectiviteitsdenken, methodieken en praktische uitwerking van effectmetingen voor interne kwaliteitszorg van OVSG staan beschreven in het begeleidingplan 2025-2030 in hoofdstuk 3.3.3.

Een brede kijk op effectiviteit: Matrix effectmeting

De effectiviteitsmatrix schuift per begeleidingsactiviteit een aantal mogelijke vormen van effectiviteitsmeting naar voren (Bijlage 10). Op deze manier ondersteunen we onze begeleiders om een gerichte methodiekk keuze te maken, die aansluit bij de specifieke doelstellingen van de activiteit. En ook een overzicht van binnen welk platform er bepaalde inhouden systematisch en cyclisch besproken worden. De matrix is een schematische voorstelling die begeleidingsactiviteiten in functie van bepaalde doelgroepen koppelt aan effectmeting. De matrix is bedoeld voor intern gebruik vanuit ontwikkelingsperspectief.

De matrix kwam tot stand via een reflectieoefening in de teams. Per activiteit brachten we de doelgroepen in kaart, alsook de initiatieven om zicht te krijgen op de effectiviteit van deze activiteit. Hierbij maakten we een onderscheid tussen kwantitatieve en kwalitatieve methoden. Ook de systematiek van interne opvolging (cyclus van borgen en bijsturen op basis van de inzichten uit effectmeting) en het documenteren van dit proces werd besproken.

De individuele oefeningen werden geanalyseerd op hun onderlinge gelijkenissen en verschillen. Een meta-analyse hiervan werd teruggekoppeld naar de pedagogische raad en de teams. Ook vanuit de werkgroep duurzaam begeleiden werd er regio-overstijgend samen gereflecteerd over de geregistreerde gelijkenissen en verschillen.

We leren uit deze oefening dat dialoog en reflectie over begeleidingsaanpak de meeste leerkansen biedt en kwaliteitsontwikkeling in gang zet. In de dagelijkse werking zijn de kleinschalige regionale overlegorganen de plaats om in gesprek te gaan over kwaliteitsborging en bijsturing van gelopen processen. We herbekijken tijdsbesteding en taakverdelingen in de overlegorganen om systematisch tijd te maken voor deze gesprekken van kwaliteitszorg. Mogelijke bijsturing en actiepunten worden op die manier ook binnen de regio verder opgevolgd.

Binnen de IKZ-klok zal er ook regio/dienst-overstijgend meermaals per jaar een terugkoppeling gebeuren om de kwaliteitsontwikkeling per begeleidingsactiviteit op meta-niveau te analyseren.

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

Implementatie EDBI

In het schooljaar 2022-2023 maakten we de vertaalslag van EDBI naar de effectmeting van begeleidingstrajecten. In 2023-2024 hebben we deze aanpak willen bestendigen in een EDBI bevragingsinstrument (Bijlage 11). In 2024-2025 hebben we deze aanpak aangehouden.

Deze werkwijze houdt op de eerste plaats in dat er een beperkte en doordachte keuze van netwerken/trajecten voor deze vorm van effectmeting, in overleg afgesproken in de pedagogische raad bij het begin van elk schooljaar als deel van onze IKZ-klok. De netwerken die weerhouden zijn voor een effectmeting via de EDBI-bevraging zijn verdeeld over de kerntaken en beleidsimpulsen enerzijds en de doelgroep anderzijds. Dit stelt ons in staat om een breed beeld te schetsen van onze lerend netwerken. Behalve de vastgelegde metingen, worden alle overige netwerken ook geëvalueerd door de begeleider. Echter, gezien de werkwijze van EDBI tot op heden nog niet geautomatiseerd verwerkt wordt, is het niet haalbaar om voor alle netwerken een uitgebreide verwerking aan te bieden. Een aantal resultaten vind je in deel 1.

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

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

We kozen voor het **lichtjes aanpassen** van de **vier basisvragen uit EDBI** om meer informatie uit de vragen te krijgen:

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

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

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

Figuur 160: de mate waarin nieuwe competenties ingezet worden in de praktijk uit Kijkwijzer: meten van niveau 4 volgens Guskey

Om gelijke afname en analyse te garanderen, wordt in de vierde plaats gecommuniceerd vanuit vastgestelde richtlijnen. De begeleiders hebben een stappenplan waarin afspraken en richtlijnen staan. Deze vinden ze in de gids voor begeleiders, onze interne digitale bibliotheek. Ook in het afname-instrument, de effectieve vragenlijst, streven we naar zo veel mogelijk gelijkgerichtheid. Dit doen we door het EDBI bevragsinstrument volledig gedigitaliseerd ter beschikking te stellen voor de begeleiders via Microsoft Forms. De begeleider kan een sjabloon van de bevraging downloaden waarin enkel vooropgestelde doelen dienen toegevoegd worden in het verplichte gedeelte. Het vrije gedeelte kan door de begeleider naar eigen inschatting uitgebreid of ingekort worden. De kwalitatieve component van een bevraging vinden we even belangrijk als input voor kwaliteitsontwikkeling voor de ontwikkelaar. Daarom geven we drie open vragen mee als optie in het vrij gedeelte van het standaardformulier. De drie vragen luiden: 'Wat heb je nog nodig om het geleerde in je praktijk te implementeren?', 'Wat vond je het meest bruikbaar?' en 'Dit geef ik nog mee aan de begeleider(s)'.

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

Op de laatste plaats speelt de Stafdienst voor Kwaliteit en Innovatie (SKI) een centrale rol in de ondersteuning en analyse van de effectmeting via het EDBI bevragsinstrument. Enerzijds wordt met de begeleiders besproken wat goede vragen zijn om te stellen, hoe ze het standaardsjabloon kunnen toepassen op de eigen praktijk en om de begeleiders te helpen bij het interpreteren en analyseren van de resultaten. De grootste rol die gespeeld wordt door de stafdienst is uitwerken van een rapporteringssysteem voor verslaggeving intern en extern en het maken van meta-analyses voor interne kwaliteitszorgmonitoring. Een aantal resultaten hiervan vind je in deel 1.

Scholen met grote noden

In het begeleidingsplan 2022-2025 beschreven we het stappenplan voor onze aanpak van scholen met grote noden. We voegden deze aanpak ook achteraan dit document toe in bijlage (Bijlage 12).

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

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

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

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

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

2.4. Interne professionalisering en expertise-ontwikkeling

Interne professionalisering is een van de krachtigste hefboomen voor kwaliteitsontwikkeling binnen de PBD. Als lerende organisatie zetten we volop in op het versterken van begeleidingscompetenties en inhoudelijke expertise van onze medewerkers. Dit doen we via een breed en gelaagd aanbod, afgestemd op noden, contexten en ontwikkelfasen.

2.4.1. Gedeeld leren in diverse vormen

Het professionaliseringsaanbod bestaat uit initiatieven voor alle medewerkers, zoals de gemeenschappelijke bijeenkomsten, het online aanbod via Thomas More en de interne bibliotheek. Daarnaast zijn er gerichte trajecten voor specifieke groepen, zoals starters (Startwijs), expertgroepen en regionale teams. Maandelijks is er een uitwisselingsmoment waarin verschillende groepen hun materialen en inzichten delen. Zo bouwen we aan een gedeelde visie en versterken we de gelijkgerichtheid in onze werking.

Expertgroepen PBD uit verslag 23-24 als inhoudelijke motor

Om de inhoudelijke expertise van begeleiders te verdiepen, zijn er expertgroepen opgericht rond pedagogisch-didactische thema's. Deze groepen vormen een platform voor reflectie, dialoog en gezamenlijke ontwikkeling. Ze werken aan kaders, visieteksten, didactisch materiaal en factsheets, en dragen bij aan toetsontwikkeling en vorming. De verantwoordelijkheid ligt gedeeld bij PBD en de dienst vorming, wat zorgt voor gedragenheid en samenhang.

Werkgroep duurzaam begeleiden

De werkgroep duurzaam begeleiden fungeert als brug tussen begeleiders en de pedagogische raad. In 2024–2025 lag de focus op het uitwerken van een professionaliseringstraject rond de rOK-tool als zelfreflectie-instrument voor scholen, centra en academies. De groep ontwikkelde workshops, ondersteunde gemeenschappelijke bijeenkomsten en werkte intensief samen aan materialen. De verbinding binnen deze werkgroep wordt als inspirerend ervaren. Voor 2025–2026 wordt de

vergaderfrequentie verlaagd, maar blijven fysieke ontwikkelmomenten essentieel.



Figuur 161: het volledige professionaliseringstraject rok-tool ontwikkeld door de werkgroep duurzaam begeleiden

De informatiedoorstroming naar alle begeleiders verloopt niet altijd vanzelfsprekend. Door tijdsdruk en volle agenda's is het vaak moeilijk om alle voorstellen en ontwikkelde materialen grondig te bespreken. Om hier structureel verbetering in te brengen, is een actieplan opgesteld dat inzet op betere communicatie via bestaande fora, zoals de gemeenschappelijke bijeenkomsten.

Deze bijeenkomsten zullen voortaan ook fungeren als vaste momenten waarop ontwikkelde materialen breed worden ontsloten en toegelicht aan de volledige PBD. Door deze momenten als deadlines te beschouwen, creëren we ritme en duidelijkheid in de verspreiding van informatie, en zorgen we ervoor dat alle begeleiders tijdig en gelijkgericht geïnformeerd worden.

Pijler Leerlingbegeleiding uit verslag 23-24

Vanuit haar visie op het lokaal onderwijsproject schuift OVSG inclusie naar voren als basis voor duurzaam samenleven. Inclusief leren en leven begint lokaal, en leerlingenbegeleiding speelt daarin een sleutelrol. Om dit thema de plaats te geven die het verdient, werd in het schooljaar 2023–2024 de pijler Leerlingenbegeleiding opgericht.

Binnen deze pijler bundelen experts uit verschillende onderwijsniveaus hun krachten om gelijkgerichtheid te garanderen. Er wordt sterk ingezet op de ontwikkeling van praktijkgericht materiaal dat professionals en beleidsteams ondersteunt in hun werking binnen het buitengewoon onderwijs en de leersteuncentra. Deze gebundelde expertise maakt het mogelijk om inhoudelijke ondersteuning te bieden die aansluit bij de specifieke noden van deze contexten.

De rol van de pijler reikt verder dan materiaalontwikkeling. De experts begeleiden ook pedagogisch adviseurs bij de implementatie van deze materialen in het veld. Door deze nauwe samenwerking wordt het aanbod niet alleen inhoudelijk versterkt, maar ook beter geïntegreerd in de dagelijkse praktijk van scholen.

Zoals aangetoond in Deel 1 zijn er binnen deze pijler al heel wat materialen ontwikkeld die hun nut en deugdelijkheid hebben bewezen. Momenteel werken we aan een OVSG-eigen referentiekader dat deze materialen in een logische samenhang presenteert. Dit kader zal begeleiders houvast bieden om het materiaal actief en doelgericht in te zetten. Het vormt tegelijk het raamwerk waarmee we het thema leerlingenbegeleiding en inclusie stevig verankeren in het begeleidingsplan 2025–2030.

Gemeenschappelijke bijeenkomsten PBD

Tweemaal per jaar komt de volledige PBD samen voor niveau-overstijgende uitwisseling. De bijeenkomsten focussen op actuele thema's zoals AI, inclusie, armoede, effectiviteit en strategische doelen. Externe experts brengen nieuwe inzichten, en begeleiders gaan aan de slag in workshops. Evaluaties tonen dat deze bijeenkomsten als zinvol en inspirerend worden ervaren, al blijft het een aandachtspunt om alle onderwijsniveaus voldoende aan bod te laten komen. De doelen van deze momenten zijn:

- ▲ wetenschappelijk onderzoek implementeren in de praktijk;
- ▲ gelijkgerichtheid van de begeleidingspraktijk en de nascholing versterken;
- ▲ expertise uitwisselen en leren van elkaar;
- ▲ nieuwe inzichten en kennis opdoen;
- ▲ verbindend samenwerken en samen visie ontwikkelen.

Elke gemeenschappelijke bijeenkomst wordt gewijd aan een specifiek begeleidingsthema. Hier worden, naast de organisatie van interne workshops, ook (externe) experts uitgenodigd om nieuwe wetenschappelijke inzichten te brengen.

De laatste drie jaar hebben we gewerkt rond actuele thema's zoals data-onderbouwd werken, AI in het onderwijs, inclusie, armoede, effectiviteit en strategische doelen.

In 24-25 stonden de voorbereidingen voor het gemeenschappelijke begeleidingsplan centraal. Vanaf 25-26 zullen de themazettingen van ons nieuwe begeleidingsplan sterk leiderschap en beleidskracht, inclusie, diversiteit en kansenbevordering, effectieve didactiek en kennisrijk curriculum en kwaliteitsontwikkeling vanuit hun niveau-overstijgend belang voor onze hele werking als eerste aan bod komen.

Het afgelopen jaar hebben we ter voorbereiding van het nieuwe begeleidingsplan de thema's effectiviteit en strategische doelzetting voor PBD centraal gezet. Hieronder kan je kort terugvinden waar de laatste gemeenschappelijke bijeenkomsten aan gewerkt werd.

Thema: kwaliteitsontwikkeling en effectiviteit – donderdag 30 januari 2025

Het meten van effectiviteit in onderwijs is complex door de vele betrokkenen en hun onderlinge interacties. Elk begeleidingstraject is uniek en vraagt om maatwerk, waardoor standaardisatie niet volstaat. Pedagogische begeleiders ondersteunen als externe experts zonder directe autoriteit, wat hun impact moeilijk meetbaar maakt. Effectmeting moet daarom zowel kwantitatieve als kwalitatieve methoden omvatten, met oog voor context en proces. Alleen zo kunnen we kwaliteitsvolle ondersteuning zichtbaar maken en bijdragen aan duurzaam onderwijs tot in de klas.

Voor kwalitatieve effectmeting hebben we al wat gangbare praktijken zoals EDBI en ons kwaliteitskwartet. Voor het kwalitatief beschrijven van onze impact in begeleidingsprocessen willen we stappen zetten. We nodigden Geert Kelchtersmans uit om in een keynote over effectiviteit en complexe begeleidingsprocessen van scholen te spreken. Hij inspireerde ons om verder in te blijven zetten op reflectie en dialoog om wederzijdse doelen en gewenste effecten bloot te leggen die dan bespreekbaar/bemeten worden.

In de namiddag gingen de begeleiders onderling aan de slag binnen verschillende thema's onder kwaliteitsontwikkeling:

- ▲ Aan de slag met de rOktool resultaten - duiken in analyse en betekenisgeving
- ▲ Professionele dialoog - Verbreed je arsenaal aan begeleidingsmethodieken tijdens deze interactieve workshop
- ▲ In gesprek over begeleiding na negatieve doorlichting

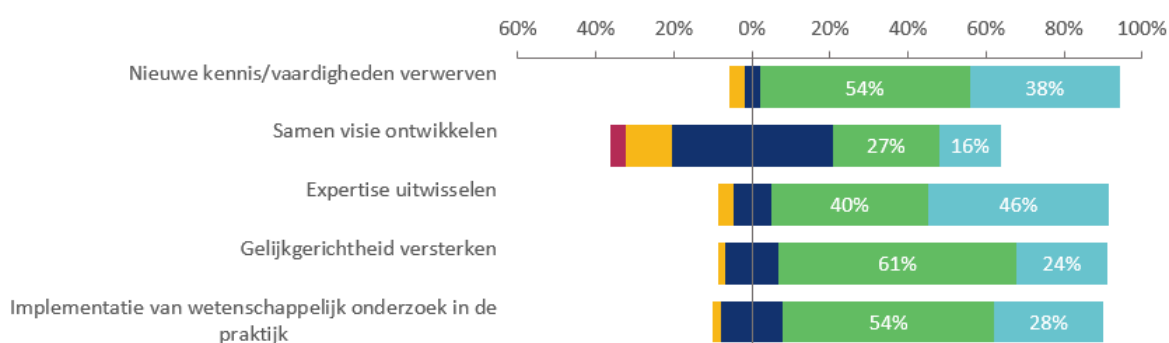
- ▲ Voorbij de vragenlijst – begeleiding verduurzamen
- ▲ Functietraject datacoach
- ▲ Hoe evidence informed werken in de praktijk brengen

De evaluatie van de dag toonden een algemene tevredenheid bij de deelnemers over onze vooropgestelde doelen. De doelstelling om samen visie te ontwikkelen werd minder ingeschaald. Dit is niet verrassend omdat deze gemeenschappelijke bijeenkomst daar minder op focuste. De responsgraad was 73% (52/71 deelnemers).

Gemeenschappelijke bijeenkomst kwaliteitsontwikkeling en effectiviteit

De mate waarin de volgende doelen van deze gemeenschappelijke bijeenkomst zijn bereikt

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

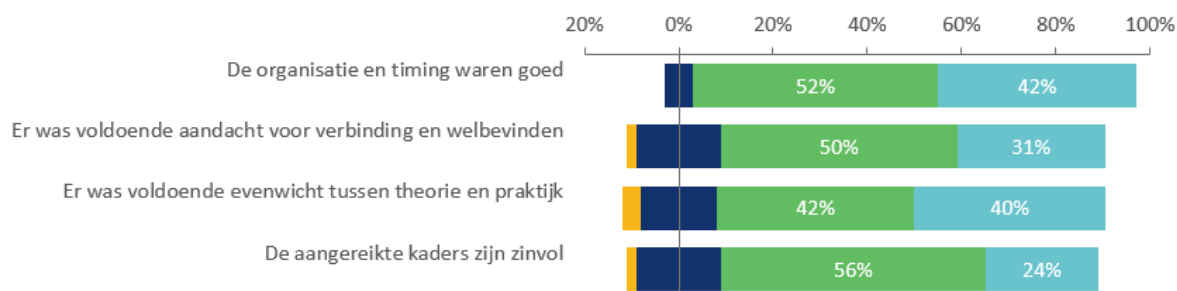


Figuur 162: de mate waarin de doelen van de gemeenschappelijke bijeenkomst kwaliteitsontwikkeling en effectiviteit bereikt zijn

Gemeenschappelijke bijeenkomst kwaliteitsontwikkeling en effectiviteit

De mate van instemming met onderstaande stellingen

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



Figuur 163: de mate waarin de randvoorwaarden voor de gemeenschappelijke bijeenkomst kwaliteitsontwikkeling en effectiviteit bereikt zijn

De keynote door Geert Kelchtermans was positief onthaald, met een gemiddelde beoordeling van 4,15/5. Op basis van de reacties blijkt dat de deelnemers de keynote van Geert Kelchtermans als inhoudelijk sterk en relevant hebben ervaren. Ze waardeerden vooral de erkenning van de complexiteit van begeleidingsprocessen en de kritische reflectie op effectiviteit en verantwoordelijkheid. De inzichten zetten aan tot nadenken over hun eigen praktijk en versterken het bewustzijn rond mensgerichte en procesmatige benaderingen in onderwijsbegeleiding. Naar de toekomst toe willen de begeleiders aan de slag met het concept 'onderhandelde agenda'. De onderhandelde agenda verwijst naar het gezamenlijk afstemmen van doelen, verwachtingen en aanpak tussen begeleiders en scholen, waarbij via dialoog en contextgevoeligheid ruimte ontstaat voor gedeelde verantwoordelijkheid en betekenisvolle begeleiding. We hebben in ons

begeleidingsplan 2025-2030 opgenomen om dit concept voor onze begeleidingspraktijk verder invulling te geven.

17 van de 52 respondenten in het beoordelingsformulier lieten nog een boodschap achter. 41% van die boodschappen toonden appreciatie voor de dag als 'doe zo voort' en 'meer van dat'. 23% suggereerde om nog verder aan de slag met inhouden uit de key note. 18% suggesties om de inhouden nog meer toegankelijk te maken en ten slotte 18% suggesties over de praktische organisatie van de dag.

Thema: begeleidingsplan en strategische doelstellingen van de PBD - vrijdag 9 mei 2025

Naar aanleiding van het nieuwe begeleidingplan willen we doelzetting en actieplanning centraal zetten in deze gemeenschappelijke bijeenkomst. In de voormiddag toont Joos Gysen hoe we die doelen kunnen vertalen naar concrete acties op de werkvloer, en hoe we opvolging en bijsturing aanpakken. De inhoudelijke punten kort opgesomd;

- ▲ Onze vlaggen staan uit maar hoe gaan we daar in de praktijk naar toewerken?
- ▲ Welke (sequentiële) stappen moeten we zetten om concreet tot de beschreven doelstellingen en effecten van 2030 te geraken?
- ▲ Hoe kunnen we indicatoren bepalen en opvolgen?
- ▲ Hoe kunnen we (kwalitatief) monitoren zonder te veel planlast? en wat is onze realisatiegraad?
- ▲ Hoe kunnen we acties voor de korte termijn uitzetten zonder de lange termijn doelen uit het oog te verliezen?

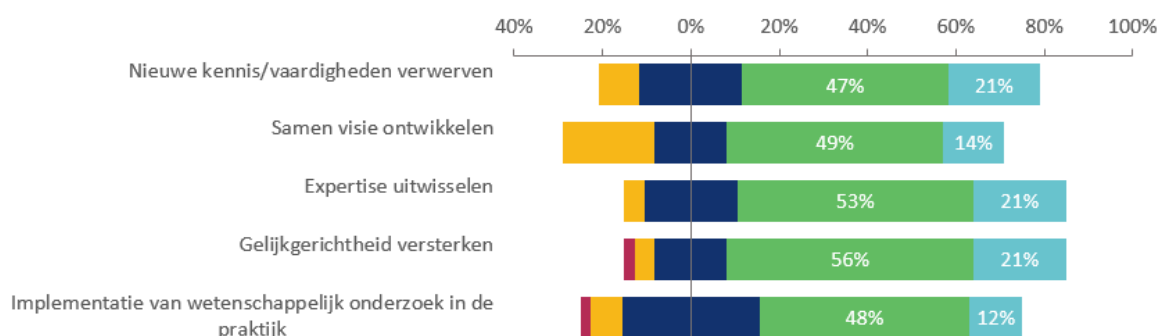
In de namiddag gingen we hiermee concreet aan de slag binnen onze drie inhoudelijke thema's van het nieuwe begeleidingsplan als aanzet voor de jaaractieplannen. Daarbij bouwen we voort op de inzichten van Geert Kelchtermans uit de vorige bijeenkomst, over hoe je pedagogische begeleiding concreet en effectief maakt. Het doel was om te komen tot (meer)jaaractieplannen en een ikz-klok per thema waarin we onze cyclische en systematische opvolging van die plannen monitoren.

De deelnemers waren over het algemeen tevreden met de dag. De algemene doelen van de gemeenschappelijke bijeenkomst werden behaald. Alsook waren de deelnemers tevreden over de randvoorwaarden. Deze bevraging had een beperktere responsgraad van 62% (44/71 deelnemers) maar nog steeds voldoende om conclusies uit te trekken.

Gemeenschappelijke bijeenkomst begeleidingsplan en strategische doelstellingen

De mate waarin de volgende doelen van deze gemeenschappelijke bijeenkomst zijn bereikt

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

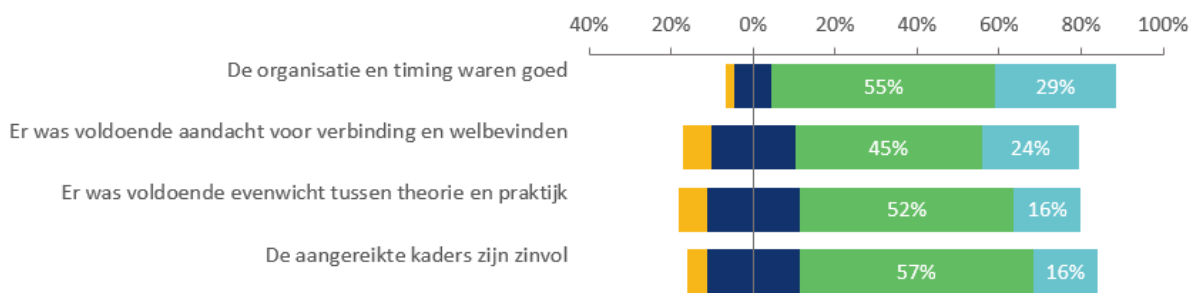


Figuur 164: de mate waarin de doelen van de gemeenschappelijke bijeenkomst begeleidingsplan en strategische doelstellingen bereikt zijn

Gemeenschappelijke bijeenkomst begeleidingsplan en strategische doelstellingen

De mate van instemming met onderstaande stellingen

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



Figuur 165: de mate waarin de randvoorwaarden voor de gemeenschappelijke bijeenkomst begeleidingsplan en strategische doelstellingen bereikt zijn

De deelnemers waren overwegend tevreden met de keynote, die vooral werd ervaren als een waardevolle herhaling en bevestiging van bestaande inzichten. Ze apprecieerden de duidelijke uitleg over indicatoren, planmatig werken en het belang van haalbare en motiverende doelen. Hoewel er weinig echt nieuwe inzichten waren, werd de inhoud als zinvol, toepasbaar en verhelderend ervaren binnen hun begeleidingspraktijk.

Uit de reacties op de bevraging nemen we op dat de deelnemers de workshop zinvol en relevant vonden, vooral om samen na te denken over het begeleidingsplan en strategische doelen. Hoewel de opdracht uitdagend en groots werden ervaren, ontstonden er waardevolle gesprekken en inzichten. Zoals één deelnemer het verwoordde: “Het was geen makkelijke opdracht, maar wel fijn om de ruimte te krijgen gericht in gesprek te gaan.”

Er is duidelijk nood aan verdere afstemming en ondersteuning, maar de workshop werd gezien als een goede eerste stap in dat proces. We hebben dit dan ook aangegrepen als oefening om binnen de themagroepen verder invulling te geven tussen mei '25 en september '25.

2.4.2. Professionalisering van startende begeleiders – Startwijs

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

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

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

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

Introductietekst Startwijs

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

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

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

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

Evaluatie en reflectie

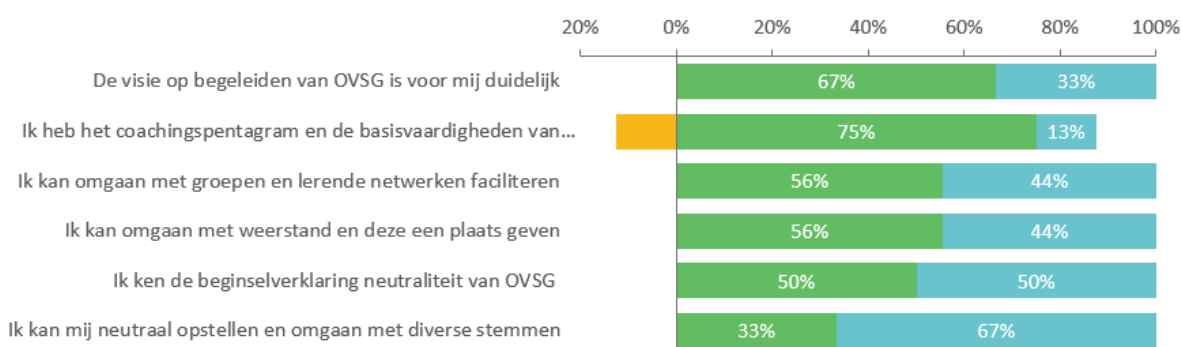
Op het einde van het elk trajectjaar wordt een uitgebreide evaluatie afgenomen bij de deelnemers en intern met hen besproken. Op basis daarvan wordt het traject verder verankerd en waar nodig bijgestuurd.

Uit de evaluaties van Startwijs leren we dat het voor de beginnende begeleiders een zeer belangrijk platform is waar ze inspiratie en steun vinden bij elkaar. Doorheen de jaren werd dit steeds opnieuw bevestigd.

Specifiek voor het eerste jaar Startwijs uit 2024-2025 waren veel van de starters in hun hoofdopdracht vormers die nascholingen geven. Zij hadden op dat moment geen nood aan inhouden over het coachen en begeleiden van schoolteams. Dit zie je weerspiegeld in de aanduiding van 'oneens' in de grafieken hieronder. Gezien vanaf 2025 al onze vormers ook begeleidingen zullen geven aan schoolteams, zal de functie van dit startwijs traject en zijn inhouden in de toekomst voor alle medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst de juiste keuze zijn.

Startwijs 1

De mate waarin de deelnemers inhouden en vaardigheden beheersen om hun job adequaat uit te oefenen | 9 deelnemers
helemaal oneens | oneens | noch eens, noch oneens | eens | helemaal eens

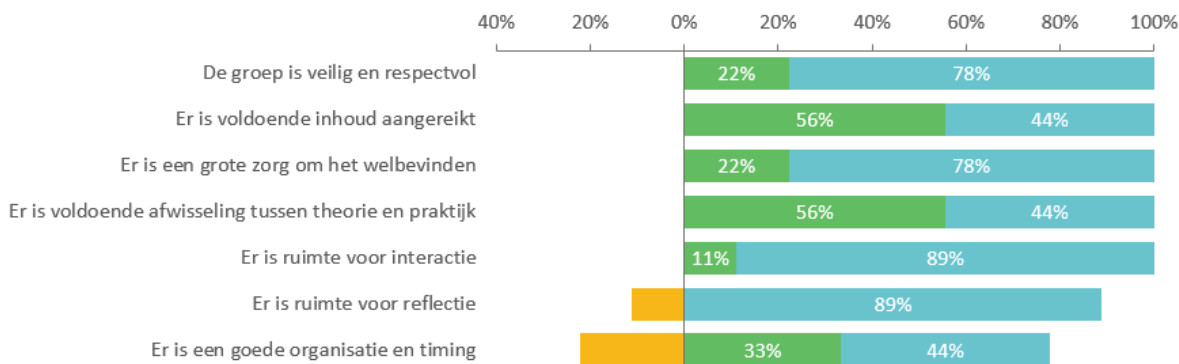


Figuur 166: De mate waarin deelnemers Startwijs 1 inhouden en vaardigheden beheersen om hun job adequaat uit te oefenen

Startwijs 1

De mate waarin de deelnemers het eens zijn met de stellingen | 9 deelnemers

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

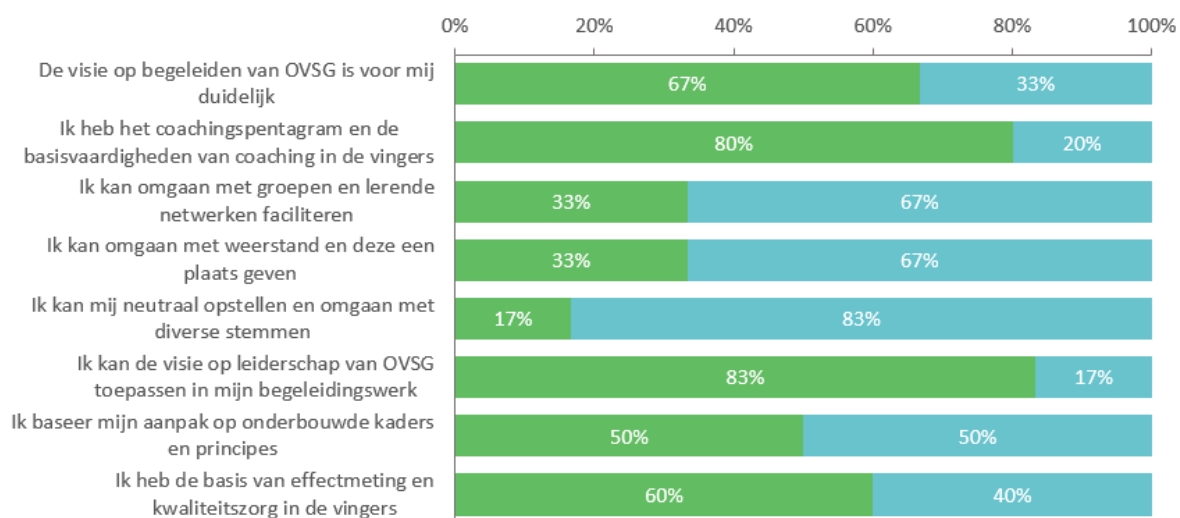


Figuur 167: De mate waarin deelnemers Startwijs 1 het eens zijn met de stellingen

Startwijs 2

De mate waarin de deelnemers inhouden en vaardigheden beheersen om hun job adequaat uit te oefenen | 6 deelnemers

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

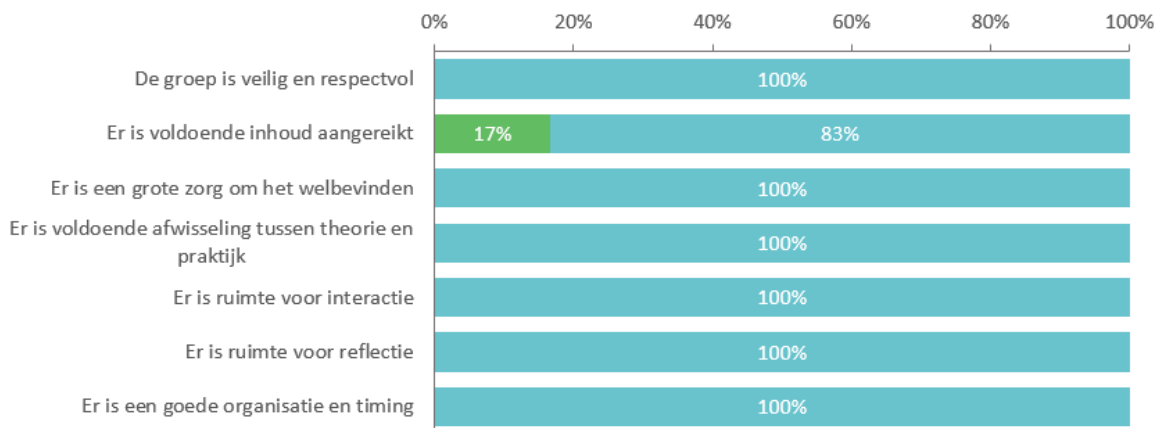


Figuur 168: De mate waarin deelnemers Startwijs 2 inhouden en vaardigheden beheersen om hun job adequaat uit te oefenen

Startwijs 2

De mate waarin de deelnemers het eens zijn met de stellingen | 6 deelnemers

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



Figuur 169: De mate waarin deelnemers Startwijs 2 het eens zijn met de stellingen

deelnemers startwijkstraject:

"Hartelijk dank voor de voorbije sessies! Het is altijd fijn om opnieuw samen te komen. De intervisiemomenten – het uitwisselen met andere startende collega's – bieden veel steun."

– deelnemer Startwijs 1

"Startwijs is écht een meerwaarde. Heel waardevol om dit als starter te krijgen. Ik ben de organisatie hier heel dankbaar voor. [de begeleider] doet dit ook super goed! Ik kijk uit naar Startwijs2!"

– deelnemer Startwijs 1

Tijdens Startwijs leerde ik reflecteren over mijn eigen begeleidingspraktijk (bv. Tijdens onze laatste bijeenkomst vond ik het confronterend dat ik bij begeleidingen vaak niet voldoende doorvraag. Zelf wil ik vaak te vlug het antwoord geven of zoeken, terwijl ik de scholen beter zou stimuleren om een antwoord te zoeken. ("De trechter versmallen" door goede vragen te stellen) ."

– deelnemer startwijs 2

"Ik wil graag mijn waardering uitspreken voor de fijne en aangename groep die jullie hebben gecreëerd. De kleine, veilige omgeving die door [de begeleider] werd vormgegeven, bood iedereen de ruimte om zichzelf te zijn en een waardevol lerend netwerk op te bouwen. De deelnemers zijn mensen met wie je een sterke band opbouwt en in wie je vertrouwen krijgt. Dit maakt het gemakkelijker om elkaar te vinden wanneer er hulp of ondersteuning nodig is."

Daarom wil ik jullie (alle organisatoren) oprecht bedanken voor het organiseren en begeleiden van deze sessies."

– deelnemer startwijs 2

2.4.3. Professionalisering via interne lerend netwerken – Groeiwijs

Het concept Groeiwijs ging zijn vierde werkingsjaar in. Het doel van dit traject is effectieve professionaliseringsmomenten voor begeleiders te voorzien via interne lerend netwerken. We voorzien jaarlijks een drietal bijeenkomsten (halve dag). Deze zijn regionaal georganiseerd om mensen niveau-overstijgend samen te brengen nabij hun woonplaats.

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

Evaluatie en reflectie

Groeiwijs is geen losse flodder, maar een unieke, fundamentele en kwaliteitsvolle manier van professionaliseren op het vlak van begeleidingscompetenties (reflectief vermogen, inzicht in begeleidingsdidactiek, bewuste rolafbakening, werkvormen exploreren, handelingsbekwaamheid versterken...).

Met de grotere frequentie van begeleidingen na doorlichting geeft het ook een unieke kans om niveau overstijgend gelijke gerichtheid te versterken en expertise te delen over het doorlopen van deze langdurige trajecten en het opmaken van begeleidingsplannen.

Het met elkaar niveau overstijgend reflectief in dialoog gaan over begeleidingskwesties moet een duidelijke plaats krijgen in het brede professionaliseringsbeleid van de PBD. Er is veel animo om een gemeenschappelijke bijeenkomst voor de PBD hiermee te stofferen. Collega's willen getuigen, ervaringen delen, methodieken aanbrengen bij de collega's...

Daarom zal in de toekomst van groeiwijs een proefproject lopen om specifieke begeleidingskwesties als onderwerp van de dag te stellen om begeleiders rond samen te brengen.

De huidige randvoorwaarden zijn belangrijk om te behouden:

- ▲ Traject – 3x ½ dag per schooljaar (1 per trimester)
- ▲ Stabiele groep, engagement voor het hele traject
- ▲ Niveau-overstijgend, voor een rijkere input
- ▲ Regionaal georganiseerd, buiten Madou, aangename setting
- ▲ Actief engagement van de deelnemers; iedereen is mee verantwoordelijk voor inhoud en proces
- ▲ Structureel georganiseerd, maar met veel ruimte en flexibiliteit voor de invulling
- ▲ Actief bewaken van de veiligheid, onderling respect en vertrouwensband
- ▲ Momenten vrijwaren van overlap of vervanging
- ▲ Begeleiden van traject door iemand die geen deelnemer is, die proces kan begeleiden en bewaken, zodat de deelnemers kunnen focussen op inhoud

Competenties en rol van de trajectbegeleider:

1. Skills om veiligheid en vertrouwelijkheid te installeren en te bewaken
2. Skills om het proces efficiënt en doelgericht te leiden
4. Kennis van methodieken voor intervisie
5. Neutraal, niet hiërarchisch, maar wel soort moreel gezag, betrouwbaar en discreet

2.4.4. Het prototype van de nieuwe OVSG-toets als kwaliteitsinstrument ligt klaar

In het kader van professionaliserings- en expertiseontwikkeling krijgt de OVSG-toets een prominente plaats. We streven ernaar om deze toets nog sterker in te zetten als kwaliteitsinstrument binnen scholen. De invoering van het nieuwe leerplan en de komst van de Vlaamse toetsen creëerden een momentum om het concept van de toets grondig te herdenken.

De toets is immers meer dan een evaluatie-instrument: ze is ook een essentieel onderdeel van ons intern kwaliteitszorgsysteem (IKZ). In het vernieuwde concept krijgt de toets een expliciete rol in het ondersteunen van scholen bij het gebruik van het leerplan en het versterken van hun onderwijskundige keuzes.

Deze herpositionering vroeg om gerichte investering in expertiseontwikkeling. Zo werd een nieuwe ontwikkelgroep opgericht, en werd er sterk ingezet op de methodologische onderbouw die nodig is om te komen tot een gevalideerde proef. Denk bijvoorbeeld aan de vereisten rond betrouwbaarheid en validiteit, en aan de expertise die daarvoor opgebouwd werd binnen de begeleidingsdienst. Dit traject toont hoe toetsontwikkeling en professionalisering onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

De OVSG-toets is als gevalideerde toets al 25 jaar een vaste waarde voor onze basisscholen om gebruik te maken van gestandaardiseerde data in het kader van interne kwaliteitszorg. Met het nieuwe leerplan Leer Lokaal willen we de OVSG-toets nog meer gebruiken als instrument om de realisatie van dit nieuwe leerplan te evalueren en inspireren om geïntegreerd te werken.

We werken aan een toets die vanaf 2026, complementair aan de Vlaamse toetsen ingezet kan worden door scholen. In het werkingsjaar 2024-2025 werden de eerder vastgelegde contouren concreet omgezet in daden. Het draaiboek van de nieuwe OVSG-toets is vormgegeven. Het volledige toetsproces werd wetenschappelijk onderbouwd dankzij een samenwerking met studenten Pedagogische wetenschappen KU Leuven die praktijkonderzoek verrichtten rond de OVSG-toetsprocessen (zie samenwerkingen).

De eerste vaardigheidsproef 'Stoeptroepers' werd ontwikkeld die het geïntegreerd werken met Leerlokaal inspireert. De proef bestaat uit opdrachten die over het schooljaar worden afgenomen en een eindopdracht (presentatie, tentoonstelling, portfolio, ...) die op het einde van het schooljaar voorgebracht wordt. De vaardigheidsproef bestaat uit een leerkrachtenbundel en een leerlingenbundel. De vaardigheidsproef neemt ongeveer 12 à 14 lestijden in beslag. Deze werd getest en goedgekeurd op een vijftal scholen.

Daarnaast werd ook de eerste nieuwe digitale toets ontwikkeld. De digitale toets zal zoals vroeger een gestandaardiseerde toets blijven die informatie geeft over resultaten van de leerlingen en de vergelijking met gelijkaardige scholen in de SES-groepen. De nieuwe OVSG-toets is daarnaast ook criteriumgericht en doet een uitspraak over het percentage leerlingen die de leerplandoelen van de toets behaalde.

Voor deze nieuwe toets gingen we een samenwerking aan met leraren uit het veld. In deze samenwerking kreeg OVSG inzicht in hoe Leerlokaal in de scholen geëvalueerd wordt en de leraren werden geprofessionaliseerd in het ontwikkelen van toetsvragen dat ze mee kunnen nemen naar hun klaspraktijk. Samenwerking met leraren in het veld zorgde voor een uitgebreide vragendatabase voor de eerste nieuwe digitale toets natuurkundige verschijnselen. De kalibratietoets voor natuurkundige verschijnselen werd parallel met de laatste 'oude' digitale toetsen afgenomen in juni 2025. In het eerste semester van 2025-2026 zal op basis van de kalibratiedata een cesuurbepaling plaatsvinden in samenwerking met experts uit het veld.

We willen dat scholen data-informed hun beleid vormgeven. Daar kunnen ze allerlei data voor gebruiken. Vlaamse toetsen en OVSG-toetsen maken daar deel van uit. Een centrale vraag die we voor ogen houden bij deze ontwikkeling is hoe we de feedback uit deze instrumenten zo goed mogelijk vormgeven zodat een school deze complementair kan gebruiken voor interne kwaliteitszorg. Het schoolfeedbackrapport bij de OVSG-toets heeft sinds 2019 een grote rol gespeeld

in het ondersteunen van schoolteams om met data aan de slag te gaan. De doorontwikkeling van ons schoolfeedbackrapport als instrument voor de vernieuwde OVSG-toets zal daarom een groot werkproces vormen voor het schooljaar 2025-2026.

2.5. Doelgerichte samenwerking en netwerking

Samenwerking en netwerking vormen een essentieel fundament van de werking van OVSG. Vanuit onze rol als pedagogische begeleidingsdienst bouwen we actief aan duurzame relaties met externe partners, lokale ondersteuningsdiensten, andere pedagogische begeleidingsdiensten en onderzoeksinstituten. Deze samenwerkingen versterken onze slagkracht, zorgen voor afstemming en dragen bij aan een gedeelde kwaliteitscultuur in het onderwijsveld.

In dit hoofdstuk lichten we een aantal structureel verankerde samenwerkingen uit die een directe impact hebben op onze begeleidingspraktijk. Het gaat om een selectie van partnerschappen die in het schooljaar 2023–2024 bijzondere aandacht kregen of verder werden uitgebouwd. Andere samenwerkingen, zoals die met Leerpunt, zijn eerder in dit verslag besproken en worden hier niet opnieuw behandeld.

De focus ligt op samenwerkingen met grootstedelijke pedagogische ondersteuningsdiensten, netoverstijgende overlegstructuren, formeel overleg met inspectie, afstemming rond Vlaamse toetsen, vertegenwoordiging in het deeltijds kunstonderwijs en volwassenenonderwijs, sectorale partnerschappen en academische samenwerking. Elk van deze samenwerkingen draagt bij aan onze missie om scholen doelgericht, contextgevoelig en kwaliteitsvol te begeleiden.

2.5.1. Samenwerking met de grootstedelijke pedagogische ondersteuningsdiensten

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

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

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

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

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

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

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

2.5.2. Netoverstijgende samenwerking met de andere PBD's en POC's

Informeel overleg PBD-POC

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

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

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

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

Internettenoverleg talenbeleid

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

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

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

Wetenschappelijke adviesgroep pedagogische begeleiding

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

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

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

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

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

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

onderzoekers en praktijkdeskundigen te stimuleren, willen de pedagogische begeleidingsdiensten een belangrijke bijdrage leveren aan de professionalisering van het Vlaamse onderwijs.

2.5.3. Formeel overleg inspectie – begeleiding

Zoals decretaal bepaald werd er de afgelopen drie schooljaren formeel overleg ingepland tussen de onderwijsinspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten, zowel voor de onderwijsniveaus als in een overkoepelend overleg.

De werkzaamheden van het overleg komen grotendeels neer op het elkaar op macroniveau informeren en gezamenlijk afspraken maken.

Onder meer volgende agendapunten werden doorheen de schooljaren opgenomen:

- ▲ Afspraken rond het delen van ingediende begeleidingsplannen
- ▲ Tijdsplan invoering nieuwe eindtermen
- ▲ Informatie doorlichtingsdatum
- ▲ Evaluatie duo-trajecten
- ▲ Samenwerking rond datawijzer
- ▲ Reactie van inspectie op lerarentekort en het gevolg daarvan op de realisatie van sommige leerplannen
- ▲ Heropstart klankbordgroep modernisering secundair onderwijs
- ▲ Aanpak en planning rond beeldvorming scholen met grootste noden
- ▲ Samenwerking rond planlastcalculator

Daarnaast participeerden we als PBD ook aan de overlegorganen per onderwijsniveau en hun onderliggende platformen.

2.5.4. Overleg Vlaamse toetsen

OVSG nam het afgelopen jaar actief deel aan de overlegstructuren voor de Vlaamse toetsen. De voorbereiding en het bijwonen van de Stuurgroep Toetsen en aanverwanten met verschillende experts op diverse overlegmomenten, met telkens voorbereiding en afstemming nam toch wel wat begeleidingstijd in beslag.

De stuurgroep kwam gemiddeld zeswekelijks samen. Daarnaast waren er satellietstuurgroepen rond de ontwikkeling van de e-course schoolfeedback, deelname aan het co-creatietraject van domein H en ad-hoc bijeenkomsten met het Departement Onderwijs en Vorming (DOV). Binnen deze overlegmomenten konden we als begeleidingsdiensten onze expertise inbrengen en afstemmen op de noden van het veld.

We namen ook deel aan denktanks voor het basisonderwijs en secundair onderwijs en participeerden aan de cesuurbepaling in het tweede graad SO. Onder leiding van het Steunpunt Vlaamse toetsen werkten we mee aan het evaluatietraject rond cesuurbepaling en vaardigheidsniveaus. We zijn tevreden over het verloop van dit traject en hopen dat de conclusies en actiepunten uit het traject hun vertaling vinden in de cesuurbepalingen in de toekomst en aanpassingen voor de vaardigheidsniveaus. We zijn positief dat deze acties bij zullen dragen aan een betere interpretatie en verwerking van de resultaten uit Vlaamse toetsen door het werkveld.

De samenwerking met de stuurgroep verliep overwegend positief. Wel merken we op dat veel overlegmomenten ad hoc georganiseerd werden, wat soms een structurele afstemming bemoeilijkte. Toch konden we als begeleidingsdiensten steeds onze rol opnemen en bijdragen aan een constructieve dialoog en ontwikkeling.

Intern hebben we de voorbije jaren ingezet om het professionaliseren van collega's rond Vlaamse toetsen. Begeleiders zijn nu uitgerust om scholen te ondersteunen bij het gebruik en de interpretatie van de toetsresultaten. De begeleiders zijn in staat om data uit Vlaamse toetsen, Datawijzer, OVSG-toetsen en andere input uit de school samen te brengen in een alomvattend datagesprek met de school.

Naast individuele ondersteuning van schoolteams is de Vlaamse toets via webinars en ontmoetingsdagen in ons veld breed geïnformeerd. Dit bood een waardevolle gelegenheid om inzichten uit het veld te koppelen aan de ontwikkelde tools en rapportering.

2.5.5. Samenwerking en vertegenwoordiging voor het deeltijds kunstonderwijs

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

Vlaamse Onderwijsraad (Vlor)

- ▲ voorzitten van de commissie deeltijds kunstonderwijs

Departement

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

Sector van de amateurkunsten

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

Events in samenwerking met de amateurkunstensector

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

2.5.6. Samenwerking volwassenenonderwijs

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

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

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

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

De lerend netwerken NT2 in een beroepscontext (VDAB-pakketten Verkoopstalent, Sector 2 en Vospa) lopen nog steeds moeizaam. Cursisten worden erg beperkt geleid naar de voortrajecten NT2. Omwille van efficiënte inzet van begeleidingsmiddelen en omdat de nood naar uitwisseling voor Sector 2 en Verkoopstalent niet meer aanwezig lijkt, worden deze lerend netwerken stopgezet. Het pakket Vospa werd recent overgeheveld en kent veel belangstelling. Dit wordt verdergezet.

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

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

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

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

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

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

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

2.5.7. Samenwerking PBD-SO met sectorale partnerschappen

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

Naast duaal leren richten de sectorale partnerschappen zich ook op bredere doelstellingen. Ze werken aan het verbeteren van de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt, bevorderen de instroom van nieuwe werknemers, ondersteunen zij-instromers, en verbeteren de doorstroom en retentie van werknemers binnen de sector. Daarnaast stimuleren ze levenslang leren en ontwikkelen ze een competentiebeleid om werknemers te helpen zich voortdurend te ontwikkelen. Ook werken ze aan het verbeteren van de arbeidsomstandigheden en het bevorderen van werkbaar werk, zodat werknemers hun werk op een duurzame en gezonde manier kunnen uitvoeren.

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

Belang voor onze scholen

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

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

Binnen de volgende sectoren zijn we met de PBD actief

- ▲ Sectoraal Partnerschap Autosector en aanverwante sectoren
- ▲ Sectoraal partnerschap bedienden
- ▲ Sectoraal Partnerschap Bouw/houtsectoren Onderwijsoverleg bouw
- ▲ Sectoraal Partnerschap Elektriciens: installatie en distributie

- ▲ Sectoraal Partnerschap Groene sectoren
- ▲ Sectoraal Partnerschap Haartooi - fitness-schoonheidszorgen Onderwijsoverleg haartooi
- ▲ Sectoraal Partnerschap Handel Sectoraal Partnerschap Horeca
- ▲ Sectoraal Partnerschap Lokale Besturen Diverscity-VIVO
- ▲ Sectoraal Partnerschap Social Profit
- ▲ Sectoraal Partnerschap Technologische industrie
- ▲ Sectoraal Partnerschap Textielverzorging
- ▲ Sectoraal Partnerschap voor Transport en Logistiek en afhandeling op luchthavens
- ▲ Sectoraal Partnerschap Voedingsnijverheid
- ▲ Sectoraal Partnerschap Binnenvaart
- ▲ Sectoraal Partnerschap Chemie, Kunststoffen en Life Sciences
- ▲ Sectoraal Partnerschap Grafische sector en Papier- en kartonbewerkende sector

2.5.8. Samenwerking met onderzoekers, hogescholen, universiteiten en andere partners

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

Er is ook **samenwerking** en **overleg met de lerarenopleiding** via deelname aan klankbordgroepen van de lerarenopleiders. We hebben afspraken met hogescholen over het gebruik van onze leerplannen.

Voor het **DKO** participeren we aan de **resonantiegroepen** van de volgende kunsthogescholen:

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

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

Samenwerking met KU Leuven rond toetsontwikkeling

Om onze expertise in toetsontwikkeling verder te versterken, zijn we een waardevolle samenwerking gestart met de bacheloropleiding Pedagogische Wetenschappen van KU Leuven. Binnen dit partnerschap voerden studenten een praktijkonderzoek uit naar het ontwikkelingsproces van de OVSG-toets onder begeleiding van professoren uit het de onderzoeksgroep voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

De samenwerking vertrok vanuit onze vraag om bij de evaluatie van de nieuwe leerplandoelen zowel absolute als relatieve uitspraken te kunnen doen. We beschikken intern over sterke inhoudelijke kennis van het leerplan en de vakdidactiek, maar wilden onze expertise verdiepen in het proces waarmee deze inhoud en didactiek valide getoetst kunnen worden.

Deze samenwerking biedt waardevolle inzichten en versterkt onze kennis over hoe we het toetsontwikkelingsproces verder kunnen professionaliseren in nauwe dialoog met academische partners.

Deze samenwerking leidde tot een ongepubliceerde bachelorproef “Hoe kan een handleiding worden vormgegeven zodat de pedagogische begeleidingsdienst de kwaliteit van het toetsontwikkelings- en valideringsproces van de OVSG-toets kan versterken?”, KU Leuven, Faculteit Pedagogische Wetenschappen en een praktische handleiding voor ons toetsontwikkelingsproces. Deze inzichten zijn meegenomen in het vormgeven van ons toetsontwikkelingsproces en bronnen zijn geraadpleegd bij het onderbouwen van onze keuzes. Deze zijn terug te vinden in ons nieuw OVSG-toets draaiboek (zie Het prototype van de nieuwe OVSG-toets als kwaliteitsinstrument ligt klaar).

Deel 3

Conclusies en beleidsaanbe- velingen



Deel 3: Conclusies en beleidsaanbevelingen

Dit jaarverslag van de pedagogische begeleidingsdienst van OVSG biedt een genuanceerd beeld van onze werking in het Vlaamse onderwijslandschap. Het verslag weerspiegelt niet alleen onze brede aanwezigheid en intensieve inzet, maar ook de complexiteit en de structurele uitdagingen waarmee we dagelijks geconfronteerd worden. We zijn trots op de duurzame relaties en de concrete resultaten die we samen met het werkveld hebben gerealiseerd. Onze begeleiders waren zichtbaar en actief aanwezig op de werkvloer, in nauwe dialoog met directies, beleidsteams, CLB-medewerkers, leerondersteuners en leraren. Nabijheid en samenwerking vormen de kern van onze aanpak en zijn een belangrijke hefboom voor kwaliteitsontwikkeling.

Tussen 2022 en 2025 bereikten we een volledige dekking van alle scholen en centra binnen het OVSG-netwerk, en een bereik van 98% voor DKO-academies. Het contact met schoolbesturen nam toe tot 26%, wat nog groeipotentieel biedt. De begeleiding evolueerde van breed naar meer intensief, met gerichte aandacht voor instellingen met grote noden. Ondanks een lichte daling in gemiddelde contacttijd bleef de effectiviteit hoog dankzij strategische inzet van middelen en data-analyse. De verankering in regionale netwerken versterkte onze nabijheid en responsiviteit. Gemiddeld werd 74% van de werktijd besteed aan rechtstreeks contact met leden, wat een cruciale hefboom vormt voor duurzame kwaliteitsontwikkeling in scholen, centra en academies.

De drie kerntaken en de thema's van de beleidsimpulsen vormden daarbij ons kompas. We ondersteunden onderwijsprofessionals met oog voor hun context, steeds vertrekkend vanuit de vastgelegde referentiekaders. In nauwe samenwerking met tal van partners en actoren kozen we resoluut voor een aanpak die gestoeld is op data, praktijkervaring en wetenschappelijke inzichten. Ook de implementatie van Leerpunt kreeg concreet vorm en werd verankerd in onze werking.

Toch moeten we erkennen dat het lerarentekort, het personeelsverloop en de hoge werkdruk een structurele rem zetten op onze ambities. Ondanks onze inspanningen om via netwerken, materialen en thematische trajecten ook individuele leerkrachten te bereiken, blijft de directe impact op de klasvloer een belangrijk aandachtspunt. Beleidsimpulsen en vernieuwende initiatieven worden vaak goed opgepikt door directies en beleidsteams, maar de transfer naar het volledige schoolteam en de dagelijkse praktijk verloopt moeizamer. Materialen en inzichten blijven soms hangen in de bureaus van directies, zonder dat ze breed gedragen en toegepast worden door het hele team. Dit geldt ook voor het gebruik van digitale tools en effectmeting: de vertaalslag van beleid naar klasvloer vraagt blijvende aandacht, opvolging en ondersteuning.

Het structureel betrekken en versterken van schoolbesturen blijft eveneens een werkpunt. Besturen spelen een sleutelrol in het creëren van randvoorwaarden voor kwaliteitsvol onderwijs en duurzame verandering. Onze begeleiding kan nog meer inzetten op het ondersteunen van besturen bij beleidsontwikkeling, visie-implementatie en het realiseren van hun pedagogisch project.

Verder zien we dat de groeiende complexiteit van begeleidingsvragen, de stijgende druk op samenwerking en de beperkte middelen onze interne slagkracht onder druk zetten. Dit vraagt om scherpe keuzes, prioritering en het bewaken van de balans tussen bereik, kwaliteit en werkbaarheid. De effectmeting van onze begeleiding is in ontwikkeling, maar het structureel aantonen van langetermijneffecten op leerlingniveau en schoolontwikkeling blijft een uitdaging.

We zijn ons ervan bewust dat we, ondanks onze inspanningen, nog onvoldoende de individuele leerkrachten rechtstreeks bereiken. Tegelijkertijd is het belang van een sterk beleidsteam niet te onderschatten: een krachtig en gedragen beleidsteam is essentieel om visie en vernieuwing daadwerkelijk tot op de klasvloer te brengen. Scholen met een sterke schoolorganisatie zijn beter in staat om flexibel te reageren op veranderende contexten en uitdagingen, zoals personeelsverloop of acute noden.

Het groeiende lerarentekort vormt daarbij een structurele belemmering. In de praktijk merken we dat directies en beleidsteams voortdurend moeilijke keuzes moeten maken. Het waarborgen van voldoende lesbezetting krijgt vaak voorrang op deelname aan professionaliseringsinitiatieven of begeleidingsactiviteiten. Zeker na de start van het schooljaar, wanneer de druk op de personeelsbezetting toeneemt en uitval zich voordoet, wordt het steeds moeilijker om leraren structureel te bereiken en te betrekken bij vernieuwing en kwaliteitsontwikkeling. Professionele groei van leerkrachten komt hierdoor onder druk te staan.

Deze realiteit vraagt van directies en teams een voortdurende afweging tussen het garanderen van continuïteit in de klas en het investeren in de professionele ontwikkeling van hun medewerkers. In veel gevallen is het voor directies noodzakelijk om prioriteit te geven aan de klaspraktijk, waardoor professionalisering en begeleiding, hoewel als essentieel erkend, in de praktijk vaak ondergeschikt raken aan de acute noden van de schoolorganisatie. Dit spanningsveld vormt een structurele uitdaging voor de verdere ontwikkeling van een lerende schoolcultuur en vraagt om blijvende aandacht en ondersteuning vanuit de begeleidingsdienst.

De PBD werkt sinds enkele jaren met een systematische en geïntegreerde aanpak voor scholen met hoge nood. Scholen worden niet alleen op basis van cijfers, maar vooral via professionele inschatting en overleg binnen regioteams geïdentificeerd. De begeleiding is intensief, aanklampend en afgestemd op de specifieke context en noden van de school. Na een negatieve doorlichting of bij ernstige signalen wordt samen met de school een duidelijke begeleidingsagenda opgesteld. Dit vraagt een langdurig engagement van zowel school als begeleidingsdienst. De gevolgen van deze aanpak zijn duidelijk: de begeleidingstijd en -capaciteit verschuiven bewust naar scholen waar de nood het grootst is. Andere scholen krijgen soms minder intensieve ondersteuning, wat een bewuste beleidskeuze is om maximaal impact te realiseren. De druk op de begeleidingsdienst neemt toe door de stijgende complexiteit van begeleidingsvragen en de toename van inspectiebezoeken.

Opvallend is de stijging van het aantal scholen met een 2A-advies (ernstige tekorten volgens inspectie). Waar vroeger vooral ad hoc werd gewerkt, is er nu een structurele aanpak: het aantal verplichte intensieve trajecten na negatieve doorlichting is de voorbije jaren sterk toegenomen. Dit zorgt voor een cumulatief effect: trajecten duren meerdere jaren en stapelen zich op, waardoor de groep scholen met hoge nood groeit en de begeleidingsdienst blijvend moet prioriteren. De realiteit van scholen met hoge nood vraagt om een intensieve, langdurige en op maat gemaakte begeleiding. De stijging van het aantal 2A-scholen onderstreept het belang van een strategische, data-gedreven aanpak en het blijvend maken van scherpe keuzes in tijd en middelen. Zo kan kwaliteitsverbetering gerealiseerd worden precies daar waar het het meest nodig is.

We mogen trots zijn op het brede bereik, de intensieve inzet en de strategische keuzes die we als PBD maken. Tegelijk moeten we kritisch blijven kijken naar de mate waarin onze begeleiding daadwerkelijk landt bij alle leraren, hoe we besturen en teams nog beter kunnen ondersteunen, en hoe we vernieuwingen duurzaam kunnen verankeren in de praktijk. Alleen door deze kritische reflectie en het blijvend leren als organisatie kunnen we onze rol als partner in kwaliteitsontwikkeling waarmaken en versterken.

Wanneer we het voorbije schooljaar overschouwen, komen enkele belangrijke vaststellingen naar voren:

- ▲ De complexiteit en intensiteit van begeleidingsvragen neemt toe.
- ▲ Directies, beleidsteams en leraren staan voor grote uitdagingen.
- ▲ De vraag naar samenwerking groeit, maar legt druk op de beschikbare begeleidingstijd.
- ▲ Er is een spanningsveld tussen controle en vertrouwen in professionele expertise.
- ▲ De versnippering en 'vermarkting' van begeleidingsmiddelen vraagt om een duidelijke positionering.

Deze realiteit vormt het vertrekpunt voor onze beleidsaanbevelingen. Elk van de aanbevelingen die in het volgende deel worden toegelicht, is rechtstreeks ingegeven door de uitdagingen en kansen die uit onze analyse naar voren komen:

- ▲ De nood aan scherpe prioritering en strategische keuzes vraagt om meer beleidsruimte en autonomie voor de PBD, zodat we onze middelen flexibel kunnen inzetten waar de noden het grootst zijn.
- ▲ De groeiende druk op schoolorganisaties en het belang van sterke beleidsteams en leiderschap maken structurele investeringen in deze teams noodzakelijk, met blijvende aandacht voor coaching, opleiding en ondersteuning.
- ▲ De toenemende vraag naar samenwerking en kennisdeling, zowel binnen als buiten het onderwijsveld, vraagt om duurzame, geïntegreerde samenwerkingsmodellen en voldoende middelen om deze rol als bruggenbouwer en makelaar waar te maken.
- ▲ Het belang van langdurige vertrouwensrelaties en diepgaande expertise onderstreept de nood om de unieke positie van de PBD te erkennen en te beschermen, met ruimte voor professionele autonomie en maatwerk.
- ▲ Tot slot vraagt de druk op middelen en planlast om stabiele, structurele financiering en een werkbaar administratief kader, zodat de focus op duurzame begeleiding en kwaliteitsontwikkeling kan blijven liggen.

Door deze aanbevelingen te formuleren, willen we niet alleen inspelen op de actuele uitdagingen, maar ook richting geven aan een toekomstgerichte en kwaliteitsvolle werking van de pedagogische begeleidingsdienst. Ze vormen het fundament voor de keuzes en acties die nodig zijn om onze rol als partner in kwaliteitsontwikkeling te blijven waarmaken en versterken.

3.1. Geef de PBD de ruimte om strategisch te prioriteren

De pedagogische begeleidingspraktijk van OVSG wordt steeds complexer en veeleisender. Begeleidingstrajecten draaien zelden nog rond één geïsoleerd thema, maar raken aan meerdere domeinen tegelijk: van diversiteit in de klas en leerlingenbegeleiding tot visievorming, beleidsontwikkeling en veranderingsmanagement. Deze verwevenheid vraagt van onze begeleiders diepgaande expertise én een geïntegreerde, multidisciplinaire aanpak. In de praktijk blijkt dat het beantwoorden van deze vragen zelden door één begeleider kan worden gedragen; samenwerking in teams met verschillende expertises is noodzakelijk om tot duurzame oplossingen te komen.

De intensiteit en duur van begeleidingstrajecten nemen toe, zeker na een negatieve doorlichting of bij scholen met ernstige noden. Dit vraagt om meer overleg, gezamenlijke reflectie en afstemming binnen de PBD. We investeren daarom in inhoudelijke verdieping, teamreflectie en professionalisering, onder meer via gemeenschappelijke bijeenkomsten en samenwerking met externe experts. Toch brengt deze aanpak een verhoogde tijdsinvestering met zich mee, waardoor de druk op de beschikbare begeleidingstijd verder toeneemt.

Om in deze context maximale impact te realiseren, is flexibiliteit en autonomie essentieel. De PBD heeft nood aan een flexibel beleidskader en voldoende beleidsruimte om begeleiding gericht in te zetten waar de noden het grootst zijn. Dit betekent dat we op basis van data en professionele inschatting kunnen prioriteren: scholen en teams met de grootste uitdagingen krijgen voorrang, zodat onze middelen en expertise maximaal renderen. Door te focussen op deze scholen en teams, kunnen we duurzame kwaliteitsverbetering realiseren, zelfs met beperkte middelen.

Deze gerichte aanpak betekent dat we niet streven naar een uniforme verdeling van begeleiding over alle instellingen, maar bewust kiezen voor een maximale impact daar waar de nood het hoogst is. Dit vraagt om scherpe keuzes: intensieve, multidisciplinaire trajecten voor scholen met complexe uitdagingen, en lichtere, meer ondersteunende vormen van begeleiding voor scholen die minder

acute noden hebben. Zo kunnen we onze middelen strategisch inzetten en voorkomen dat de kwaliteit van begeleiding verwatert door versnippering.

De groeiende complexiteit van begeleidingsvragen vraagt om een multidimensionale aanpak, waarbij prioritering niet alleen gebeurt op basis van cijfers, maar ook op basis van diepgaande analyse van de context en noden van scholen. Het is een voortdurende evenwichtsoefening tussen het bieden van kwalitatieve, effectieve begeleiding en het bewaken van de haalbaarheid voor het team. Alleen door bewust te kiezen voor samenwerking waar nodig, en door transparant te communiceren over de gemaakte keuzes, kan de pedagogische begeleidingsdienst haar rol als partner in kwaliteitsontwikkeling blijven waarmaken.

Daarom vragen we aan het beleid om de PBD de ruimte te geven om strategisch te prioriteren. Geef ons de flexibiliteit en autonomie om begeleiding gericht in te zetten waar de noden het grootst zijn. Een flexibel beleidskader en voldoende beleidsruimte maken het mogelijk om onze expertise maximaal te benutten voor scholen en teams die het meest baat hebben bij intensieve ondersteuning. Zo realiseren we duurzame kwaliteitsverbetering, zelfs met beperkte middelen.

Tot slot vragen we erkenning voor de grenzen van wat onderwijs en begeleiding kunnen realiseren. Maatschappelijke uitdagingen zoals armoede, polarisering en sociale ongelijkheid overstijgen het onderwijsveld. Vertrouwen in onze expertise en in de vertrouwensrelatie die we opbouwen met scholen, academies en centra is essentieel om samen met het werkveld duurzame verandering te realiseren in een complexe maatschappelijke context.

3.2. Investeer structureel in beleidsteams en leiderschap via de PBD

Leiderschap in scholen is vandaag een van de meest bepalende factoren voor kwaliteitsontwikkeling. De uitdagingen waarmee directies en beleidsteams geconfronteerd worden, zijn complex en veelomvattend. Ze moeten tegelijk beleid voeren, teams motiveren, kwaliteit bewaken en inspelen op acute noden, terwijl structurele problemen zoals het lerarentekort en personeelsverloop de dagelijkse werking onder druk zetten. De directiefunctie evolueert stilaan naar een knelpuntenberoep. Directies kampen met een steeds breder en veranderend takenpakket en een verhoogde verantwoordingsdruk. Nieuwe directies zijn vaak jong en onervaren.. De laatste jaren zien we een hoog verloop, waardoor scholen telkens opnieuw beginnen. Dit gebrek aan continuïteit maakt het versterken van leiderschap en beleidsteams des te belangrijker om stabiliteit te waarborgen.

Goed leiderschap is een hefboom voor kwaliteitszorg in het onderwijs. Zonder sterk leiderschap kunnen changeprojecten, zoals curriculumvernieuwing of de implementatie van nieuwe leerplannen, niet landen. Het vraagt visie, strategisch inzicht en het vermogen om teams mee te nemen in verandering. Daarom is coaching op maat voor schoolleiders en beleidsteams cruciaal. Elke schoolcontext is anders, en begeleiding moet inspelen op specifieke noden: van starters die hun rol nog moeten ontdekken tot ervaren directies die geconfronteerd worden met complexe veranderingsprocessen. Coaching op maat versterkt niet alleen de competenties van individuele leiders, maar ook het beleidsvoerend vermogen van het hele team. Dit is essentieel om visie en innovatie door te trekken tot in de klaspraktijk.

De PBD is het best gepositioneerd om deze ondersteuning te bieden. Dankzij de duurzame vertrouwensrelatie met scholen kent de PBD het werkveld door en door en kan zij trajecten uitwerken die aansluiten bij de praktijk. Structurele ondersteuning betekent meer dan losse impulsen. Het gaat om een geïntegreerde aanpak waarin leiderschap wordt versterkt als hefboom voor duurzame vernieuwing. Dit omvat coaching en begeleiding op maat, het ontwikkelen van beleidsvoerend vermogen, changemanagement bij curriculumimplementatie en het realiseren van visie en innovatie tot in de klaspraktijk. Door te investeren in beleidsteams en directies en bovenschools leiderschap creëren we de randvoorwaarden om kwaliteitsontwikkeling te verankeren, zelfs in een context van schaarste en verandering. Scholen met sterke leiders en krachtige

beleidsteams en gedeeld leiderschap zijn beter in staat om flexibel te reageren op uitdagingen, om leerkrachten te ondersteunen en om een lerende cultuur uit te bouwen.

Het behouden van directieopleidingen binnen de PBD is daarbij essentieel. Alleen de PBD kan deze opleidingen koppelen aan de actuele uitdagingen van het werkveld en afstemmen op de praktijk. Opleidingen zoals Opstart, Topstart en Toproute versterken niet alleen individuele competenties, maar ook het beleidsvoerend vermogen van scholen. Door leiderschap te versterken, zorgen we ervoor dat vernieuwing niet strandt in goede bedoelingen, maar effectief wordt gerealiseerd. Investeren in leiderschap via de PBD is geen tijdelijke maatregel, maar een structurele keuze die stabiliteit, kwaliteit en duurzame verandering mogelijk maakt. Het is een investering in continuïteit: door het hoge verloop van directies is het noodzakelijk om beleidsteams en het gedeeld leiderschap te versterken zodat scholen niet telkens opnieuw moeten beginnen. Alleen zo creëren we een stabiele basis voor kwaliteitszorg en innovatie.

Investeren in leiderschap is investeren in de toekomst van ons onderwijs. Het is de sleutel om verandering te laten landen, om scholen veerkrachtig te maken en om elke leerling kwaliteitsvol onderwijs te bieden. De PBD staat klaar om deze opdracht op te nemen, maar vraagt ruimte, tijd en vertrouwen om dit op een kwaliteitsvolle manier te doen.

3.3. Maak duurzame, geïntegreerde samenwerking via PBD mogelijk

De pedagogische begeleidingspraktijk wordt steeds complexer. Begeleidingsvragen raken zelden aan één geïsoleerd thema, maar bestrijken meerdere domeinen tegelijk: didactiek, zorg, beleid, inclusie en veranderingsmanagement. Deze verwevenheid vraagt om een geïntegreerde, multidisciplinaire aanpak waarin verschillende expertises samenkomen. Samenwerking is dus geen optie, maar een noodzaak om kwaliteitsontwikkeling in scholen en academies te realiseren.

Wij vragen daarom aan het beleid om structurele randvoorwaarden te creëren die deze samenwerking mogelijk maken. Voorzie structurele middelen en tijd voor overleg, gezamenlijke reflectie en kennisdeling. Samenwerking is waardevol, maar ook arbeidsintensief. Zonder extra capaciteit dreigt ze vrijblijvend te blijven. Daarnaast zijn duidelijke rolafspraken essentieel, zodat de makelaarsrol van de PBD – het verbinden van partners en het faciliteren van samenwerking – effectief kan worden ingevuld. Positioneer de PBD expliciet als regisseur van vernieuwing en bruggenbouwer binnen het onderwijsveld. Alleen zo kunnen we samenhang creëren tussen initiatieven en duurzame verandering realiseren.

De kwaliteitsdriehoek van inspectie, begeleiding en school staat onder druk door de verhoogde middelen voor de onderwijsinspectie. Dit vraagt om een herijking van de balans en een versterking van de capaciteit van de PBD, zodat samenwerking niet ten koste gaat van de begeleiding op de werkvloer. Daarnaast pleiten we voor een open kennisnetwerk: evidence-informed werken met Leerpunt is waardevol, maar laat ook ruimte voor andere partners en expertisebronnen.

De toenemende complexiteit van begeleidingsvragen overstijgt de mogelijkheden van één begeleider. Multidisciplinaire teams verhogen de effectiviteit van begeleiding, maar vergen extra tijd en middelen. Wij vragen daarom om structurele investeringen die samenwerking mogelijk maken, zowel binnen het onderwijsveld als met externe partners zoals welzijn en jeugdwerk.

Maatschappelijke uitdagingen zoals armoede en inclusie kunnen niet door onderwijs alleen worden gedragen; ze vragen een brede, geïntegreerde aanpak.

Tot slot: samenwerking is duurzaam als ze verankerd is in een stabiel kader. Kortlopende projecten en versnipperde impulsmiddelen ondermijnen continuïteit en expertiseopbouw. Wij vragen een werkbaar beleidskader dat ruimte biedt voor langetermijnplanning, vertrouwen in onze expertise en respect voor onze professionele autonomie. Alleen zo kunnen we, samen met het werkveld, bouwen aan kwaliteitsvol onderwijs in een complexe maatschappelijke context.

3.4. Erken de unieke positie en onmisbare expertise van PBD

De pedagogische begeleidingspraktijk staat vandaag voor een ongeziene complexiteit. Begeleidingsvragen zijn zelden beperkt tot één thema, maar raken aan meerdere domeinen tegelijk: didactiek, zorg, beleid, inclusie en veranderingsmanagement. Deze verwevenheid vraagt om een geïntegreerde, multidisciplinaire aanpak waarin verschillende expertises samenkomen. Samenwerking is daarom geen bijkomstigheid, maar een noodzakelijke voorwaarde om kwaliteitsontwikkeling in scholen en academies te realiseren.

De kracht van de PBD ligt in de unieke vertrouwensrelatie met scholen, centra en academies. Deze relatie is opgebouwd door jarenlange nabijheid, contextkennis en gedeelde verantwoordelijkheid. Het gaat niet om losse, eenmalige opleidingen die na afloop verdwijnen, maar om langdurige trajecten waarin verandering wordt verankerd. Deze continuïteit maakt het verschil: ze zorgt voor stabiliteit, borging en duurzame impact op schoolontwikkeling. Beleidsimpulsen en kortlopende projecten kunnen waardevol zijn, maar missen deze diepgang en leiden vaak tot versnippering. Zonder structurele verankering blijven inspanningen vrijblijvend en verdwijnt opgebouwde expertise.

Om deze duurzame samenwerking mogelijk te maken, zijn structurele randvoorwaarden essentieel. Voorzie middelen en tijd voor overleg, gezamenlijke reflectie en kennisdeling. Samenwerking is arbeidsintensief en vraagt om voldoende capaciteit, zeker voor de makelaarsrol van de PBD: het verbinden van partners en het faciliteren van samenwerking binnen én buiten het onderwijsveld. Heldere rolafspraken zijn noodzakelijk om overlap te vermijden en om de PBD expliciet te positioneren als regisseur van vernieuwing en bruggenbouwer. Deze rol is cruciaal om samenhang te creëren tussen initiatieven en om duurzame verandering te realiseren.

De kwaliteitsdriehoek van inspectie, begeleiding en school staat onder druk door de verhoogde middelen voor de onderwijsinspectie. Dit heeft geleid tot een intensivering van doorlichtingen en een toename van synthesesgesprekken, wat extra tijd en inzet vraagt van begeleidingsdiensten. Zonder een evenredige versterking van de PBD dreigt de balans zoek te raken. Het is noodzakelijk om deze spanning te erkennen en te zorgen voor een herijking van middelen en verwachtingen, zodat samenwerking niet ten koste gaat van begeleiding op de werkvloer.

Daarnaast vraagt de toenemende complexiteit van begeleidingsvragen om multidisciplinaire teams. Deze aanpak verhoogt de effectiviteit van begeleiding, maar brengt een verhoogde tijdsinvestering met zich mee. Overleg, gezamenlijke reflectie en afstemming zijn arbeidsintensief en vereisen extra middelen. Het is daarom belangrijk om samenwerking strategisch te prioriteren: inzetten waar ze het meeste impact heeft en transparant communiceren over gemaakte keuzes.

Samenwerking moet niet beperkt blijven tot het onderwijsveld. Maatschappelijke uitdagingen zoals armoede, polarisering en sociale ongelijkheid kunnen niet door onderwijs alleen worden gedragen. Een geïntegreerde aanpak met partners uit welzijn, jeugdwerk en lokale besturen is noodzakelijk. Evidence-informed werken met Leerpunt is waardevol, maar er moet ook ruimte blijven om andere kennispartners te betrekken, zodat de begeleiding optimaal inspeelt op de diversiteit van het werkveld.

Tot slot is continuïteit een cruciale factor. Kortlopende projecten en versnipperde impulsmiddelen ondermijnen de stabiliteit van samenwerking en expertiseopbouw. Beleidsimpulsen overlappen vaak met kerntaken van de PBD, maar verdwijnen zodra middelen wegvallen, waardoor duurzame verankering bemoeilijkt wordt. Een stabiel beleidskader dat ruimte biedt voor langetermijnplanning, vertrouwen in expertise en respect voor professionele autonomie is noodzakelijk om deze uitdagingen het hoofd te bieden.

Duurzame samenwerking is geen luxe, maar een randvoorwaarde voor kwaliteitsontwikkeling. Alleen door structurele investeringen, tijd en vertrouwen kan de pedagogische begeleidingsdienst haar unieke rol waarmaken: niet als aanbieder van losse opleidingen, maar als strategische partner die

samen met scholen, centra en academies bouwt aan kwaliteitsvol onderwijs in een complexe maatschappelijke context.

3.5. Voorzie stabiele middelen en verminder planlast voor PBD

De pedagogische begeleidingsdienst vervult een cruciale rol in het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs. Deze rol vraagt om continuïteit, expertiseopbouw en een sterke vertrouwensrelatie met scholen, centra en academies. Die vertrouwensrelatie is niet het resultaat van losse, eenmalige opleidingen, maar van langdurige trajecten waarin verandering wordt verankerd en geborgd. Alleen door stabiliteit en nabijheid kan de PBD duurzame impact realiseren.

Vandaag staat deze continuïteit echter onder druk. Het huidige financieringsmodel, met tijdelijke en gekleurde middelen, bemoeilijkt de uitvoering van een vijfjarig begeleidingsplan. Beleidsimpulsen en projectsubsidies zijn vaak kortlopend en gefragmenteerd, waardoor personeelsplanning onzeker wordt en expertiseopbouw in het gedrang komt. Deze versnippering leidt tot inefficiëntie en verhindert dat begeleidingsdiensten hun kerntaken – duurzame begeleiding en kwaliteitsontwikkeling – ten volle kunnen waarmaken.

Daarom is structurele, stabiele financiering noodzakelijk. Alleen met een robuust werkingskader kan de PBD investeren in langetermijntrajecten, multidisciplinaire teams en strategische samenwerking binnen én buiten het onderwijsveld. Dit is des te belangrijker in een context waarin begeleidingsvragen steeds complexer worden en een geïntegreerde aanpak vereisen.

Naast financiële stabiliteit is ook administratieve rust een randvoorwaarde. De planlast voor begeleidingsdiensten neemt jaar na jaar toe: jaarverslagen, verantwoordingsdocumenten, sjablonen en rapporteringsvereisten vragen een aanzienlijke tijdsinvestering. Deze tijd gaat ten koste van de kernopdracht: nabijheid en begeleiding op de werkvloer. Minder planlast betekent meer ruimte voor wat echt telt: het ondersteunen van scholen in hun ontwikkeling naar kwaliteitsvol onderwijs.

Het is een uitdagende opdracht om een kwaliteitsvol HR-beleid te voeren met het oog op verduurzaming van het intellectueel kapitaal dat nodig is om complexe PBD-taken uit te voeren.. Onzekerheid over middelen en mogelijke beperkingen op detachering bemoeilijken het behoud van expertise en continuïteit. Pedagogisch begeleiden is een complexe opdracht die tijd vraagt om in te groeien. Wanneer detacheringen beperkt worden of middelen wegvallen, gaat opgebouwde kennis verloren en ontstaat personeelsverloop. Dit heeft directe gevolgen voor de kwaliteit van begeleiding en voor de stabiliteit van het team. Een langetermijnvisie op personeelsbeleid, met oog voor expertisebehoud en werkbare teams, is daarom onmisbaar.

Samengevat

Stabiele middelen en verminderde planlast zijn geen bijkomende wensen, maar noodzakelijke voorwaarden om de pedagogische begeleidingsdienst haar unieke rol te laten vervullen. Alleen zo kan de PBD blijven inzetten op duurzame begeleiding, kwaliteitsontwikkeling en het versterken van scholen, centra en academies in een steeds complexer wordend onderwijslandschap.

3.6. POC-CLB: specifieke aandacht binnen een gedeelde context

Hoewel de hierboven beschreven uitdagingen en evoluties voor de hele pedagogische begeleidingsdienst gelden, is het belangrijk om ook de werking van de POC-CLB's even apart in de kijker te zetten. De context waarin de POC-CLB's opereren, kent immers enkele eigen accenten en bijkomende uitdagingen. Tegelijkertijd zijn veel van de vaststellingen rond toenemende complexiteit, druk op tijd en middelen, en de nood aan samenwerking en expertiseontwikkeling ook rechtstreeks van toepassing op de POC-werking. In wat volgt, lichten we daarom enkele specifieke aandachtspunten en aanbevelingen voor de POC-CLB's toe.

POC-CLB: Balanceren tussen groeiende verwachtingen en duurzame ondersteuning

De druk op de CLB's is de afgelopen jaren aanzienlijk toegenomen. De stijging van het aantal aanbodgestuurde en complexere vragen, de druk op het onderwijs door het lerarentekort en de lange wachtlijsten in de jeugdhulp zorgen ervoor dat de beschikbare begeleidingstijd steeds meer onder druk komt te staan. Zowel CLB-medewerkers als beleidsteams ervaren het als een groeiende uitdaging om ruimte te maken voor vorming, begeleiding en reflectie.

Maatschappelijke ontwikkelingen en veranderende wetgeving, zoals de omschakeling van het M-decreet naar het decreet leersteun en de modernisering van het secundair onderwijs, vragen steeds meer expertise en flexibiliteit van de begeleiders. Tegelijkertijd is er nood aan voldoende tijd en middelen om deze expertise te verwerven en in te zetten. De voortdurende veranderingen in regelgeving maken het bovendien moeilijk om stabiliteit te creëren en visie en materialen duurzaam te implementeren.

Netoverstijgende samenwerking blijkt een belangrijke kracht om snel en efficiënt nieuwe regelgeving te vertalen naar de praktijk en om gelijkgericht te werken over de verschillende netten heen. Co-creatie van initiatieven en materialen is echter enkel mogelijk als de omkadering van de POC's in verhouding blijft tot de groeiende netoverstijgende opdracht.

De werking van de CLB's raakt aan verschillende beleidsdomeinen en vraagt intensieve afstemming met uiteenlopende partners, zoals het departement Zorg, Integrale Jeugdhulp en FOD Volksgezondheid. De versnippering van middelen en partnerschappen maakt dat afstemming en samenwerking veel tijd en inspanning vragen. Om te vermijden dat elk CLB deze afstemming individueel moet opnemen, engageert de ISC zich om deze rol op zich te nemen. Toch blijft het afstemmen van knelpunten en verwachtingen tussen sectoren een tijdsintensieve opdracht voor het POC-CLB.

Aanbevelingen

- ▲ Investeer in voldoende en stabiele omkadering voor de POC's, zodat zij hun netoverstijgende en verbindende rol duurzaam kunnen opnemen.
- ▲ Voorzie ruimte en middelen voor expertiseontwikkeling en professionalisering, zodat CLB-medewerkers kunnen inspelen op de groeiende complexiteit van hun opdracht.
- ▲ Blijf inzetten op structurele samenwerking tussen beleidsdomeinen en partners, met aandacht voor afstemming, gedeelde doelen en het vermijden van versnippering.
- ▲ Zorg voor voldoende stabiliteit in regelgeving, zodat visie- en materiaalontwikkeling duurzaam kan worden verankerd in de praktijk.

Alleen door deze randvoorwaarden te bewaken, kan het POC-CLB haar essentiële rol als schakel tussen onderwijs, welzijn en gezondheid blijven waarmaken in een steeds complexer wordend landschap.

3.7. De weg naar een nieuw begeleidingsplan 2025-2030 met heldere doelen en prioriteiten

De voorbereiding van het nieuwe begeleidingsplan 2025–2030 bood een uitgelezen kans om onze werking in al haar facetten tegen het licht te houden. Het afgelopen werkjaar stond dan ook in het teken van intensieve reflectie over de noodzaak om te prioriteren en om doelstellingen helder en werkbaar te formuleren. Daarbij botsten we herhaaldelijk op de grenzen van aantoonbaarheid en kwantificering. Het scherp stellen van doelstellingen, en het uitwerken van bijhorende systemen voor monitoring, kwaliteitszorg en effectmeting, zijn dan ook cruciale aandachtspunten in het nieuwe plan.

De afgelopen jaren werd steeds duidelijker dat het bereik van begeleidingsactiviteiten niet zomaar in cijfers te vatten is. Onder één operationele doelstelling vallen vaak uiteenlopende activiteiten, gaande van een kort gesprek tot een intensief traject. Dit maakt het meten van bereik en effectiviteit complex en vraagt om een meer genuanceerde benadering. Het klassieke onderscheid tussen kwantitatieve en kwalitatieve effectmeting schiet tekort, zeker wanneer het gaat om begeleiding op maat en het inschatten van (on)gewenste neveneffecten.

Inhoudelijk kiezen we resoluut voor het versterken van de leerresultaten van leerlingen. We zetten in op doelgerichte en effectieve didactiek, ingebed in een krachtige leeromgeving en gedragen door een ambitieus, kennisrijk curriculum. Daarbij ligt de focus expliciet op Nederlands en wiskunde, als fundamentele voor verdere leerontwikkeling.

Met het begeleidingsplan 2025-2030 introduceert de PBD van OVSG daarom het begeleidingscontinuüm. Dit model onderscheidt drie niveaus: een breed basisaanbod voor de meeste scholen, een verhoogde begeleidingsnood voor een kleinere groep, en een intensieve, aanklappende begeleiding voor scholen met hoge nood. De determinatie van deze laatste groep gebeurt via regiowerking en is gebaseerd op zowel data als professionele inschatting. De grote noden die we vaststellen in scholen, centra en academies situeren zich vooral op het vlak van leiderschap en beleidsvoerend vermogen, het benutten van diversiteit en inclusie, en het responsief en veerkrachtig omgaan met complexe contexten. Deze uitdagingen vragen om een datageletterde en wetenschappelijk onderbouwde basishouding, zowel bij leraren als bij beleidsteams.

Deze aanpak heeft duidelijke gevolgen: de inzetbaarheid van de begeleidingsdienst verschuift bewust naar waar de nood het grootst is. Scholen met hoge nood kunnen rekenen op meer tijd en intensievere ondersteuning, terwijl het basisaanbod voor andere scholen behouden blijft, maar minder op maat is. De stijging van het aantal scholen met een 2A-advies onderstreept het belang van deze prioritering en vraagt om blijvende flexibiliteit en samenwerking, zowel binnen de begeleidingsdienst als met de scholen zelf.

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

Tot slot is er een groeiend besef dat intensievere begeleiding ook een grotere mate van verantwoording en effectmeting vereist. Daarom wordt het bestaande kwantitatieve instrumentarium aangevuld met kwalitatieve methoden zoals interviews, focusgroepen en observaties. Zo ontstaat een meer volledig beeld van de impact van begeleiding, met oog voor zowel collectieve als individuele effecten. Met deze uitgangspunten voor ogen willen we in de toekomst ook onze eigen kwaliteitsontwikkeling verder vormgeven. We bouwen aan een lerende organisatie

die zichzelf systematisch bevraagt, monitort en bijstuurt, zodat we onze scholen, centra en academies optimaal kunnen ondersteunen in hun traject naar duurzame kwaliteitsverbetering.

Literatuur

- ▲ Anderson, C. M., Summers, K. H., Kopatich, R. D., & Dwyer, W. B. (2023). Collective Teacher Efficacy and Its Enabling Conditions: A Proposed Framework for Influencing Collective Efficacy in Schools. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584231175060>
- ▲ Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A Positive Revolution in Change*. National Geographic Books.
- ▲ Decabooter, I., Warmoes, A., Consuegra, E., Van Gasse, R., & Struyven, K. (2024). The data coach chronicles: A systematic review of human support for making data-based decision-making a success. *Studies in Educational Evaluation*
- ▲ Eerdeken, B., Mast, F., Van Droogenbroeck, A., Van Hoof, E., & Donny, S. (2025). Hoe kan een handleiding worden vormgegeven zodat de Pedagogische Begeleidingsdienst de kwaliteit van het toetsontwikkelings- en valideringsproces van de OVSG-toets kan versterken? [Ongepubliceerde masterproef, KU Leuven, Faculteit Pedagogische Wetenschappen]. KU Leuven.
- ▲ Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- ▲ Kelchtermans, G. (2021). Unpacking the support practices of educational advisors: Congruency, loyalty, legitimacy, and urgency. *Journal Of Educational Change*, 23(4), 473–495. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09428-0>
- ▲ Kelchtermans, G. (2017). Koester de kwetsbaarheid in je professionaliteit. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/321330903>
- ▲ März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- ▲ Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–111. <https://doi.org/10.1080/0141192990250107>
- ▲ Merchie, E. (2016). Evidence-informed werken in lerende gemeenschappen: Praktijkervaringen, data en wetenschappelijke inzichten verbinden. In B. De Wever, E. Merchie & P. Valcke (Red.), *Lerende netwerken in het onderwijs* (pp. 45-62). Gent: Academia Press.
- ▲ Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2016). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Acco.
- ▲ Peeters, J., Lazzari, A., Budginaitė, I., Cameron, C., Hauari, H., Broekhuizen, M., & Slot, P. (2014). Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child interactions and children's development: A systematic review. European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- ▲ Struyf, E., Verschueren, K., & Van Mieghem, A. (2022). Begeleiding van leraren(teams): ontwikkeling van een model en instrumentarium om effectiviteit in kaart te brengen (OBPWO 21.02). Departement Onderwijs & Vorming van de Vlaamse Overheid. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=18150>

- ▲ Vanhoof, J., Buvens, R., Pelgrims, L., Aesaert, K., Dockx, J., & Van Petegem, P. (2023). Kwaliteitsmonitoring in het Vlaamse onderwijs: Onderzoek naar het samenspel van het OK-kader, de doorlichting en gestandaardiseerde toetsen. Departement Onderwijs & Vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=21685>
- ▲ Vermeir, K., & Kelchtermans, G. (2021). Unpacking the support practices of educational advisors: Congruency, loyalty, legitimacy, and urgency. *Journal Of Educational Change*, 23(4), 473–495. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09428-0>

Bijlagen

Bijlagen

Bijlage 1: netoverstijgende begeleiding volwassenenonderwijs

Bijlage 2: reflectie investeringstijd DKO

Bijlage 3: overzicht operationele doelstellingen bp

Bijlage 4: relatieve investeringstijd per kerntaak

[Bijlage 5: congruente agenda, sjabloon dzb verplicht traject na doorlichting](#)

Bijlage 6: Reflectie ISC-werkgroepen en overzicht materiaal

Bijlage 7: regiofiche exemplarisch

Bijlage 8: IKZ-klok

Bijslage 9: verslag overleg pedagogische begeleidingsdiensten inzake bereik, inzetbaarheid en effectiviteit

Bijlage 10: effectiviteitsmatrix

Bijlage 11: handleiding en sjablonen EDBI

Bijlage 12: aanpak scholen met grote noden

Bijlage 1:

Begeleidingsverslag volwassenenonderwijs (2022–2025)

Deze reflectie brengt een overzicht van de samenwerking tussen de vier pedagogische begeleidingsdiensten en Ligo in de periode 2022–2025. Het gemeenschappelijk doel was steeds het versterken van de kwaliteit van het volwassenenonderwijs in Vlaanderen, met bijzondere aandacht voor curriculumontwikkeling, NT2, geletterdheid, tweedekansonderwijs en de beroepsopleidingen in de zorgsector.

Curriculumontwikkeling

Curriculumontwikkeling bleef in de drie schooljaren een constante opdracht. Het doel is om, in samenwerking met de CVO's, netoverschrijdend kwaliteitsvolle opleidingsprofielen, concordantietabellen en leerplannen te ontwikkelen op basis van beroepskwalificaties. In de periode 2022–2024 konden met projectmiddelen via Edusprong meer opleidingsprofielen worden ontwikkeld.

2022–2023:

- ▲ Er werden 26 opleidingsprofielen en 36 leerplannen ingediend en geadviseerd. Op basis van een bevraging bij de centra werd een prioriteitenplan voor 2023–2024 opgesteld.

2023–2024:

- ▲ Er werden 31 opleidingsprofielen ingediend, waarvan 18 met Edusprongmiddelen. Daarnaast werden 24 leerplannen ontwikkeld. De projectgroep dacht conceptueel na over de herwerking van de opleidingen AV en AAV, naar aanleiding van de modernisering van het secundair onderwijs. Op basis daarvan werd een prioriteitenplan voor 2024–2025 opgesteld.

2024–2025:

- ▲ Er werden 21 opleidingsprofielen en 46 leerplannen ingediend, en het prioriteitenplan voor 2025–2026 werd opgesteld.

(Mee met) NT2

2022–2023:

- ▲ Introductie van de nieuwe naam Mee met NT2 i.p.v. het verouderde 'NT2020'. Er werd een nieuwe website ontwikkeld, gericht op NT2-professionals die op zoek zijn naar een professionaliseringsaanbod. De inspiratiedag rond (gelijktijdig) geïntegreerd NT2-onderwijs kende een hoge opkomst. Een webinar rond *blended learning* (CTO) werd actief gepromoot bij de centra en verwerkt in lerende netwerken. Lerende netwerken rond VDAB-pakketten kenden een lage participatie, Verkoopstalent bijvoorbeeld startte beperkt op.

2023–2024:

- ▲ Lerende netwerken trajectbegeleiding en verlengde trajecten werden positief geëvalueerd. Moeilijkheden bleven bij VDAB-pakketten (Sector 2 en Verkoopstalent werden stopgezet wegens geringe vraag). Vospa (vooropleiding social profit voor anderstaligen) kende meer belangstelling en werd voortgezet.

2024–2025:

- ▲ Voorinschrijving bleef de betrokkenheid verhogen. Thema's zoals de NT2-test en (basis- en verhoogde) zorg in het volwassenenonderwijs kwamen aan bod. Inspiratiedagen en fysieke

ontmoetingen waren succesvol. De workshop AI in de NT2-klas kende een brede deelname. Vospa groeide verder, al bleef de samenwerking met de VDAB voor verbetering vatbaar.

Geletterdheid

2022–2023:

- ▲ Er werd een inspiratiedag georganiseerd rond 'taalnoden in praktijkopleidingen'. Er werd feedback geleverd op de materialen van het Edusprong-project Tweedekansonderwijs (TKO) en op de communicatie ervan naar de CVO's. Er was overleg met de nieuwe coördinator van het Strategisch Plan Geletterdheid, en er werd input geleverd voor de evaluatie van het plan.

2023–2024:

- ▲ Er werden drie sessies van het lerend netwerk georganiseerd rond taalnoden in praktijkopleidingen, bekeken vanuit verschillende invalshoeken: de zachte sector, de harde sector en het beleid. Input uit het Edusprong-project TKO werd vertaald naar de praktijkopleidingen. De oude website werd vervangen door een KlasCement-pagina.

2024–2025:

- ▲ Er werden twee sessies georganiseerd rond digitale competenties en geletterdheid in werkplekcleren. De derde sessie werd niet gerealiseerd wegens een gebrek aan coherente vraag. De projectgroep onderzocht verschillende pistes om de actuele materialen een nieuwe, zichtbare plek te geven.

Tweedekansonderwijs (TKO)

2022–2023:

- ▲ Er werd een TKO-trefdag georganiseerd met een hoge opkomst, en binnen Edusprong werd gestart met de ontwikkeling van vrijstellingsproeven voor Aanvullende Algemene Vorming (AAV).

2023–2024:

- ▲ Er werden twee trefdagen georganiseerd rond verbindend begeleiden van cursisten en doelgericht op maat werken via Zelfregulerend leren, met in totaal 101 deelnemers. De ontwikkeling van de vrijstellingsproeven AAV werd voortgezet.

2024–2025:

- ▲ Feedback van AHOVOKS op vrijstellingsproeven AAV werd verwerkt, met integrale goedkeuring tot gevolg. Er was overleg met de examencommissie over flexibele trajecten tussen de examencommissie en het TKO.

Zorgopleidingen

Binnen onderstaande projectgroepen werkten de CVO's nauw samen en bundelden ze soms middelen om materialen te ontwikkelen. Het samenwerkingsverband koos voor opleidingen die eerder sporadisch voorkomen of die onderworpen zijn aan regelgeving uit andere beleidsdomeinen die geregeld verandert.

Kinderbegeleider:

- ▲ In 2022–2023 lag de focus op de voorbereiding van de implementatie van werkplekcleren in het nieuwe opleidingsprofiel, de uitrol van inspiratiedagen, het project *Flexibilisering van de opleiding kinderbegeleider*, EVC-assessments en samenwerking met de sector en VDAB. In 2024–2025 ging de aandacht naar het BLINK-project, in samenwerking met de sector.

Zorgkundige:

- ▲ In 2022–2023 werd gewerkt aan de implementatie van het nieuwe leerplan, aan duale trajecten en aan intervisie. Daarnaast was er afstemming over de nieuwe wetgeving (stage, ADL, bekwame helper).

Ambulante zorg:

- ▲ In 2023–2024 en 2024–2025 was er een doorgedreven samenwerking rond cursusmateriaal en evaluatie-instrumenten, met afspraken over groepsaankopen, vrijstellingen, afstandsonderwijs en stages. De EVC-assessments werden gezamenlijk aangepakt via een Canvas-module.

Jeugd- en gehandicaptenzorg/ persoonsbegeleider:

- ▲ In 2022–2023 werd ontwikkelwerk verricht binnen de ontwikkelcommissie *Persoonsbegeleider*. Daarnaast kwam het lerend netwerk meermaals per jaar samen voor expertisedeling en de uitwisseling van voorbeelden van goede praktijk.

Overkoepelende samenwerking

De Stuurgroep volwassenenonderwijs kwam minstens drie keer per jaar samen. In 2024–2025 werden deze samenkomsten, waarin het geheel van de werking werd doorgenomen en waar nodig bijgestuurd, aangevuld met extra vergaderingen voor het opstellen van de nieuwe samenwerkingsovereenkomst. Deze overeenkomst, die loopt van 1 september 2025 tot en met het schooljaar 2029–2030, legt de engagementen en plannen voor de komende beleidsperiode vast en werd geïntegreerd in de begeleidingsplannen die aan de overheid zijn voorgelegd.

Bijlage 2:

Reflectie investeringstijd PBD DKO

De tijdsinvestering van de pedagogische begeleidingsdienst van het deeltijds kunstonderwijs (PBD DKO) evolueerde doorheen de looptijd van het begeleidingsplan 2022-2025. Strategische keuzes en inhoudelijke accenten in functie van de noden van het werkveld vormden hiertoe de aanleiding.

Zo kende de tijdsinvestering in de eerste kerntaak een stijging in 2023, gevolgd door een daling in 2024 en 2025. Deze evolutie weerspiegelt een bewuste keuze binnen het team om bepaalde processen eerst grondig te verkennen en af te stemmen op academieniveau (bv. leerplanimplementatie), om dan vervolgens de uitrol via de leraren tot op de academievloer te ondersteunen. Tegelijkertijd is er een duidelijke toename in de inzet voor kerntaak 2 en 3, wat wijst op deze verschuiving in focus. Door eerst kennis op te bouwen binnen beleidsteams, creëren we een gedeeld begrippenkader en verhogen we de capaciteit om strategisch te handelen. Dit leidt tot double-loop learning, waarbij niet alleen acties worden aangepast, maar ook de onderliggende aannames en beleidskaders. Beleidsteams worden zo slagvaardiger omdat ze niet alleen operationele beslissingen nemen, maar ook kritisch reflecteren op de fundamenteën van het onderwijskundig beleid (Argyris & Schön, 1997). We beklemtonen dat leiderschap geen individuele aangelegenheid is, maar een gedeelde verantwoordelijkheid. Door beleidsteams eerst te versterken in kennis en visie, kunnen zij als gedelegeerde leiders academieteams beter ondersteunen en aansturen (Spillane, 2006).



Vernieuwde focus op kerntaak 1

Het versterken van de beroepsbekwaamheid van personeelsleden (incl. SB) in rechtstreeks contact, met aandacht voor het versterken van hun pedagogische en didactische handelen en met het oog op de ontwikkeling van de lerenden.

Bij de start van schooljaar 2024 werd een hernieuwde focus gelegd op kerntaak 1, met bijzondere aandacht voor het uitrollen van online contactmomenten. Deze aanpak bleek een effectieve manier om leerkrachten over academies heen samen te brengen rond vakinhoudelijke interesses en leervragen. De begeleiders modereerden deze sessies, boden pedagogisch-didactische duiding en verwezen gericht naar ondersteunende materialen via het DKO-kompas. Door inhoudelijke verdieping, spreiding over het schooljaar en jaarlijkse bevraging van deelnemers, is de kwaliteit van deze contactmomenten de afgelopen drie jaar merkbaar gestegen. Tijdens contactmomenten worden leerkrachten uitgenodigd om hun praktijk te bespreken, te analyseren en te verrijken met nieuwe inzichten en materialen. Door het gesprek te modereren en te kaderen, faciliteren we reflectie, wat leidt tot diepere professionele ontwikkeling (Korthagen & Nuijten, 2023).

Digitale leermiddelen

De PBD begeleidt scholen/centra/academies in het doelgericht inzetten van (digitale) leermiddelen met het oog op het versterken van hun pedagogisch-didactisch handelen.

Binnen kerntaak 1 begeleiden we leraren actief in het inzetten van digitale (leer)middelen in hun lespraktijk. Het DKO-Kompas werd verrijkt met lesmateriaal dat inspeelt op actuele en relevante thema's zoals artificiële intelligentie in de muziekles, mediawijsheid, sociale media en zelfbeeld. Deze uitbreiding ondersteunt leraren in het ontwikkelen van digitale geletterdheid bij leerlingen en stimuleert een kritische en creatieve omgang met technologie in het kunstonderwijs. De aangeboden lessen sluiten aan bij pedagogische en didactische doelstellingen en bieden handvatten om deze thema's op een toegankelijke en betekenisvolle manier te integreren in de klaspraktijk.

Enkele voorbeelden:

- ▲ [AI in de muziekles](#)
- ▲ [Muziek en media in perspectief met Taylor Swift](#)
- ▲ [Sociale media, identiteit en zelfbeeld. Kan je zijn wie je bent?](#)

Bouwen aan en professionele cultuur in kerntaak 2

Het versterken van de beroepsbekwaamheid van personeelsleden (incl. SB) in rechtstreeks contact, met aandacht voor het versterken van hun pedagogische en didactische handelen en met het oog op de ontwikkeling van de lerenden.

Binnen kerntaak 2 werd de voorbije drie jaar ingezet op het versterken van de professionele cultuur binnen de academies. Via een inhoudelijke lijn die vertrok vanuit een motiverend personeelsbeleid, bouwden we aan een kwaliteitsvol professionaliseringsbeleid. Om dit proces te ondersteunen, ontwikkelden we een leidraad en een sjabloon waarmee academies concreet aan de slag gingen. De theoretische onderbouw vertrok vanuit een breed en dynamisch beroepsbeeld van de leraar, waarin verschillende rollen centraal staan: niet alleen in relatie tot leerlingen, maar ook als collega, als deelnemer aan beleid en organisatie, en als ontwerper van onderwijs (Snoek et al., 2020). Academies werken aan deze brede ontwikkeling via thematische trajecten, vormingsinitiatieven en individuele begeleiding. Tussen de verschillende vormingsmomenten wordt intensief samengewerkt, waardoor het professionaliseringsproces duurzaam verankerd raakt in de werking van de academie.

Door academies te begeleiden in het uitwerken van een professionaliseringsbeleid dat vertrekt vanuit een breed beroepsbeeld en dat ondersteund wordt met sjablonen, individuele begeleiding en thematische trajecten, werken we aan duurzame professionalisering met meetbare impact. Dit sluit aan bij de aanbevelingen van Merchie en collega's (2016) om professionalisering te koppelen aan concrete doelen, samenwerking en reflectie.

Begeleiden na negatieve doorlichting

De PBD werkt gericht en geeft voorrang -aan het versterken van de onderwijskwaliteit in scholen met (grote) noden vanuit een systematische en PBD-eigen brede beeldvorming op basis van kwantitatieve en kwalitatieve informatiebronnen.

Binnen kerntaak 2 zetten we begeleidingstrajecten op in academies naar aanleiding van een negatieve doorlichting. Deze trajecten volgen een gestructureerd stappenplan, waarbij we in overleg met het schoolbestuur, de school en de academie een begeleidingsplan opstellen. Dit plan regelt de afspraken en wordt opgenomen in het schooldossier. Tussentijdse en eindverslagen worden eveneens in overleg opgesteld, besproken met de betrokken actoren en gedeeld met het schoolbestuur. De engagementen voor het daaropvolgende schooljaar worden bevestigd en opgenomen in de planning.

Onze aanpak focust op drie pijlers: leiderschapsontwikkeling, kwaliteitsbewustzijn en curriculumimplementatie. We starten met het installeren van een operationeel kernteam dat de beleidsondersteunende rol opneemt. Door het structureren van overleg, het verduidelijken van rollen en het opvolgen van besluitvorming groeit het team in effectiviteit. Interne doorgroei binnen het team toont het aanwezige leiderschapspotentieel en onderstreept het belang van groepsdynamiek en open communicatie.

We stimuleren systematische reflectie op lespraktijk via klasbezoeken en het delen van inspirerende voorbeelden. Leraren geven aan dat deze reflectieve cultuur bijdraagt aan hun pedagogische opdracht en aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Daarnaast ontwikkelen we een interactieve matrix die leraren ondersteunt bij het plannen en evalueren van leerplandoelen. Deze gestructureerde aanpak draagt bij aan een gedeelde kwaliteitscultuur binnen de academie en vormt een blijvend onderdeel van onze begeleidingsstrategie.

Zichtbare resultaten in begeleide academies

In academies die we begeleiden via ons gestructureerd stappenplan, zien we duidelijke resultaten op de klasvloer. Lerarenteams verdiepen zich actief in het leerplan en formuleren haalbare én uitdagende lesdoelen. Dit leidt tot een verhoogde betrokkenheid van leerlingen, die vaker deelnemen aan interne en externe projecten en speelkansen met enthousiasme aangrijpen. De leeromgeving wordt merkbaar rijker en dynamischer.

Daarnaast wordt differentiatie en leerlingbegeleiding sterker verankerd in de werking. Teams ontwikkelen visuele begeleidingsinstrumenten (bv. begeleidingscontinuüm) die zorgen voor een gedeeld bewustzijn en een meer gestructureerde aanpak van begeleiding- en zorgniveaus. Deze instrumenten zijn zichtbaar aanwezig in de academie en worden actief gebruikt in de dagelijkse praktijk.

Ook op teamniveau zijn de effecten duidelijk. Kernteams nemen een actieve rol op in kwaliteitsontwikkeling en definiëren kerntaken zoals beleidsondersteuning, opvolging van inspectieaanbevelingen, het bewaken van het helikopteroverzicht, het vertalen van visie naar actie, het verbinden van teams en het versterken van pedagogisch beleid. Door doelgericht te werken en procedures te actualiseren, groeit het kwaliteitsbewustzijn binnen de academie.

Door deze aanpak realiseren we beleidsmatige vooruitgang en tastbare verbeteringen in de klaspraktijk, met een directe impact op de leerervaring van leerlingen en het professioneel handelen van leraren.

Blijvende inzet op professionele cultuur en welzijn in academies

De PBD begeleidt academies in het voeren van een efficiënt en effectief personeels- en professionaliseringsbeleid.

Binnen onze pedagogische begeleidingsdienst blijven we inzetten op het versterken van de professionele cultuur in academies. De ervaringen uit begeleidingstrajecten tonen aan dat een kwaliteitsvolle schoolwerking niet los te koppelen is van de professionele groei en het welzijn van leraren. Hoewel er al mooie stappen gezet zijn, merken we dat de groei-mindset nog niet overal verankerd is in de dagelijkse praktijk.

Een sterke professionele cultuur vraagt om een omgeving waarin leraren zich competent, gewaardeerd en verbonden voelen met hun team en hun opdracht. Dit geldt in het bijzonder voor leraar-kunstenaars, die hun artistieke en pedagogische identiteit voortdurend in balans brengen. Het gevoel van professioneel eigenaarschap en het vertrouwen om te groeien in de verschillende rollen die ze opnemen — als lesgever, collega, beleidsmedewerker of onderwijsontwikkelaar — is essentieel voor hun welzijn op het werk.

Daarom blijven we als begeleidingsdienst inzetten op trajecten die niet alleen focussen op beleidsmatige en inhoudelijke versterking, maar ook op het creëren van een cultuur van samenwerking, dialoog en gedeelde verantwoordelijkheid. We blijven academies ondersteunen in het uitbouwen van motiverend personeelsbeleid, het stimuleren van reflectie en het ontwikkelen van leiderschap binnen teams. Zo willen we meebouwen aan een onderwijskundige context waarin leraren zich goed voelen in hun werk én de ruimte krijgen om te groeien.

Versterking van curriculumimplementatie via het Artistiek Pedagogisch Project (APP) in kerntaak 3

Ondersteunen bij de realisatie van hun eigen pedagogisch project/missie en hun begeleidingsproject. De PBD begeleidt de academie als organisatie bij het academie specifiek maken van de leerplandoelen.

De PBD begeleidt schoolteams en schoolbesturen vertrekkende vanuit hun contextspecifieke vragen bij het realiseren van hun eigen pedagogisch project of missie en hun begeleidingsproject.

Binnen curriculumimplementatie besteden we uitgebreide aandacht aan het belang van het artistiek pedagogisch project (APP) als fundament voor het onderwijskundig beleid in academies. We ondersteunen academies bij het ontwikkelen, herzien of verfijnen van hun APP, steeds met het oog op gedragenheid binnen het team en aansluiting bij de praktijk.

PBD-DKO ontwierp een visual die het onderwijskundig beleid helder in beeld brengt en het belang van het APP onderstreept. Deze visual wordt actief ingezet tijdens vormingssessies rond het leerplan, waarin begeleiders academieteams tools aanreiken om het APP samen te verkennen, te concretiseren en te verankeren in de werking. De visual ondersteunt bij het verwerken van kennis betreffende onderwijskundig beleid zonder daarbij overladen te worden met tekstuele informatie. De methodieken die we hanteren zijn interactief, praktijkgericht en breed inzetbaar binnen academieteams. We leiden beleidsteams op om deze processen in de academie te begeleiden en stimuleren leiderschap in curriculumontwikkeling.

Naast de groepssessies bieden we ook individuele begeleiding aan deelnemers en academies die verdere ondersteuning wensen. Indien nodig voorziet een begeleider een op maat gemaakte sessie binnen het schoolteam. In deze context worden vaak concrete stappen gezet om het APP te herzien, aan te passen of volledig opnieuw op te bouwen.

Sinds vorig schooljaar krijgt het APP onze volledige aandacht binnen het team. We werken actief aan het complementair maken van onze materialen, zodat deelnemers een samenhangende leerlijn ervaren. Zo bouwen we aan een duurzame en gedragen curriculumimplementatie die academies versterkt in hun onderwijskundige opdracht.

Bijlage 3:

Overzicht operationele doestellingen Begeleidingsplan

Kerntaak 1

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

Doelstelling	Vooropgesteld bereik
NO 1.1, De PBD versterkt het pedagogisch en didactisch handelen van leraren/teamleden op maat bij school- en context-specifieke vragen (klantgericht maatwerk).	BaO: 500 SO: 40 CLB: 3
NO 1.2, De PBD versterkt leraren/teamleden door schoolintern/CLB-intern en/of schooloverstijgend te reflecteren en goede praktijken uit te wisselen over gedeelde uitdagingen.	BaO: 400 SO: 30 CLB: 3
NO 1.3, De PBD versterkt leraren/teamleden bij het werken aan een geïntegreerd data- en informatiebeleid om de klas- en schoolwerking te optimaliseren.	BaO: 400 SO: 25
NO 1.4, De PBD ondersteunt beleid- en zorgteams om SES-middelen geïnformeerd, geïntegreerd, effectief en doelgericht in te zetten, met het oog op het versterken van de leerlingenbegeleiding van niet-Nederlandstaligen en kinderen in armoede.	BaO: 150 SO: 20
BAO 1.1, De PBD versterkt het onderwijskundig (talen-)beleid inzake het realiseren van taaltrajecten in de 3de kleuterklas/1e leerjaar en de concretisering van de visie op meertaligheid ingebed in het talenbeleid.	BaO: 150
BUO 1.1, De PBD begeleidt scholen bij het uitbouwen en versterken van hun handelingsplanning met het oog op optimale ontwikkelingskansen voor alle lerenden.	BuO: 30
CLB 1.1, De PBD ondersteunt en begeleidt coördinatoren zodat ze met hun team het gesprek kunnen aangaan rond data i.f.v. de signaalfunctie en de te nemen teambeleidsprioriteiten.	alle
DKO 1.1, De PBD begeleidt leraren bij het geven van een gepaste begeleiding voor elke leerling op de klas- en ateliervloer.	DKO: 110
DKO 1.2, De PBD begeleidt leraren bij het concretiseren van de leerplandoelen op de klas- en ateliervloer.	
DKO 1.3, De PBD begeleidt leraren in het lesgeven aan specifieke doelgroepen, zoals: leerlingen in kansarmoede, niet-Nederlandstaligen...	
POC 1.1, Het POC zorgt voor brede informatieverstrekking en sensibiliseert de CLB-medewerkers over de evoluties binnen de leerlingenbegeleiding via diverse kanalen.	alle
POC 1.2, Het POC zet in op professionalisering van de CLB-medewerker al dan niet via niveau- of netoverstijgende initiatieven.	alle
SO 1.1, De PBD versterkt de competenties van teamleden die een specifieke rol (willen) opnemen in functie van gedeeld onderwijskundig leiderschap met het oog op het verhogen van de onderwijskwaliteit.	SO: 15
VO 1.1, De PBD begeleidt centra bij het uitbouwen en versterken van een krachtige leeromgeving met het oog op optimale	alle

ontwikkelingskansen voor alle lerenden. De PBD begeleidt leraren/teamleden bij het realiseren van kansrijke loopbanen	
VO 1.2, De PBD volgt de netoverstijgende ontwikkeling/actualisering van het curriculum door leraren en middenkader van de centra op.	
VO 1.3, De PBD versterkt de competenties van teamleden die een specifieke rol op nemen met het oog op het versterken van de onderwijspraktijk.	

Kerntaak 2

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

Doelstelling	Vooropgesteld bereik
NO 2.1, De PBD werkt gericht en geeft voorrang -aan het versterken van de onderwijskwaliteit in scholen met (grote) noden vanuit een systematische en PBD-eigen brede beeldvorming op basis van kwantitatieve en kwalitatieve informatiebronnen.	BaO: 500 SO: 45
BAO 2.1, De PBD versterkt het strategisch en onderwijskundig beleid aan de hand van het kwaliteitszorgkader en toetsresultaten met als doel de beleidskracht van de scholen en de leerresultaten van de leerlingen te verhogen.	BaO: 75
CLB 2.1, De PBD zorgt vanuit de rechtstreekse contacten, gesprekken en andere kwalitatieve en kwantitatieve data, voor een brede beeldvorming van de centra, zodat ze hierover in gesprek kan gaan met directie en kernteam i.f.v. de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding en de mogelijke bijsturing	CLB: 3
DKO 2.1, De PBD begeleidt academies als organisatie in het leren omgaan met leerlingenbegeleiding in het DKO.	DKO: 148
DKO 2.2, De PBD begeleidt academies in het voeren van een efficiënt en effectief personeels- en professionaliseringsbeleid.	
SO 2.1, De PBD verhoogt de beleidskracht en het reflectief vermogen door het uitbouwen van structuren, systemen en cultuur van gedeeld onderwijskundig leiderschap.	SO: 30
VO 2.1, De PBD verhoogt de beleidskracht en het reflectief vermogen van centra door het uitbouwen van structuren, systemen en cultuur van gedeeld onderwijskundig leiderschap.	VWO: 7
VO 2.2, De PBD begeleidt centra bij het uitbouwen van een kwaliteitsvolle werking met het oog op het verhogen van het reflectieve vermogen van de schoolteamleden en het versterken van een gelijkgerichte effectieve en onderbouwde onderwijsleerpraktijk.	
POC 2.1, Om centra proactief beleidsmatig en inhoudelijk te kunnen begeleiden, neemt het POC-deel aan niveau-, netoverstijgende initiatieven, overleg met de Vlaams Overheid en Inspectie.	
POC 2.2, Om centra proactief beleidsmatig en inhoudelijk te kunnen begeleiden, gaat het POC in overleg met de centra.	

Kerntaak 3

Het ondersteunen van de onderwijsinstellingen in kwestie bij de realisatie van hun eigen (ped)agogisch of artistiek-pedagogisch project en het ondersteunen van de CLB's bij de realisatie van hun eigen missie en hun begeleidingsproject.

Doelstelling	Vooropgesteld bereik
NO 3.1, De PBD begeleidt schoolteams en schoolbesturen vertrekkende vanuit hun contextspecifieke vragen bij het realiseren van hun eigen pedagogisch project of missie en hun begeleidingsproject.	BaO: 50 SO: 25 CLB: 3
NO 3.2, De PBD begeleidt (nieuwe) leidinggevenden met het oog op het voeren van een visiegedreven en kwaliteitsvol schoolbeleid en beleid op leerlingenbegeleiding.	BaO: 150 SO: 15 CLB: 3
BAO 3.1, De PBD werkt met de leidinggevenden van de scholen (bu)bao een schoolspecifiek implementatieplan uit dat hen ondersteunt bij het onderbouwd opzetten van een implementatietraject curriculumvernieuwing.	BaO: 400
BAO 3.2, De PBD ondersteunt scholen door het concept van het leerplan te introduceren.	BaO: 300
BAO 3.3, De PBD ontwikkelt samen met leraren vanuit het nieuwe leerplan didactisch materiaal voor de klaspraktijk.	BaO: 100
BAO 3.4, De PBD ondersteunt leraren (bu)bao bij de implementatie van de nieuwe leerplannen met de focus op onderbouwde didactiek.	BaO: 550
BAO 3.5, De PBD ondersteunt schoolbesturen en scholen bij het invullen van de autonome ruimte binnen de onderwijstijd in relatie tot de visie en het pedagogisch project.	BaO: 200
BAO 3.6, De PBD versterkt scholen in het voeren van beleid en het realiseren van het pedagogisch project via schoolwerkplanning.	BaO: 75
SO 3.1, De PBD begeleidt scholen bij het uitbouwen van een schooleigen curriculum dat inspeelt op de context en het pedagogisch project realiseert.	SO: 15
VO 3.1, De PBD begeleidt centra bij het aangaan van samenwerkingsverbanden met externe partners.	VWO: 7
CLB 3.1, De PBD ondersteunt de centra bij de opmaak en evaluatie van het centrumbeleid op leerlingenbegeleiding.	CLB: 3
CLB 3.2, De PBD gaat vanuit kwantitatieve- en kwalitatieve gegevens in gesprek met directie(teams), zodat de centrumwerking kan worden bijgestuurd i.f.v. een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding (zoals weergegeven in het rCLBk), hun eigen missie en begeleidingsproject.	CLB: 3
CLB 3.3, De PBD begeleidt centra in het bereiken van specifieke doelgroepen (leerlingen in kansarmoede, anderstalige nieuwkomers...).	CLB: 3
CLB 3.4, De PBD begeleidt centrubesturen i.f.v. de noden en begeleiding van het CLB.	
DKO 3.1, De PBD begeleidt academies in het voeren van een eigen kwaliteitsbeleid vanuit een zelfevaluatie.	CLB: 3
DKO 3.2, De PBD begeleidt de academie als organisatie bij het academie specifiek maken van de leerplandoelen.	DKO: 60

DKO 3.3, De PBD begeleidt op academieniveau een drempelverlagend beleid voor specifieke doelgroepen, zoals niet-Nederlandstaligen, leerlingen in kansarmoede...

DKO 3.4, De PBD begeleidt academies bij het aangaan van samenwerkingsverbanden met externe partners (Alternatieve Leercontexten, Kunstkuurprojecten...).

Beleidsimpuls 1 'Brede basiszorg en verhoogde zorg'

Doelstelling	Vooropgesteld bereik
NO BI 1.1, De PBD versterkt de kwaliteit van het beleid op leerlingenbegeleiding door intensief en geïnformeerd samen te werken met de school en zijn partners met het oog op het verbeteren van de brede basiszorg en verhoogde zorg (grote noden Leerlingbegeleiding).	BaO: 50 SO: 25 CLB: 3
NO BI 1.2, De PBD versterkt de kwaliteit van ondersteuningstrajecten door het beleid op LLB in scholen te ondersteunen en door de competenties van ondersteuners (ONW/Leersteun) te vergroten.	ONW: 10
NO BI 1.3, De PBD versterkt de pedagogische en agogische beroepsbekwaamheid van startende zorgcoördinatoren en zorgleraren, leerlingbegeleiders, ondersteuners en leraren BuO met het oog op het voeren van een visiedreven en kwaliteitsvol schoolbeleid.	BaO: 75 SO: 5
NO BI 1.4, De PBD versterkt de rol van leraren/teamleden in functie van het creëren van kansrijke loopbanen en overgangen, zoals een warme overdracht voorschoolse kinderopvang - kleuteronderwijs en lagere school - tienerschool.	BaO: 250 SO: 25
NO BI 1.5, De PBD versterkt de didactische bekwaamheid van de leraar in functie van lesgeven aan anderstalige nieuwkomers.	BaO: 60 SO: 4
BAO BI 1.1, De PBD implementeert de inzichten en didactische suggesties van de vernieuwde leerplannen met specifieke aandacht voor de ondersteunende leerlijnen i.f.v. zorgnoden in het regulier en buitengewoon onderwijs binnen het zorgcontinuüm en binnen de verschillende leergebieden.	BaO: 500
BAO BI 1.2, De PBD versterkt de inclusieve mindset van leraren en begeleidt scholen bij het creëren van een inclusieve krachtige (taal)leeromgeving.	BaO: 50
BAO BI 1.3, PBD begeleidt scholen om sterk onderwijs te organiseren voor kinderen die opgroeien in schaarste/ kansarmoede.	BaO: 150
CLB BI 1.1, POC/PBD CLB begeleidt medewerkers om vanuit kwantitatieve en kwalitatieve data binnen hun kernactiviteit 'signaalfunctie' in gesprek te gaan met scholen rond kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding en de rol en afstemming tussen de verschillende partners.	CLB: 3
CLB BI 1.2, POC/PBD CLB begeleidt medewerkers en teams zodat ze hun consultatieve leerlingenbegeleiding kwaliteitsvol kunnen uitvoeren.	CLB: 3

Beleidsimpuls 2 'Effectieve didactiek'

Doelstelling	Vooropgesteld bereik
NO BI 2.1, De PBD begeleidt scholen/centra/academies in het doelgericht inzetten van (digitale) leermiddelen met het oog op het versterken van hun pedagogisch- didactisch handelen.	BaO: 300 SO: 10
BAO BI 2.1, De PBD begeleidt - via netwerken - leraren om nieuwe leerlijnen te vertalen in onderbouwde en effectieve didactiek.	
BAO BI 2.2, De PBD versterkt, via netwerken voor kernteams, het pedagogisch en didactisch handelen van leraren om uitdagend onderwijs te realiseren voor cognitief sterk functionerende leerlingen.	BaO: 75
BAO BI 2.3, De PBD versterkt de didactiek m.b.t. het wiskunde-onderwijs met effecten op de lerende in de domeinen getallen, meetkunde, meten, door het gebruiken en implementeren van wetenschappelijke inzichten.	BaO: 50
BAO BI 2.4, De PBD versterkt de didactiek m.b.t. het leesonderwijs met effecten op de lees- en spreekvaardigheid van de lerende door het gebruiken en implementeren van wetenschappelijke inzichten.	BaO: 60
SO BI 2.1, De PBD begeleidt teamleden, met bijzondere aandacht voor vakken met inhouden uit beroepskwalificaties om het onderwijsaanbod te versterken met het oog op de ontwikkeling van de lerenden.	SO: 30

Beleidsimpuls 3: 'Datageletterdheid'

Doelstelling	Vooropgesteld bereik
NO BI 3.1, De PBD begeleidt scholen bij het in kaart brengen en interpreteren van data verkregen uit een interne bevraging op basis van het OK-kader.	BaO: 50 SO: 10
BAO BI 3.1, De PBD begeleidt scholen bij het begrijpen en omzetten van data uit de OVSG-toets via een schoolfeedbackrapport naar concrete acties om de schoolwerking te optimaliseren.	BaO: 200
BAO BI 3.2, De PBD begeleidt scholen bij het begrijpen en omzetten van data uit de Koala-screening en andere schooleigen data naar concrete acties om de school- en klaswerking te optimaliseren met effecten op de lerende.	BaO: 100
BAO BI 3.3, De PBD begeleidt scholen bij het begrijpen en omzetten van data verkregen via haar CLB en vertaalt dit naar concrete acties om de school- en klaswerking te optimaliseren in kader van een optimale leerlingenbegeleiding en samenwerking met het CLB.	BaO: 50
CLB BI 3.1, De PBD zorgt ervoor dat medewerkers over een basiskennis informatiegeletterdheid beschikken, met focus op LARS-gegevens, zodat ze deze kunnen lezen, analyseren en interpreteren om zo op een kwaliteitsvolle manier met het team in gesprek te kunnen gaan i.f.v. hun 'signaalfunctie'.	CLB: 3
CLB BI 3.2, De PBD begeleidt teams om op basis van kwantitatieve- en kwalitatieve data te reflecteren en in gesprek te gaan rond de noden van de scholen en de mogelijke aanpak en bijsturing op teamniveau.	CLB: 3

CLB BI 3.3, De PBD versterkt de kwaliteitscultuur van de CLB' s door instrumenten en methodieken aan te bieden die de eigen werking in beeld brengen en de kans bieden om hierop te reflecteren en feedback te verwerken, te borgen en bij te sturen.

CLB: 3

DKO BI 3.1, De PBD begeleidt instellingen bij het begrijpen en omzetten van data naar concrete acties om de klas- en schoolwerking te optimaliseren.

Bijlage 4:

Relatieve tijdsinvestering pedagogische begeleidingsdienst per kerntaak en beleidsimpuls

Beroepsbekwaamheid personeelsleden (Kerntaak 1)

	2022-2023	2023-2024	2024-2025	BP 2022-2025
overige	8,45%	11,01%	12,37%	10,40%
uitvoering	91,55%	88,99%	87,63%	89,60%
Totaal	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Professionele lerende organisatie (Kerntaak 2)

	2022-2023	2023-2024	2024-2025	BP 2022-2025
overige	4,00%	5,22%	4,96%	4,74%
uitvoering	96,00%	94,78%	95,04%	95,26%
Totaal	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Realisatie pedagogisch project/begeleidingsproject (Kerntaak 3)

	2022-2023	2023-2024	2024-2025	BP 2022-2025
overige	13,31%	10,26%	10,11%	11,22%
uitvoering	86,69%	89,74%	89,89%	88,78%
Totaal	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Brede Basiszorg/verhoogde zorg (beleidsimpuls 1)

	2022-2023	2023-2024	2024-2025	BP 2022-2025
overige	13,84%	15,62%	12,17%	13,77%
uitvoering	86,16%	84,38%	87,83%	86,23%
Totaal	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Effectieve didactiek (Beleidsimpuls 2)

	2022-2023	2023-2024	2024-2025	BP 2022-2025
overige	15,42%	15,90%	16,04%	15,77%

uitvoering	84,58%	84,10%	83,96%	84,23%
Totaal	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Datageletterdheid (Beleidsimpuls 3)

	2022-2023	2023-2024	2024-2025	BP 2022-2025
overige	11,41%	10,07%	8,34%	10,19%
uitvoering	88,59%	89,93%	91,66%	89,81%
Totaal	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Samenwerking leerpunt (Beleidsimpuls 4)

	2023-2024	2024-2025	BP 2022-2025
overige	17,58%	14,96%	15,33%
uitvoering	82,42%	85,04%	84,67%
Totaal	100,00%	100,00%	100,00%

Bijlage 5:

Congruente agenda, sjabloon dzb verplicht traject na doorlichting

230703 Begeleidingsplan sjabloon (ontwerp)

EXTERNE BEGELEIDING NA DOORLICHTING

Verplicht traject

2023-25/-26

Naam school/centrum/academie/internaat	Gemeente	Instellingsnummer

Dit begeleidingsplan reguleert de afspraken in het kader van een langdurige begeleiding na doorlichting tussen

- schoolbestuur (x)
 - School/centrum/academie/internaat/internaat (y)
 - de pedagogische begeleidingsdienst van OVSG (z)
- voor de schooljaren 2023-24 en 2024-25 (of langer...?)

Situering

- Na schooldoorlichting in periode x 2022-23 vermeldt het doorlichtingsverslag van xx/xx/2023 een ongunstig advies 2A waarbij de school/centrum/academie/internaat een verplichte begeleiding met een externe partner dient aan te gaan.
- Conform de regelgeving heeft het schoolbestuur een engagementsverklaring ingediend om zich te laten begeleiden bij het wegwerken van de tekorten.
- Op xx/xx/2023 heeft het schoolbestuur x aan de pedagogische begeleidingsdienst van OVSG de vraag gesteld om de school/centrum/academie/internaat te ondersteunen als externe begeleider.

De onderwijsinspectie doet de volgende aanbevelingen met het oog op de verdere kwaliteitsontwikkeling van de instelling:

(selectie) overnemen uit doorlichtingsverslag

Contactgegevens

Dit begeleidingsplan is opgesteld in overleg met de school/centrum/academie/internaat en het schoolbestuur.

Telefoonnummer	E-mailadres

Schoolbestuur/Centrumbestuur
Algemeen directeur/onderwijsverantwoordelijke bestuur/schepen... CODI...

School/centrum/academie/internaat:
directeur, kernteam ...

De begeleiding wordt opgenomen door OVSG:

Anker	Begeleider	Coördinator

Doelen van de begeleiding

Conform de aanbevelingen van de onderwijsinspectie in het doorlichtingsverslag zal de pedagogische begeleidingsdienst de school/centrum/academie/internaat ondersteunen bij het wegwerken van de tekorten en het realiseren van de doelen.

De school/centrum/academie/internaat beoogt volgende (generieke) doelen te realiseren	Van de PBD wordt volgende ondersteuning verwacht

Afspraken

Het **intakegesprek** op (datum) met x, y en z resulteerde in volgende afspraken:

- De pedagogische begeleidingsdienst van OVSG zal gedurende **twee of drie** schooljaren de school/het centrum/de academie/het internaat begeleiden:
 - De PBD ondersteunt het schoolteam/de betrokken personeelsleden om de bovenstaande doelen te realiseren.
 - De PBD ondersteunt de school/centrum/academie/internaat volgens **de visie op begeleiden** en de **werkingscode** van OVSG.
- De PBD voorziet minimaal één contactmoment per maand tussen directie en anker. De verschillende rollen en aanspreekpunten zijn vastgelegd.
 - De PBD en de school/centrum/academie/internaat maken afspraken over de aanwezigheid van de PBD bij de tussentijdse bezoeken van de inspectie en bij het synthesesgesprek van de volgende doorlichting.

Het welslagen van het begeleidingstraject is de gezamenlijke verantwoordelijkheid van schoolbestuur en school/centrum/academie/internaat en pedagogische begeleiding:

- De school/centrum/academie/internaat en het schoolbestuur zijn verantwoordelijk voor het realiseren van de kwaliteit van onderwijs. Zoals decretaal omschreven worden de kwaliteitsverwachtingen van het OK-kader/rCLBk/RiK gehanteerd als referentie.¹
- De PBD is verantwoordelijk voor het ondersteunen van dit proces maar legt de regie zoveel mogelijk bij de school/centrum/academie/internaat.
 - o De ondersteuning wordt afgestemd op het aanwezig beleidsvoerend vermogen en streeft naar onafhankelijkheid en zelfredzaamheid van de school/centrum/academie/internaat.
 - o De begeleiding zal geen evaluerende rol opnemen ten opzichte van personeelsleden van de school/centrum/academie/internaat.

Elke stap in het proces wordt genomen vanuit wederzijds engagement en afstemming.

- Het schoolbestuur en de school/centrum/academie/internaat engageren zich ertoe om de betrokken pedagogische begeleiders toegang te geven tot de datawijzer van de school/centrum/academie/internaat en inzage te geven in interne schooldata en schooldocumenten met het oog op een optimale ondersteuning.
- De pedagogische begeleiding zal in afspraak met de directie interne vergaderingen bijwonen, gesprekken voeren en/of klasbezoeken doen in functie van het realiseren van de doelen van het begeleidingstraject.

Tussentijdse reflectiegesprekken zullen tweemaal per schooljaar met de betrokken actoren plaatsvinden om de voortgang van het traject te evalueren:

- Volgende aspecten komen in dit gesprek aan bod: voortgang van het traject, effect van de interventies, samenwerking en opvolging van de afspraken.
- De conclusies van deze gesprekken komen tot stand vanuit overleg en worden opgenomen in de tussentijdse verslaggeving van het begeleidingstraject. De PBD houdt de pen in deze verslaggeving.
- Alle partijen erkennen dat doelen van het begeleidingsplan doorheen het traject kunnen veranderen vanuit de actuele noden van de school/het centrum/de academie/ het internaat. De reflectiegesprekken en de tussentijdse bezoeken van de inspectie kunnen aanleiding geven tot bijsturing van het begeleidingsplan. Bijsturingen gebeuren altijd in overleg met de betrokken actoren en schriftelijk vastgelegd.

Na afloop zal het traject geëvalueerd worden bij alle partijen. In deze evaluatie komen volgende aspecten aan bod: het behalen van vooropgestelde doelen, mogelijke neveneffecten van het traject, de tevredenheid van betrokken partijen en reflectie op het gelopen proces.

Het opschorten of stopzetten van de begeleiding is mogelijk indien één van de partijen zich niet houdt aan deze afspraken.

Voor akkoord

Brussel, xx xx/2023

¹ [Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs \(vlaanderen.be\)](https://www.vlaanderen.be/decreet-betreffende-de-kwaliteit-van-onderwijs) - art.4

Namens schoolbestuur

Naam,
Algemeen directeur

Namens
school/centrum/academie/internaat
Naam,
Directeur

Namens OVSG

Marijke Vermandere,
Directeur pedagogische begeleiding

Bijlage 6:

Reflectie ISC-werkgroepen en ontwikkelde materialen

CLBch@t en blended hulpverlening (2022–2025)

De afgelopen drie schooljaren kenmerkten zich door een gestage uitbouw en verfijning van de onlinehulpverlening binnen de CLB-sector. CLBch@t groeide uit tot een stevig verankerd, laagdrempelig en anoniem hulpverleningskanaal voor leerlingen en ouders. Tegelijk werd blended hulpverlening verder geïmplementeerd in de reguliere CLB-werking, met een duidelijke focus op (attitude)vorming, samenwerking en technologische innovatie.

Realisaties

CLBch@t kende een stabiel en hoog gebruik, met jaarlijks meer dan 8000 gevoerde chatgesprekken. De meerderheid van deze gesprekken werd gevoerd met leerlingen van gemiddeld 14,5 jaar oud, wat bevestigt dat CLBch@t een belangrijke rol speelt in het bereiken van jongeren in een kwetsbare levensfase. De tevredenheid over de gesprekken bleef hoog: zowel leerlingen als ouders waardeerden hun contact met gemiddeld meer dan vier sterren op vijf.

Het team van chatmedewerkers werd uitgebreid van 169 naar 185, en er werd sterk ingezet op kwaliteitszorg. Via chatscans, interviews en gerichte vorming rond thema's als zelfdoding en automutilatie werd de deskundigheid van de medewerkers versterkt. De SIT-tool, die als chatsoftware wordt gebruikt, werd verder geoptimaliseerd en voorzien van een veilig inlogsysteem (ACM/IDM), wat de informatieveiligheid ten goede kwam.

Binnen de blended hulpverlening werden honderden CLB-medewerkers gevormd via de basisvorming 'Splendid Blend-it' en diverse verdiepende workshops. De samenwerking met SIHO leidde tot de doorontwikkeling van drie MoodSpace-programma's, die via het CLB-netwerk werden verspreid. Ook het aanbod van lerende netwerken voor aanspreekpunten onlinehulp werd structureel uitgebouwd, met een duidelijke focus op uitwisseling van good practices en ondersteuning bij implementatie.

Op technologisch vlak werden twee innovatieve projecten opgestart. Enerzijds werd via het AI-Tetra project onderzocht hoe artificiële intelligentie chathulpverleners kan ondersteunen, zonder hen te vervangen. Anderzijds werd in samenwerking met CAW en de Universiteit Antwerpen geëxperimenteerd met vertaaltechnologie in chathulpverlening. Hoewel er rekening gehouden moet worden met mogelijke risico's, toonden de eerste resultaten aan dat machinevertaling van chatgesprekken potentieel heeft.

Bereik en effect

CLBch@t bereikt een breed publiek, met een duidelijke focus op leerlingen uit het secundair onderwijs. De instroom verloopt hoofdzakelijk via Smartschool, CLB-websites en eerdere bezoeken aan de chat. Ouders vinden de weg vooral via de CLB-website en schoolcommunicatie. De gesprekken met leerlingen zijn vaak gericht op psychisch en sociaal functioneren, terwijl ouders eerder praktische vragen stellen en sneller openstaan voor doorverwijzing naar fysieke hulp. Nepoproepen blijven een beperkt fenomeen (rond de 4 à 5%), mede dankzij gerichte coaching en monitoring. De SIT-tool biedt ondersteuning bij het herkennen van dergelijke oproepen, en interviews helpen medewerkers om hier gepast mee om te gaan.

Ook blended hulpverlening wint aan terrein. Uit bevestigingen blijkt dat het gebruik van online tools zoals MoodSpace, NokNok en beeldbellen toeneemt. Toch is er nog ruimte voor groei: slechts een minderheid van de CLB-medewerkers laat de keuze voor een fysiek of online gesprek volledig aan de cliënt. De evaluaties van vormingen en workshops zijn overwegend positief, wat wijst op een sterke waardering voor het aanbod.

Lessons learned

Uit de voorbije jaren kunnen enkele belangrijke lessen getrokken worden.

Ten eerste is er een duidelijke nood aan kaders en richtlijnen voor het gebruik van AI en vertaaltechnologie. Hoewel een aantal ethische, juridische en praktische vragen beantwoord moeten worden, bieden AI-toepassingen in CLBchat en in blended hulpverlening veel potentieel. Daarbij wordt gewerkt aan kaders en richtlijnen voor het gebruik.

Ten tweede blijkt dat blended hulpverlening pas echt effectief wordt wanneer ze ingebed is in de bredere werking van het CLB. De implementatie van blended hulpverlening dient een plek te krijgen in het beleidsplan van elk CLB. Daarnaast biedt de integratie in Blinkers, het nieuwe CLB-platform, kansen. Tegelijk is het belangrijk dat medewerkers voldoende autonomie en ondersteuning krijgen om blended tools op maat van de cliënt in te zetten.

Tot slot toont de werking van CLBch@t aan dat laagdrempelige, anonieme hulpverlening een blijvende meerwaarde biedt. De combinatie van professionele ondersteuning, technologische innovatie en sectorbrede samenwerking vormt een solide basis voor verdere uitbouw.

Oekraïneproject CLB (2022–2025)

1. Realisaties

Het Oekraïneproject werd opgezet naar aanleiding van de verhoogde instroom van Oekraïense leerlingen, maar werd bewust breder getrokken naar alle anderstalige nieuwkomers. De centrale doelstelling was het versterken van de kansen van deze doelgroep op vlak van onderwijs, gezondheid en sociale inclusie, door CLB-medewerkers te ondersteunen via drie pijlers: ondersteuning, duurzaamheid en participatie.

In het eerste projectjaar (2022–2023) werden diverse acties ondernomen:

- ▲ Een helpdesk werd ingericht en beantwoordde 115 vragen van 35 CLB's.
- ▲ Maandelijks online vragenuurtjes en vier thematische uitwisselingsmomenten werden georganiseerd.
- ▲ Een nodenbevraging werd afgenomen bij 286 CLB-medewerkers uit 40 CLB's.
- ▲ Er werd participatief gewerkt aan een draaiboek voor CLB-opdrachten bij anderstalige nieuwkomers, met aandacht voor warm onthaal en actualiseerbaarheid.

In 2023–2024 werd het project voortgezet en verdiept:

- ▲ De helpdesk bleef actief en behandelde 40 vragen, vooral rond onderwijsloopbaanbegeleiding en inschrijvingsrecht.
- ▲ Een online leermodule werd ontwikkeld met informatie over wetgeving, asielprocedures, trauma en taalverwerving.
- ▲ Voor inhaalvaccinaties werd een tijdelijke LARS-afspraken geïmplementeerd om continuïteit te garanderen bij schoolwissels.

In 2024–2025 werd het project zichtbaar verankerd:

- ▲ Een netoverstijgende studiedag werd georganiseerd rond het thema “de mens achter de leerling”, met 115 deelnemers.
- ▲ Workshops rond kruispuntdenken, racisme, meertaligheid en verblijfsrecht boden verdieping.
- ▲ De online module werd voorgesteld en kreeg 890 clicks.
- ▲ Er werd gewerkt aan vernieuwde fiches over stress en trauma, en een themanummer van Caleidoscoop Magazine.

2. Bereik en Effect

Het project bereikte een breed veld van CLB-medewerkers via verschillende kanalen:

- ▲ De helpdesk en vragenuurtjes boden directe ondersteuning.
- ▲ De studiedag en uitwisselingsmomenten zorgden voor inhoudelijke verdieping en netwerking.
- ▲ De online leermodule en het draaiboek boden duurzame informatiebronnen.

De impact is zichtbaar in de respons op bevragingen, het aantal deelnemende CLB's, en de actieve betrokkenheid bij de ontwikkeling van materialen. Hoewel het aantal helpdeskvragen in het laatste jaar daalde, nam de complexiteit van de casussen toe, met een duidelijke nood aan psychologische ondersteuning voor anderstalige nieuwkomers.

3. Lessons Learned

Uit het project kunnen enkele belangrijke inzichten worden gehaald:

- ▲ **Breed inzetten loont:** Door het project niet te beperken tot Oekraïense leerlingen, werd een structurele aanpak ontwikkeld die ook andere nieuwkomers ten goede komt.
- ▲ **Participatie versterkt draagvlak:** De betrokkenheid van CLB-medewerkers bij de ontwikkeling van draaiboek en leermodule zorgde voor relevantie en gebruik.
- ▲ **Complexiteit neemt toe:** Hoewel het aantal vragen daalde, werd duidelijk dat de noden van nieuwkomers niet alleen administratief zijn, maar ook psychologisch en sociaal complex.
- ▲ **Beleidsniveau heeft grenzen:** Het bereiken van jongeren zelf bleek moeilijk vanuit een beleidsmatige insteek, wat wijst op de nood aan meer directe en laagdrempelige methodes.
- ▲ **Duurzame verankering is essentieel:** De integratie van materialen in bestaande systemen (zoals LARS en Caleidoscoop) en het themanummer in Caleidoscoop Magazine tonen dat het project verder leeft. In de toekomst wordt ingezet op het verder verankeren en duurzaam borgen van de ontwikkelde materialen en gedeelde visie.

Onderwijskiezer (2022–2025)

De afgelopen drie schooljaren werden gekenmerkt door heel wat aanpassingen in de lay-out en inhoud van de website Onderwijskiezer. Naast de gebruikelijke controle van het aanbod van de onderwijsinstellingen en van de informatie (onder andere over toelating, attestering,) op basis van gewijzigde wetgeving, had dit enerzijds te maken met de modernisering van het (buitengewoon en gewoon) secundair onderwijs en de inkanteling in duaal leren en anderzijds het inwerken van het project 'Keuzebegeleiding SO-HO-AM'.

Op het einde van vorig schooljaar (2024-2025) hebben we de knoop doorgehakt om een actieplan uit te tekenen voor Onderwijskiezer 3.0: een up-to-date en moderne website die tegemoetkomt aan de hedendaagse noden van de gebruikers.

Realisaties

De informatie over de uitrol modernisering van het secundair onderwijs is sinds eind schooljaar 2024-2025 tot en met de 7^e leerjaren ingewerkt in de website, zowel voor het gewoon als het buitengewoon secundair onderwijs én met voldoende aandacht voor het duaal leren in de verschillende lesplaatsen (secundair onderwijs, CDO, Syntra-lesplaatsen). Daarbij hebben we ook een beroep kunnen doen op de databeheerders/backenders voor Onderwijskiezer in alle CLB's in Vlaanderen en blijven we hen ook inschakelen voor de controles.

De controle van de informatie op Onderwijskiezer is één van de belangrijkste werkzaamheden van het team. Voor de controles van het gewoon en buitengewoon onderwijs wordt samengewerkt met een externe database binnen het project 'Samenscholen', wat zorgt voor een correcte presentatie

van het reële aanbod van de scholen. Daarnaast controleren we jaarlijks het aanbod van het hoger onderwijs en werken we dit bij tegen de start van de SID-ins (januari).

Het project 'Keuzebegeleiding SO-HO-AM' werd in de periode 2023-2025 uitgewerkt en ingebouwd in de (sub)website sidin.onderwijskiezer.be, terug te vinden op de segmenten SO en HO.

Dit heeft aanleiding gegeven om naast het informatieve luik van de website ook te starten met informatie over (de begeleiding van) het keuzeproces op de verschillende scharniermomenten (zie '[Mijn keuze](#)' op de segmenten basisonderwijs, secundair onderwijs en hoger onderwijs).

We werkten de afgelopen 3 jaar ook meer schema's uit rond de structuur van het ganse onderwijs in Vlaanderen (zie '[Opleidingen](#)' op de startpagina), maar ook rond de verschillende niveaus van het onderwijs. Daarbij streefden we naar een gelijklopende lay-out die ook is overgenomen in de brochure 'Naar de 1^e graad van het SO'. Vanuit deze structuurschema's kan de gebruiker nu zowat alle info over dat segment raadplegen of vinden.

De [vraagmodule en het foutmeldingsformulier](#) zijn midden vorig schooljaar samengevoegd tot één geheel. Het was de bedoeling dat een bezoeker van onze website sneller bij de juiste persoon of instantie terechtkomt om een vraag te stellen of een fout te melden.

Daarnaast kreeg het zoeken naar opleidingen in het [secundair volwassenenonderwijs](#) een grondige update om makkelijker de juiste opleiding te vinden.

In de loop van het 3^e trimester van 2024-2025 zijn we ook van start gegaan met informatie over toelatingsvoorwaarden en attesten centraal op de startpagina's van bv. SO en HO te plaatsen.

Eind schooljaar 2024-2025 hebben we een actieplan 'Onderwijskiezer 3.0' opgemaakt. Samen met de Koning Boudewijnstichting en een externe IT-partner zullen we vanaf schooljaar 2025-2026 gedurende een tweetal jaar werken aan een totaal nieuwe website Onderwijskiezer.

Naast het werken aan de website neemt Onderwijskiezer ook deel aan alle SID-in beurzen in Vlaanderen.

Sinds midden vorig schooljaar werken we met een 'klankbordgroep' van CLB-medewerkers om onze vernieuwingen en ideeën te bespreken. Vanaf september 2025 doen we dit via live sessies.

Eind schooljaar 2024-2025 werd een samenwerking opgezet met Thomas More en het netoverstijgend forum diagnostiek om een aantal vragenlijsten grondig te reviseren vanuit wetenschappelijke oogpunt enerzijds en de modernisering van het secundair onderwijs anderzijds. Dit kent zijn vervolg in de komende jaren.

Bereik en effect

Onderwijskiezer heeft elk jaar +/- 2.000.000 bezoekers op zijn website. Dat cijfer kende weinig variatie doorheen de jaren.

De afgelopen 3 schooljaren verwerkten we 3194 vragen. Over de jaren heen steeg het aantal vragen altijd tot we de knop 'Vraag-fout' hebben vernieuwd, net om tot een betere stroomlijning te komen van de vragen en foutmeldingen.

Het zijn voornamelijk leerlingen SO, ouders en CLB'ers die vragen stellen en dit over vooral het secundair onderwijs, het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs.

Lessons learned

De ervaring van de afgelopen jaren (en vooral de laatste 2 jaar) duwde ons nog meer in de richting van een fundamentele herwerking van de website.

We ambiëren een moderne website met optimaal gebruiksgemak en een moderne datastructuur die ons in staat stelt om de informatie die we binnenkrijgen zo goed mogelijk te vertalen naar online-informatie voor de eindgebruiker.

We zoeken via netwerken ook steeds naar betere en efficiëntere manieren van samenwerking; in dat kader zijn het departement Onderwijs en de VDAB bevoorrechte partners en werken we zoveel mogelijk via de API van deze instanties.

Prodia (2022–2025)

1. Realisaties

In de periode 2022–2025 heeft Prodia sterk ingezet op het verder uitwerken van een stevige basis voor een kwaliteitsvolle, gelijkgerichte en wetenschappelijk onderbouwde diagnostiek binnen de CLB-sector. De kern van deze realisaties ligt in de ontwikkeling en implementatie van het vernieuwde Algemeen Diagnostisch Protocol (ADP), dat werd opgebouwd rond het Prodia-model. Dit model biedt een bio-psychosociale kijk op leerlingenbegeleiding en vormt de ruggengraat van handelingsgerichte diagnostiek.

Het ADP werd in 2023 gelanceerd via een volledig vernieuwde website, die niet alleen de protocollen toegankelijk maakt, maar ook een breed scala aan ondersteunende materialen aanbiedt. Deze website groeide uit tot een centrale hub voor CLB-medewerkers, met interactieve navigatie, kennisclips, visualisaties en een uitgebreide materialenbank. De integratie van decreet leersteun in het ADP en de ontwikkeling van een ‘samenwerkingstool leerlingenbegeleiding’ (voorheen ‘beslisboom’) versterkten de relevantie en de bruikbaarheid van het ADP in de praktijk.

Daarnaast werd werk gemaakt van de actualisering van de specifieke diagnostische protocollen, met prioriteit voor de domeinen motoriek en spraak & taal. Deze protocollen worden herwerkt op basis van literatuurstudie, input van academici en praktijkervaringen. Er werd expliciet gekozen voor een dimensionale benadering, waarbij het bio-psychosociaal model en ICF-CY als leidraad dienen. Ook de diagnostische testfiches werden geüpdatet, in samenwerking met het Kwaliteitscentrum Diagnostiek en de Testcommissie BFP.

De implementatie van ICF-CY binnen CLB-werking kreeg vorm via het Prodia-model, invulbare formats en intervisiemomenten. Hoewel de integratie in LARS technisch nog niet volledig gerealiseerd kon worden, werd er wel een nota opgesteld over kwaliteitsvol gebruik van ICF binnen leerlingendossiers.

Tot slot werden tal van vormingsinitiatieven georganiseerd, waaronder de Prodia-dagen, YES-adviesdagen, webinars en intervisies. Deze vormingen boden CLB-medewerkers concrete handvatten om het ADP en de protocollen in hun dagelijkse praktijk te integreren.

2. Bereik en Effect

Het bereik van Prodia is in deze periode aanzienlijk gegroeid. De vernieuwde website kende een sterke stijging in gebruik: van ruim 33.000 gebruikers in 2022–2023 naar bijna 60.000 in 2024–2025. Gebruikers bleven langer op de site en bekeken meer pagina's, wat wijst op een verhoogde betrokkenheid en relevantie van de aangeboden inhoud.

De studiedagen en vormingsmomenten bereikten een breed publiek. Zo namen in 2023–2024 meer dan 300 CLB-medewerkers deel aan de Prodia-dagen, verspreid over vijf provincies. In 2024–2025 sloten 190 medewerkers aan bij de YES-adviesdagen. De evaluaties van deze vormingen waren overwegend positief, vooral bij nieuwe medewerkers. Er werd wel aangegeven dat ervaren CLB'ers nood hebben aan meer verdieping en casusgerichte supervisie.

Ook via de helpdesk en FAQ-rubriek werd ondersteuning geboden. Jaarlijks werden tussen de 90 en 110 vragen beantwoord, afkomstig van CLB's, onderwijsprofessionals, ouders en externen. De vragen gingen vooral over diagnostische voorwaarden, testmateriaal, regelgeving en praktische toepassing van protocollen.

De samenwerking met andere projecten, zoals Professionalisering Leersteun en Leerpunt, zorgde voor inhoudelijke verrijking en versterkte het bereik. Materialen uit deze projecten werden geïntegreerd in de Prodia-website, waardoor een breed en samenhangend aanbod ontstond.

3. Lessons Learned

Uit de voorbije drie schooljaren kunnen enkele belangrijke lessen getrokken worden.

Ten eerste blijkt dat professionaliseringstrajecten het best slagen wanneer ze vertrekken vanuit de praktijk en gedragen worden door het werkveld. De bottom-up implementatie-aanpak van Prodia, met ruimte voor regionale autonomie en praktijkgerichte netwerken, bleek bijzonder effectief. Tegelijkertijd is er nood aan differentiatie: nieuwe medewerkers hebben baat bij basisvorming, terwijl ervaren CLB'ers vragen om verdieping en casusgerichte ondersteuning.

Ten tweede is de integratie van ICF-CY een werk van lange adem. Het Prodia-model vormt een zeer goede ingang om ICF-CY concreet toe te passen in de dagelijkse praktijk, maar problemen met de technische integratie in LARS zetten een hypotheek op een vlotte implementatie.

Ten derde toont de samenwerking met andere projecten en partners aan dat afstemming en gedeelde taal essentieel zijn. De integratie van decreet leersteun in het ADP, de samenwerking met pedagogische begeleidingsdiensten en de afstemming met de onderwijsnetten versterken de impact van Prodia.

Tot slot is de haalbaarheid van de opdrachten voor het projectteam een blijvend aandachtspunt. De combinatie van ontwikkeling, implementatie en beleidsmatige afstemming legt een grote druk op de medewerkers. Een modulaire en gefaseerde aanpak, zoals in de laatste projectjaren werd toegepast, biedt hier een antwoord.

Project Professionalisering Leersteun CLB's (2022–2024)

1. Realisaties

Het project "Professionalisering Leersteun" werd opgezet om CLB-medewerkers te versterken in drie kernactiviteiten: consultatieve leerlingenbegeleiding, handelingsgericht advies (HGA) en handelingsgerichte diagnostiek (HGD). Deze professionalisering was noodzakelijk in het kader van de invoering van het Decreet Leersteun en de vastgestelde druk op CLB's door toenemende hulpvragen en een tendens tot overdiagnostisering.

Het project werd gedragen door een projectteam van zes halftijdse medewerkers, verspreid over de Vlaamse provincies en Brussel. Via een intensieve bevraging van alle 58 CLB-centra werden 262 goede praktijken verzameld, geclusterd en geëvalueerd op bruikbaarheid en kwaliteit. Deze praktijken werden vervolgens verfijnd en toegepast in lerende netwerken per regio.

Een belangrijke realisatie was de ontwikkeling van een materialenbank op de vernieuwde Prodia-website, waar alle -via een kwaliteitstoets- geselecteerde goede praktijken en ondersteunende documenten breed beschikbaar zijn. Daarnaast werd een Slotevent georganiseerd waarop de resultaten werden gedeeld met meer dan 200 deelnemers uit de CLB-sector.

Het project werkte samen met andere initiatieven zoals het project Samenwerkingsdossier, Prodia en stemde het project af met de andere projecten van het decreet Leersteun, namelijk het project

Leerpunt en het project Hoge Doelen in het buitengewoon onderwijs. Deze kruisbestuiving zorgde voor inhoudelijke verrijking en afstemming.

2. Bereik en Effect

Het project bereikte een breed veld van CLB-medewerkers, directies en externe partners. De lerende netwerken kenden een hoge participatiegraad, wat wijst op een groot draagvlak. De netwerken zorgden voor een sterke netoverstijgende verbinding, en gaven CLB-medewerkers erkenning voor hun bestaande expertise.

De verzamelde goede praktijken werden niet alleen gedeeld, maar ook getest en geëvalueerd in het veld. Dit leidde tot concrete verbeteringen in de aanpak van consultatieve leerlingenbegeleiding en diagnostiek. Praktijken zoals “Ondersteuningsnoden leerkracht” en “Kracht van verbinding” werden ontwikkeld en geïmplementeerd op basis van feedback uit het werkveld.

Via nieuwsbrieven en studiedagen werd de kennis verder verspreid. Het aantal abonnees op de nieuwsbrief steeg doorheen de projectperiode van 93 naar 245.

De samenwerking met Prodia en de POC's garandeert dat de resultaten van het project ook na afloop geborgd worden in de reguliere werking van de CLB's.

3. Lessons Learned

Een eerste belangrijke les is dat professionaliseringstrajecten het best slagen wanneer ze vertrekken vanuit de praktijk en gedragen worden door het werkveld. De bottom-up aanpak van dit project, met ruimte voor regionale autonomie en praktijkgerichte netwerken, bleek bijzonder effectief.

Ten tweede werd duidelijk dat overdiagnostisering en therapeutisering niet alleen een onderwijsprobleem zijn, maar ook raken aan bredere maatschappelijke en welzijnsstructuren. Doorheen het project werd nogmaals duidelijk hoe belangrijk een sterke brede basiszorg en verhoogde zorg binnen onderwijs vormen om overdiagnostisering en therapeutisering tegen te gaan en welke (ondersteunende, coachende) rol het CLB hierin kan spelen. Binnen brede basiszorg en verhoogde zorg zijn leerkrachten aan zet, ze doen ertoe en ze moeten (mede dankzij het CLB) in hun kracht gezet worden. Maar ook binnen HGD blijkt het zoeken naar manieren om leerkrachten meer in hun krachten te zetten, een belangrijke werkende factor die (toekomstige hulp) vragen naar diagnostiek en ondersteuning van leerlingen kan doen dalen.

Verder toonde het project aan dat CLB's nood hebben aan een gedeelde taal en visie rond consultatieve leerlingenbegeleiding. Hoewel er geen consensus werd bereikt over een definitie, werd in de praktijk gewerkt aan vaardigheden en attitudes die deze begeleiding versterken.

Tot slot is het belang van disseminatie en borging cruciaal. Door het olievlekprincipe, de materialenbank, studiedagen en samenwerking met andere projecten, werd gezorgd voor een brede verspreiding en duurzame verankering van de resultaten.

Project “Samenwerkingsdossier” (voorheen “Schooldossier”) (2022–2024)

1. Realisaties

Het project “schooldossier”, dat liep van september 2022 tot augustus 2024, had als doel een digitale registratietool te ontwikkelen voor de kernactiviteiten consultatieve leerlingenbegeleiding en signaalfunctie. Deze tool moest niet alleen de samenwerking tussen CLB's en scholen versterken, maar ook de administratieve last voor CLB-medewerkers beperken. Cruciaal was dat het systeem na

afloop van de subsidieperiode zelfstandig kon blijven functioneren, zonder bijkomende financiële ondersteuning.

In de eerste fase (2022–2023) werd ingezet op onderzoek en het verkennen van opportuniteiten. Er werd een breed draagvlak gecreëerd via overleg met CLB-centra, scholen en een gebruikersgroep. De finaliteit van het dossier stond centraal: het moest bijdragen aan betere leerlingenbegeleiding, zonder te vervallen in een instrument van verantwoording. De bezorgdheid over extra planlast werd serieus genomen en leidde tot een afsprakenkader dat de registratielast moest beperken.

In de tweede fase (2023–2024) werd het dossier effectief ontwikkeld. Op basis van de input uit de eerste fase werd een werkbare versie gebouwd en getest. Tijdens deze fase werd ook de naam gewijzigd van “schooldossier” naar “samenwerkingsdossier”, om de gedeelde verantwoordelijkheid en samenwerking tussen CLB en school beter te weerspiegelen. Het dossier werd geïntegreerd in het IRIS-CLBonline platform, waardoor scholen en CLB’s via bestaande software (zoals SmartSchool) eenvoudig toegang hebben.

De oplevering van een werkende versie, inclusief functionaliteiten zoals gedeelde documentopslag en wederzijdse inputmogelijkheden, markeert een belangrijke mijlpaal. Het dossier is klaar voor verdere uitrol en integratie in het bredere digitale CLB-landschap.

2. Bereik en Effect

Zowel op beleidsniveau als op het werkveld werd het dossier positief onthaald. CLB-medewerkers zien het als een kans om hun vaak onzichtbare werk zichtbaar te maken en de samenwerking met scholen te versterken. Scholen kregen via IRIS-CLBonline toegang tot het dossier en kunnen indien gewenst zelf aanvullingen doen, wat de communicatie en gedeelde verantwoordelijkheid bevordert.

De tool werd ontworpen met oog voor gebruiksgemak en efficiëntie, dankzij de koppeling met bestaande systemen zoals LARS. De integratie met schoolsoftware zorgt voor een vlotte toegang en verhoogt de kans op effectieve implementatie.

Het dossier draagt bij aan een transparantere en kwalitatievere leerlingenbegeleiding. Door de mogelijkheid tot gedeelde registratie en documentatie ontstaat een meer geïntegreerde aanpak, waarbij zowel CLB als school hun rol kunnen opnemen in het begeleiden van leerlingen.

3. Lessons Learned

Een belangrijke les uit het project is dat digitale registratie enkel zinvol is als ze gedragen wordt door de gebruikers en ingebed is in een duidelijk kwaliteitskader. Het registreren van kernactiviteiten vraagt tijd en inspanning, en kan enkel verantwoord worden als het doel en gebruik van de data helder zijn.

Daarnaast bleek het essentieel om het dossier niet te positioneren als een verantwoordingsinstrument, maar als een ondersteunende tool voor samenwerking en kwaliteitsverbetering. Deze insteek werd breed gewaardeerd en zorgde voor een positieve houding bij CLB-medewerkers.

Ook de technische integratie met bestaande systemen was een succesfactor. Door het dossier te koppelen aan IRIS-CLBonline en schoolsoftware werd de toegang laagdrempelig en werd de kans op effectieve implementatie vergroot.

Tot slot toont het project aan dat een gebruikersgroep, bestaande uit vertegenwoordigers van het werkveld, cruciaal is voor het ontwikkelen van een gedragen en bruikbare tool. Hun input heeft geleid tot een systeem dat niet alleen technisch werkt, maar ook inhoudelijk aansluit bij de noden van het veld.

CLB Online

Realisaties

De opstart van **CLB Online** vindt zijn oorsprong in het relanceplan *Vlaamse Veerkracht* van de Vlaamse Regering na de coronacrisis. Vanuit de beleidsdoelstelling van minister Ben Weyts – “*van kwetsbaar naar weerbaar*” – werd ingezet op het verhogen van het welzijn van kwetsbare leerlingen via de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's).

Om dit te realiseren, werd gekozen voor een versterking van de CLB's door middel van digitalisering. De Vlaamse overheid voorziet hiervoor **recurrente middelen van jaarlijks één miljoen euro**, opgenomen in **artikel 18 van het decreet leerlingenbegeleiding**. Deze middelen worden netoverstijgend besteed aan de digitale transformatie van de CLB-sector die bijdraagt aan een kwaliteitsvolle begeleiding van leerlingen.

In **september 2023** ging CLB Online officieel van start. Het schooljaar 2023–2024 stond in het teken van **voorbereiding**: het uitwerken van een visie, een plan van aanpak en het aanstellen van consultants die het traject mee begeleiden.

Tijdens **schooljaar 2024–2025** werden drie speerpunten bepaald:

Teamgericht werken: Er wordt ingezet op nauwere samenwerking tussen de verschillende digitale platformen. De focus verschuift van afzonderlijke projecten naar een geïntegreerde aanpak, vertrekkend vanuit de behoeften van cliënten. Dit bevordert samenhang en efficiëntie binnen CLB Online.

Strategische basis: De visie werd vertaald in een strategisch plan met duidelijke, meetbare doelstellingen. Door het gebruik van een gemeenschappelijke methodologie wordt meer gelijkgerichtheid binnen de sector gecreëerd. Zo ontstaat een gedeelde koers voor alle betrokken partners.

Juridische basis: De naleving van GDPR wordt gewaarborgd via DPIA's. Heldere samenwerkingsovereenkomsten en contractuele afspraken verduidelijken de verantwoordelijkheden tussen partners. De oprichting van de **vzw CLB Online** vormt de juridische verankering van het geheel.

Parallel hiermee wordt verder gewerkt aan de **uitrol van de verschillende platformen** en de integratie tussen systemen. CLB Online bevindt zich in een fase waarin vooral achter de schermen gebouwd wordt aan een solide juridische en strategische fundering.

Bereik en effect

Voor **externe partners** biedt CLB Online nieuwe kansen tot samenwerking en veilige data-uitwisseling. Partners geven aan uit te kijken naar een vlotte, transparante samenwerking binnen een betrouwbaar digitaal kader.

Voor **CLB-medewerkers** betekent CLB Online een belangrijke stap richting meer samenwerking en administratieve ontlasting. Door gegevens eenvoudiger en veilig te delen, kunnen medewerkers meer tijd besteden aan hun kerntaak: leerlingenbegeleiding.

Scholen en onderwijspartners profiteren indirect mee van deze efficiëntiewinst. Minder administratieve belasting bij CLB's betekent meer aanwezigheid en ondersteuning op schoolniveau, wat aansluit bij de noden van leerkrachten en directies.

Voor **leerlingen en ouders** zal CLB Online leiden tot een meer laagdrempelige toegang tot ondersteuning. Het platform moet bijdragen aan een herkenbare, veilige en toegankelijke

communicatie met het CLB, waardoor het CLB sterker gepositioneerd wordt als eerstelijns hulpverleningspartner.

Lessons learned

Uit de eerste fase van CLB Online blijkt duidelijk dat **samenwerking met diverse partners** cruciaal is voor succes. De ontwikkeling van een geïntegreerd digitaal ecosysteem vraagt nauwe afstemming tussen CLB's, overheid, IT-partners en andere onderwijsactoren.

Daarnaast is gebleken dat **verandering tijd vraagt**. De digitale transitie beïnvloedt zowel de medewerkers binnen de CLB's als de teams die de platformen ontwikkelen. Het is essentieel om medewerkers hierin te ondersteunen, te betrekken en te versterken.

Tot slot toont de ervaring dat een grootschalige verandering enkel **duurzaam kan slagen als ze gedragen wordt** door de mensen op het terrein. Daarom blijft het delen van informatie, het aanbieden van vormingen en het creëren van betrokkenheid een prioriteit binnen dit traject.

Overzicht ontwikkelde materialen ISCH-werkgroepen en -stuurgroepen

De ISC-werkgroepen:

- ▲ Radicalisering/polarisering
- ▲ Kansenbevordering
- ▲ Onderwijsloopbaan
- ▲ Specifieke noden
- ▲ Preventieve gezondheidszorg
- ▲ Kwaliteit
- ▲ Redactieraad

ISC – radicalisering/polarisering

2023-24:

- ▲ Uitwerking cahier radicalisering – handvatten voor CLB
- ▲ Uitwerking fiche LIVC R

ISC – kansenbevordering

- ▲ Faire diagnostiek:
 - ◆ Herwerking van de bouwstenen van faire diagnostiek
 - ◆ Intervisiemomenten om bouwstenen in de vingers te krijgen – 3 intervisiemoment op verschillende plaatsen
- ▲ Vragen en input rond doorverwijzing OKAN II en het vormen van een juist advies op einde schoollopen in secundaire OKAN school
- ▲ Herwerking van 'CLB in 7 vragen' naar 'Wat is het CLB?' in samenwerking met K Klare taal en departement onderwijs en vorming.

ISC- OLB

2022-23:

- ▲ Startdag OLB-diagnostiek
- ▲ Intervisiemomenten per net ingepland

2023-24:

- ▲ Netoverstijgende toelichtingen over de hervormde 2^{de} en 3^{de} graad secundair onderwijs in samenwerking met AVOHOKS.

2024-25:

- ▲ ISC nota Huisonderwijs opgemaakt
- ▲ Netoverstijgende toelichting modernisering 7^{de} jaar secundair onderwijs.

ISC - specifieke noden

22-23

- ▲ Afspraken met AGODI en Creon gemaakt ifv. gebruik NOM-fiches
- ▲ Netoverstijgende afspraken gemaakt rond gebruik van handelingsgericht advies ifv. opmaak GC-verslag
- ▲ Aanpassen sjabloon GC-verslag in LARS op basis van feedback uit het werkveld
- ▲ Opvolging van project Leersteun oa. nakijken projectaanvraag, bespreken noden vanuit het veld ifv. leersteun
- ▲ Updaten ISC-richtlijnen ifv. aanpassing regelgeving
- ▲ Ondersteunen bij implementatie ICF-kader in LARS

23-24

- ▲ Aanpassing schrijfwijzer GC-verslag ifv. nieuwe regelgeving en feedback CLB's
- ▲ Aanbevelingen opgemaakt voor CLB-sector rond het omgaan met evaluatie type basisaanbod na schrapping 2-jaarlijkse evaluatie door CLB
- ▲ Opmaak netoverstijgende nota rond bemiddeling door CLB's
- ▲ Aanzet tot opmaak nota opheffen verslaggeving
- ▲ Expertise uitwisseling ifv. OBPWO onderzoeken

24-25

- ▲ In samenwerking met LARS mogelijkheid voorzien van bepaalde sjablonen ifv. adviezen uit LARS te generen
- ▲ Faciliteren van aanpassing regelgeving rond vereiste diagnoses ifv. toegang tot ondersteuning oa. door niet meer up to date zijn van diagnoses.
- ▲ Organiseren van netoverstijgende CLB-directiedag 'scholen voor iedereen'
- ▲ Uitwerken communicatie rond verslaggeving CLB in overgang van basis naar secundair onderwijs
- ▲ Feedback Rekenhof analyseren en de nodige aanpassingen doen in het uitwerken van materialen en richtlijnen

ISC – preventieve gezondheidszorg

- ▲ Opmaak van document met richtlijnen voor stagebegeleiding: ‘Domein specifieke leerresultaten en de daarbij horende gedragsindicatoren voor student verpleegkundigen binnen het CLB’.
- ▲ Ontwikkelen van gemeenschappelijke oudervragenlijsten voor systematische contacten om te integreren in Blinkers.
- ▲ Afstemmen met VWVJ over procedures en staand orders bij de uitvoering van technische handelingen door verpleegkundigen bij de PGZ-opdrachten in het CLB.
- ▲ Bespreken van registratieknelpunten in LARS. Registreren conform de Standaarden en richtlijnen PGZ.
- ▲ Gelijkerichte aanpak en registratie van inhaalvaccinaties anderstalige nieuwkomers.
- ▲ Overleg met departement onderwijs en curatieve sector rond medische attesten.
- ▲ Formuleren van advies aan ISC over besmettelijke ziekten in internaten.
- ▲ Organiseren van vorming Blended Hulpverlening voor CLB-artsen en verpleegkundigen in samenwerking met CLBCH@t.
- ▲ Aanpassing van stappenplan van vrouwelijke genitale verminking en bijhorende netoverstijgende vormingen in samenwerking met GAMS.
- ▲ Advies aan ISC en opmaak plan van aanpak van vervroeging vaccinatie MBR van vierde leerjaar naar 2de leerjaar.
- ▲ Webinar chronische ziekte attesten rol van de CLB-arts.
- ▲ Overleg met Prodia rond vroegsignalering motorische problemen.

ISC- kwaliteit

23 - 24

- ▲ EDBI-instrument aanpassen aan CLB-context
- ▲ Uitwisseling van ervaringen met effectmeting

24-25

- ▲ Organiseren van netoverstijgende POC-dag
- ▲ Netoverstijgende speerpunten bepaald voor begeleidingsplan 25-30
- ▲ Voorbereiding klankbordgroep Onderwijsinspectie

ISC - redactieraad

- ▲ Jaarlijks opmaken van sectoraal jaarverslag aan de hand van de Lars datawarehouse.

Als POC – CLB vertegenwoordigen we OVSG in de volgende stuurgroepen:

- ▲ Stuurgroep Lars: bespreken en opvolging van ontwikkeling van Lars
- ▲ Stuurgroep CLB-Ch@t (zie verslag netoverstijgend)
- ▲ Stuurgroep project Samen tegen Schooluitval: aansturen en opvolgen van project
- ▲ Stuurgroep Prodia (zie verslag netoverstijgend)

Bijlage 7:

Dienstfiche en regiofiche

TEAM Friedl teamfoto

TEAMLEDEN – Friedl Tuytens (PR)

- Ann De Coutere
- Karine Dierickx
- Sarina De Rycke
- Ellen Boone
- Filip Salden
- Isabelle Marginet
- Angelique Vanheygen
- Axel Pannecoucke
- Tom Vandamme
- Pascal De Rop
- Claire De Smaele
- *Annelies De Kimpe*

WAAROM en WAARTOE?

Het regioteam draagt bij tot het verhogen van de onderwijskwaliteit in alle scholen door effectieve begeleidingen rekening houdend met de specifieke noden en uitdagingen eigen aan de regio en het regioteam.

We begeleiden alle scholen, basisonderwijs en secundair onderwijs, en leersteuncentra in West-Vlaanderen en Oost-Vlaanderen (m.u.v. Aalst, regio Ninove). De regio wordt uitgedaagd in complexiteit omwille van:

- ▲ De diversiteit in werking van de verschillende scholengemeenschappen (landelijke en zeer verspreide schoolbesturen vs. strak aangestuurde SG door één bestuur).
- ▲ De vele negatieve adviezen (en dreigende negatieve adviezen) en negatieve uitspraken als gevolg van een inhaalbeweging van SDL'en in bepaalde regio's.
- ▲ De gemeentelijke fusies die druk zet op de nieuwe samenstellingen in SG'en
- ▲ Dreigende overnames door GO! in bepaalde regio's, kleinschaligheid van bepaalde schooltjes
- ▲ Hoge druk op beleidskracht van scholen omwille van afwezige, startende, waarnemende directies en andere beleidsfuncties.
- ▲ De uitdagende samenwerking met andere begeleidende partners in onze scholen, in het bijzonder in SOG.
- ▲ Enerzijds de grote diversiteit (GOK gerelateerd) in bepaalde regio's (denk aan Gent, Zelzate, grensgemeenten, Roeselare ...) en anderzijds de mindset rond diversiteit in bepaalde landelijkere regio's.

De regiowerking realiseert de vooropgestelde doelen zoals opgenomen in het begeleidingsplan 2025 – 2030 van de PBD. Het regioteam speelt in op de specifieke noden zichtbaar aanwezig in de regio. Dit actieplan omschrijft de concrete uitwerking voor het schooljaar 25/26 vanuit strategische en operationele doelen en vanuit een regiospecifieke invulling. Daarnaast formuleert het regioteam eigen doelen die de begeleidingspraktijk versterken alsook inspeelt op de professionaliseringsnoden van de teamleden (cfr. Welzijnsbevraging). De acties en doelen worden daar waar noodzakelijk en/of wenselijk via kwantitatieve of kwalitatieve bevragingen opgevolgd. De uitkomsten van de monitoring worden benut in het kader van de eigen interne kwaliteitszorg. De gegevens worden binnen de

regiowerking minstens jaarlijks en daar waar nodig tussentijds besproken. Hierdoor kunnen bijsturingen en optimalisatie van de regiowerking mogelijk zijn.

Welzijnsenquête 24/25 – kandoe 12/6/2025

- ▲ (-) Structuur/ Arbeidsorganisatie
- ▲ (-) Hoge werkdruk
- ▲ (-) Conflict - Dat veiligheid toch erg in vraag wordt gesteld.
- ▲ (+) Tevredenheid

Doelstellingen waar we als team in '25/'26 op inzetten:

Aandachtspunt: focus op de zaken waar we binnen de regiowerking invloed en impact op hebben.

- ▲ We werken aan een veilige teamcultuur waar werkdruk en werktevredenheid, successen en fouten bespreekbaar zijn.
- ▲ Door regionale samenwerking ervaren scholen en besturen de begeleidingen en vormingen als kwaliteitsvol, effectief en gelijkgericht.
- ▲ Door collegiale en regionale professionalisering verhogen we de effectiviteit van de begeleidingen in onze scholen.

Opvolging proces:

- ▲ Functiekaarten als dynamisch instrument gebruiken.
- ▲ Elke regiovergadering actief op inzetten en verwijzen naar de regiofiche.
- ▲ Opvolgen en evalueren tijdens schooljaar: op teamniveau (midden/einde).
- ▲ Persoonlijke ervaringen bevragen tijdens bilateraal overleg en feedbackgesprekken.
- ▲ Per regio doel zijn een aantal collega's verantwoordelijk voor de uitrol en opvolging.
- ▲ Beoogde effecten monitoren bij de eindevaluatie (gebruik maken van kwantitatieve en kwalitatieve data).
- ▲ Actieplan en het gelopen proces delen binnen PR en de personeelsdienst.

REGIODOEL 1: We werken aan een veilige teamcultuur waar werkdruk en werktevredenheid, successen en fouten bespreekbaar zijn.

TREKKERS:

SUBDOEL 1.1: We benutten elke kans om actief in te zetten op formele en informele verbondenheid tussen de leden van ons regioteam.

Beoogd effect:

- We hebben oog voor persoonlijke situatie en welbevinden van collega's (zorgende fee, tijd voor een informele babbel tijdens regio ...)
- We organiseren in beurtrol teamactiviteiten: op vaste momenten (start, kerst, einde schooljaar) en vrijblijvend 'op den bots'
- Het welbevinden van teamleden binnen onze job ervaren we als een gedeelde verantwoordelijkheid van het team

Concrete acties:

- **Praktische** zorgende fee: Claire zorgt voor 2025-2026 voor het uitvoerende: kern samen zorgdragen voor de zorgende, gedeelde verantwoordelijkheid
doel: verbinding houden met een afwezig teamlid (gevoel deel van de groep)
 = elkaar aanspreken wanneer er afwezigheden zijn, via bericht aan Claire
 = verheldering rond 'afwezig zijn' met het volledige team bepalen (periode – bedrag ...)
 = benoemen tijdens regio dat iemand terug is van afwezigheid (expliciteren)
- Beurtrol teamactiviteiten
doel: verbinden met het team
 = duidelijk afspreken van begin– en einduur ifv aanwezigheid voor de volledige activiteit (= duidelijke verwachtingen)
 = organisatoren nemen verantwoordelijk om na te denken over het met iedereen kunnen verbinden
 = we nemen als trekkers het initiatief om via een Forms de teamleden te bevragen over do's en dont's van de vaste momenten (Ann neemt op)
 = financiële marge moet voor elk vast moment vastliggen
 = organisatoren van de vaste momenten nemen initiatief om bij de uitnodiging locaties openbaar vervoer – carpooling ... mee te geven
 = regiodoel verantwoordelijken (Claire, Ann, Axel en Sarina) bewaken dat de teamactiviteiten wisselend doorgaan qua locaties zodat de verplaatsingstijd voor collega's wat evenredig is.
- Tweedaags seminarie: vraag of dit schooljaar nog haalbaar is, zeker inplannen voor schooljaar 26-27. Voorstellen data Friedl: 4 en 5 mei, 30 en 31 maart, 8 en 9 en 10/06

<u>Tussentijdse evaluatie:</u>	<u>Eindevaluatie:</u>
SUBDOEL 1.2: We creëren een klimaat van psychologische veiligheid in functie van professionele dialoog door actief in te zetten tijdens elke regio op de drie pijlers: vrijmoedig, vertrouwen, het verschil maken	
Beoogd effect: - Elk lid van het team voelt zich voldoende veilig binnen ons regioteam om professioneel samen te werken. - We maken die veiligheid bespreekbaar en transparant door er actief aan te werken. - Elk lid van het team voelt zich verantwoordelijk om de psychologische veiligheid te waarborgen en durft collega's hierop aanspreken. - Werkvormen hanteren tijdens overleg die passen bij het agendapunt (met aandacht voor spreekruimte van allen)	
<u>Concrete acties:</u> - We expliciteren steeds vooraf het doel van de professionele dialoog - We formuleren als team drie afspraken (over professioneel samenwerken) ifv spreekruimte – gelijkwaardigheid - We voorzien coöperatieve werkvormen voorzien en ruimte voor inzetten 'jokerkaart' of pasbeurt - We voorzien tijdens taakgerichte dialogen een moderator die aandacht heeft voor de inbreng van verschillende perspectieven vanuit verschillende rollen	
<u>Tussentijdse evaluatie:</u>	<u>Eindevaluatie:</u>
Actie 1.3: We krijgen als team zicht op onze werkdruk als individu, als deelteam en als regioteam. We bewaken dit voor onszelf en voor mekaar.	
Beoogd effect: - De functiekaarten bieden houvast en richting om onze opdracht in beeld te krijgen. - Het verdelen en toewijzen van opdrachten gebeurt op basis van expertise en op basis beschikbare ruimte in de functiekaart. - Inschatting en positief bekrachtigen van elementen die tot grote werktevredenheid leiden – ondersteuning en begrip voor elementen die het soms lastig maken.	

Concrete acties:

- Whatsappgroep: bevrage do's en dont's van deze groep (Sarina denkt na over werkvorm om dit te bevrage)
- Beschikbare ruimte in de functiekaart voor het toewijzen van opdrachten vanuit verschillende perspectieven benaderen (professioneel vanuit expertise, afstanden, veel of weinig ontwikkelwerk ...)
- Vrijwillig genomen initiatieven mbt werktevredenheid en welbevinden en waardering positief bekrachtigen

Tussentijdse evaluatie:

Eindevaluatie:

REGIODOEL 2: Door regionale samenwerking ervaren scholen en besturen de begeleidingen en vormingen als kwaliteitsvol, effectief en gelijkgericht.

TREKKERS: Tom, Ellen, Pascal en Isabelle

SUBDOEL 2.1: Ankers en begeleiders begeleiden een beperkt aantal scholen (met grote begeleidingsnood) gedurende één schooljaar zeer intensief samen. De begeleidingsaanpak wordt besproken en afgestemd op elkaar tijdens de scholenraden.

Beoogd effect:

- Uit de registraties constateren we een gerichte inzet van begeleidingscapaciteit.
- Collega's kunnen hun expertise en talenten delen in functie van begeleidingen.
- De beleidskracht en onderwijskwaliteit van deze scholen nemen toe na een intensief begeleidingsjaar.
- Het begeleidingstraject op een school staat in de focus en wordt voorbereid voorgesteld aan het deelteam.
- Alle leden van het team nemen wisselend de rol van moderator op tijdens deze intervisiemomenten.
- We krijgen een beter zicht op de expertises, talenten en energiegevers van de collega's in ons team.
- We evolueren naar een gedeelde verantwoordelijkheid binnen de samenwerking en verdeling van opdrachten binnen onze regio.
- We creëren een veilige gewoonte om feedback te geven en te krijgen op ons begeleidings- of professionaliseringsinterventies op scholen.
- We hebben met zijn allen een beter zicht op en voelen ons samen verantwoordelijk voor de begeleidingen en de onderwijskwaliteit van de scholen binnen onze regio.

Indicatoren (criteria):

- Maandelijks wordt een gerichte begeleiding (halve dag) geregistreerd, bovenop de reguliere begeleiding.
- Collega's professionaliseren elkaar vanuit hun expertise.

Concrete acties:

- Schoolraden: elke twee weken (afwisselend digitaal/fysiek (op regio))
- Wisselende samenstelling begeleidingsteams van de 5% scholen: zowel het samenstellen van nieuwe duo's als het samenstellen van de miniteams gebeurt zoveel mogelijk in nieuwe combo's.
- Onderhandelde agenda met scholen, participatief en met mijlpalen (Kelchtermans)

- Platformen MS maximaal en efficiënt gebruiken.
- Afspraken over gedeelde agenda's. (Outlook, vorming inboeken, quickstart regio...)
- Datawijzer versterken in de scholen
 - o Instructiefilmpje maken toegang geven Datawijzer
 - o Aan de slag met Datawijzer

Tussentijdse evaluatie

Eindevaluatie:

SUBDOEL 2.2: De vergaderagenda en teamomgeving is doelgericht, haalbaar en passend voor de deelnemers

Beoogd effect:

- Teamleden voelen zich betrokken op de agenda en de doelen van het regio-overleg.
- De beoogde doelen, afspraken en besluiten bij de agendapunten zijn helder (verslaggever).
- We maken actief gebruik van de vier activiteiten van de teamontwikkelruimte en expliciteren deze.
- We respecteren de vooropgestelde tijdsindeling (tijdsbewaker).
- De werkomgeving is ondersteunend en biedt structuur, zonder te zorgen voor onnodige planlast.

Concrete acties:

Tussentijdse evaluatie:

Eindevaluatie:

Actie 2.3: We voorzien regionale accenten om tegemoet te treden aan de regiospecifieke noden.

Beoogd effect:

- De ankers kennen de situatie, de context en de noden van hun scholen in de regio. Deze info wordt efficiënt gedeeld zodat we met het hele regioteam een overzicht hebben van de situatie in de regio.
- Alle collega's uit het regioteam kennen het BBA en leiden scholen gericht en actief toe naar het BBA.
- Door passende, relevante activiteiten en aanbod te organiseren voelen onze scholen zich goed en voldoende ondersteund.

- Door het BBA passend te maken vanuit echte noden en het regiospecifieke aanbod (15%) passend te maken, houden we als regioteam het aantal intensieve begeleidingen voor scholen met grote begeleidingsnood haalbaar (evolutie naar 26/27)

Concrete acties:

- Aangepaste organisatie van de ontmoetingsdagen en zorgcontactdagen
- Clusteren van gezamenlijke thema's (analyse van noden en wat kan samen -> efficiëntie): "In Balanz" (= overleg zorg) met scholen SO in Gent (zorgcoördinatoren, llnbegeleiders), CLB, LSC en PBSOG en dan verduurzamen in deze groep en op school
- In februari in kaart brengen van de noden van de scholen omtrent ons aanbod -> rationaliseren
- Scholen versterken in samenwerkingsverbanden/lerende netwerken aan gaan met scholen in de regio.
- Opzetten bevraging/meting noden

Tussentijdse evaluatie:

Eindevaluatie:

REGIODOEL 3: Door collegiale en regionale professionalisering verhogen we de effectiviteit van de begeleidingen in onze scholen.

SUBDOEL 3.1: De meerwaarde, effectiviteit en resultaten van (samenwerking binnen) begeleidingstrajecten wordt besproken tijdens de scholenraden / interviews.

Beoogd effect:

- Beeldvorming, doelen en begeleidingsbehoeften worden voorbereid voorgesteld aan het miniteam
- Het reflectief vermogen op het eigen handelen van elk lid van het regioteam vergroot.
- De begeleiders reflecteren samen met collega's over de eigen impact op de school binnen het begeleidingstraject en komen samen tot vervolgstappen in de begeleidingsdoelen.
- De begeleiders sturen hun begeleidingsaanpak en samenwerking bij na de scholenraad
- We durven, vanuit een gedragen en gedeelde beslissing, onderbouwd begeleidingsvragen prioriteren. (als effectiviteit twijfelachtig is, als er andere prioriteiten gesteld worden, als de werkdruk te groot wordt...) Eventueel ondersteuning van de school via 4B'S.

Concrete acties:

1. Visual REDICODI vertalen naar de begeleidingspraktijk met leidraad.
2. Voorstellen van deze visual op het regio-overleg met werkvorm professionele dialoog
3. Experimenteerperiode vanuit complexe bestaande begeleidingspraktijken. (Hebben we daar zicht op over de regio?)
4. Schoolraden fysiek laten doorgaan op de regio. (eventueel wissel organisatorische/informatieve aspecten naar dinsdagoverleg brengen?)
5. Begeleide interviews? (of andere werkvorm) tijdens de fysieke scholenraden
6. De onderhandelde agenda actief gebruiken (cfr. Kelchtermans)
7. Tussentijdse evaluatie van schoolraden (na 5 schoolraden)

Tussentijdse evaluatie

Eindevaluatie:

SUBDOEL 3.2: We benutten de regionale teamexpertise om elkaars professionaliseringsnoden te ondersteunen

Beoogd effect:

- We weten als team van elkaar wat de sterktes en zwaktes zijn zodat er gericht collegiale hulp kan gevraagd worden
- We krijgen zicht op competenties los van inhouden.
- We benutten verschillende vormen van collegiale ondersteuning (GRIMM...) en 4 B'S - Co-teaching vanuit een samen verhaal.
- We geven samen vorm aan de regionale professionaliseringsagenda (vb. digitale vaardigheden, GSKC, gebruik datawijzer/ Vlaamse toetsen, BuO, GOK...)

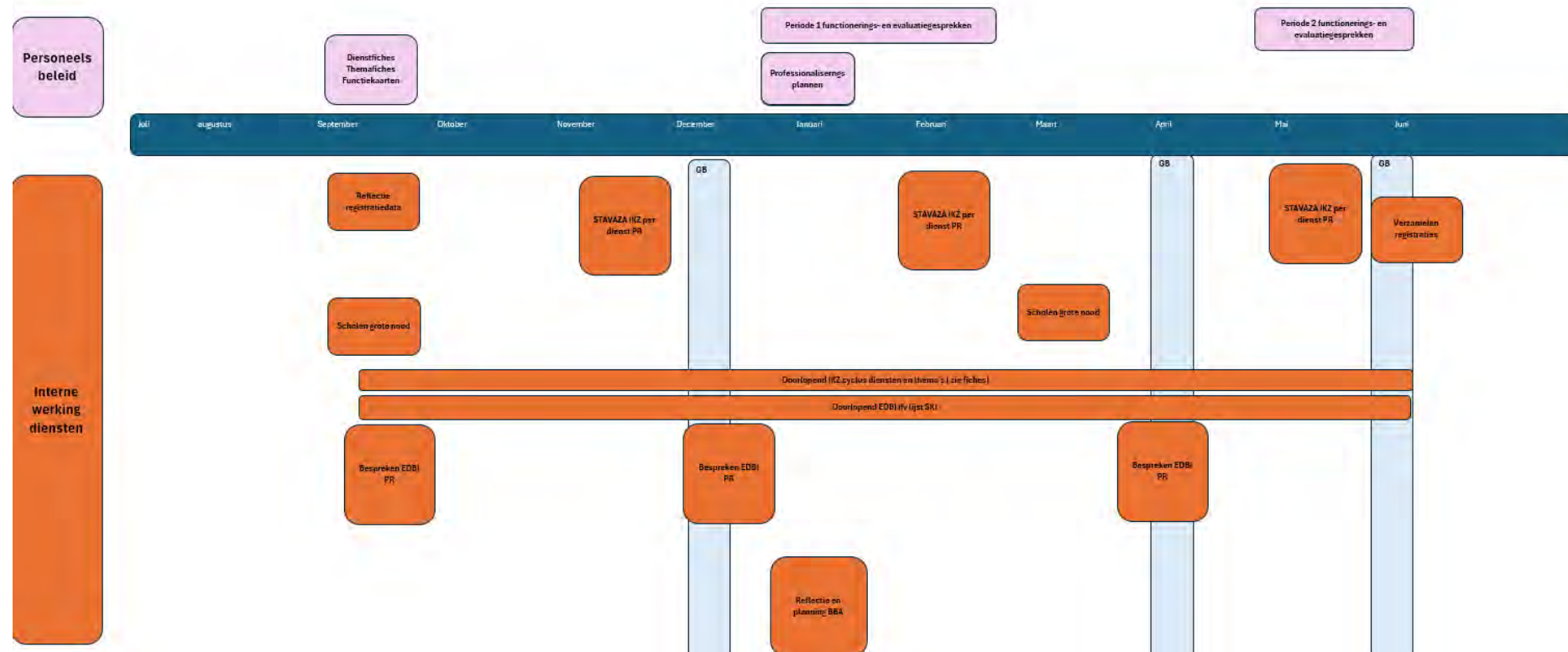
Concrete acties:

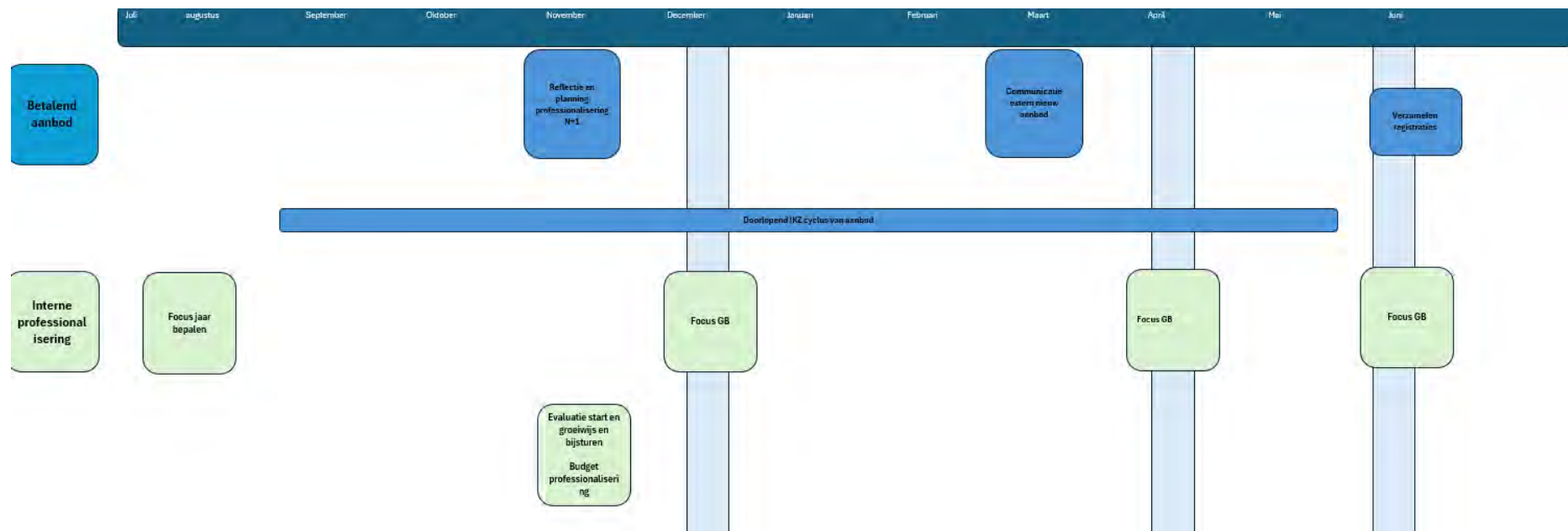
- Sterktes van team in functie van competenties los van het inhoudelijke leren kennen. (zoals beschreven tijdens waarderingsronde Friedl) (begeleidingsstrategie) door werkvormen.
- Werkvorm zicht krijgen op de leervragen binnen ons team. Hoe groot is de gemeenschappelijkheid? Analyse – Hoe aanpakken?

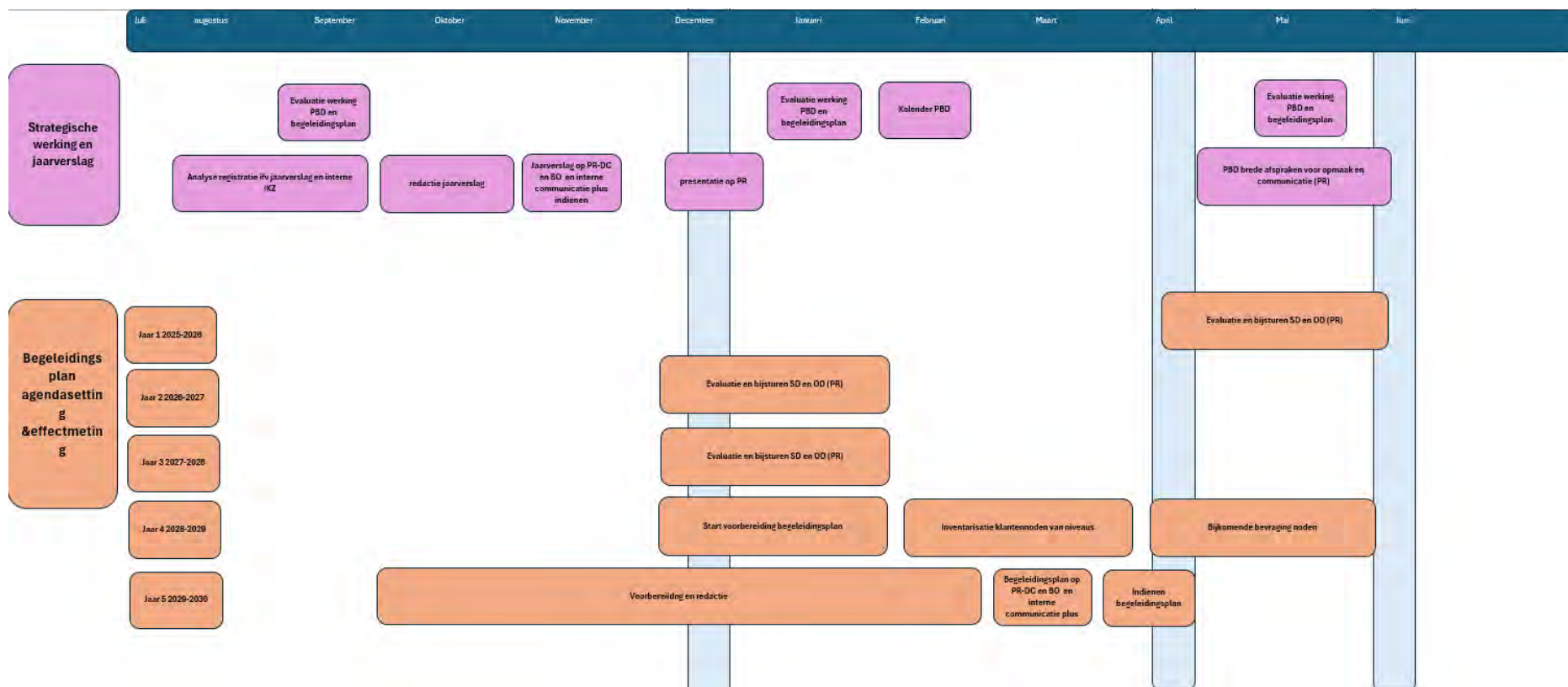
Tussentijdse evaluatie:

Eindevaluatie:

Bijlage 8: IKZ-klok







Bijlage 9:

Overleg pedagogische begeleidingsdiensten – bereik, effectiviteit en inzetbaarheid

De pedagogische begeleidingsdiensten (OVSG, Katholiek Onderwijs Vlaanderen, GO!, Steinerscholen en POV) kwamen samen om hun aanpak rond **bereik, effectiviteit en inzetbaarheid** te bespreken, zoals gevraagd in het kader van de opmaak van het verslag '2022-2025'.

Wat we van elkaar geleerd hebben

Tijdens de uitwisseling werd duidelijk dat alle begeleidingsdiensten werken aan een beter zicht op **wie ze bereiken, wat hun begeleiding oplevert en hoe ze hun inzetbaarheid optimaal benutten**. De invalshoeken en instrumenten verschillen daarbij wel:

- **Bereik** krijgt een uiteenlopende invulling: van volledig kwantitatieve registratie (GO!, POV) tot meer gedifferentieerde of participatieve benaderingen (OVSG, KathOndVla, Steinerscholen). Duidelijk werd dat niet het aantal contacten bepalend is, maar maar vooral de **kwaliteit** en **intensiteit** van de begeleiding.
- **Effectiviteit** wordt in alle netten geëvalueerd via EDBI-principes, vaak aangevuld met kwalitatieve methoden zoals focusgesprekken of reflectie-instrumenten. De ambitie groeit om meer **praktijkverandering** en **leereffect** systematisch in beeld te brengen.
- **Inzetbaarheid** wordt steeds beter gemonitord, met digitale registratiesystemen en aandacht voor een evenwicht tussen schoolnabij werk, visieontwikkeling en productontwikkeling.
- Er is een gedeelde erkenning dat **kwalitatieve bevestigingen en langdurige opvolging** essentieel zijn om effecten op schoolniveau zichtbaar te maken.

Hoe we verder werken

De begeleidingsdiensten engageren zich om:

1. **Verdere afstemming te** zoeken over definities en meetmethoden van bereik, effectiviteit en inzetbaarheid.
2. **Good practices** te delen rond dataverzameling, EDBI-gebruik en kwaliteitsvolle evaluaties.
3. **Gezamenlijk te verkennen** hoe kwalitatieve effectmetingen geïntegreerd kunnen worden in de rapportering.
4. **Regelmatig overleg** te blijven organiseren om de voortgang op te volgen en samen een gedragen kader te ontwikkelen.

Een concreet **plan van aanpak** zal in een volgende fase gezamenlijk worden uitgewerkt. Dit overleg vormde een waardevolle stap richting meer samenhang, transparantie en een lerende samenwerking tussen de pedagogische begeleidingsdiensten.

Bijlage 10:

Effectiviteitsmatrix

Begeleidings-activiteit	Doelgroep	Kwantitatief onderzoek	Kwalitatief onderzoek	Reflecteren IKZ-intern (verwerking B-B-B)	Reflectie groep	Waar de info wordt bewaard:
Verplicht traject na negatieve doorlichting	Directies en beleidsteams	OVSG-sjabloon EDBI-bevragingsinstrument indien vormingscomponen	Tussentijdse evaluatie verplicht traject min 2x/jaar <i>richtvragen sjabloon</i>	Naast interne opvolging is er ook externe resultaatgebonden opvolging door onderwijsinspectie tussentijds en via de opvolgdoorlichting	Interne gesprekken/intervisie regio/dienst en coördinator. Structureel agenda item om scholen met ongunstige doorlichting op te volgen. Opvolging na doorlichting gebeurt altijd in duo met opvolging van coördinator. Tussentijdse evaluatie met het externe schoolteam Groeijwjs grote noden	Begeleidingsplan met tussentijdse verslaggeving – opgenomen in schooldossier
Begeleiding scholen grote noden	Directies en beleidsteams uit S/C/A geïdentificeerd als grote nood	Minder opportuun	Kwalitatieve opvolging in gesprek met de school tijdens tussentijdse evaluaties. Richtvragen ter inspiratie	Is na focus begeleiding het label grote noden overbodig geworden voor de school? • Wat heeft dit voor jou opgeleverd? • Wat is er anders? • Waarom is dat beter? • Waaraan merk je dat? • Wat heb je nog nodig?	Structureel agenda item regio's om scholen grote noden te bepalen en op te volgen. Opvolging gebeurt altijd in duo met opvolging van coördinator. Overzicht door pedagogische raad Groeijwjs grote noden interview tussen betrokken begeleiders dienstoverstijgend	Schooldossier weer slag

				• Wat maakt verankering in school succesvol? • Welke vooropgestelde doelen worden in de praktijk toegepast? • Welke neveneffecten merken we op?		
Langdurige begeleidingstrajecttjes en op vraag	Extern Directies en beleidsteams	Minder opportun	Richtvragen ter inspiratie (in ontwikkeling)	Is de vraag beantwoord? Kon de school verder aan de slag? • Tevredenheid? • Wat heeft dit voor jou opgeleverd? • Wat is er anders? • Waarom is dat beter? • Waaraan merk je dat? • Wat heb je nog nodig? • Wat maakt verankering in school succesvol? • Welke vooropgestelde doelen worden in de praktijk toegepast? • Welke neveneffecten merken we op?	Regio en niveau Interne gesprekken/intervisie	Schooldossier
Vraag gestuurde interventies (ankergesprekken)	Directies en beleidsteams	(Minder opportun)	Is een forum om verdiepend te bevragen. Na elke interventie	Welke noden komen naar boven bij onze S/C/A? Welke vragen krijgen we?	Regio/dienst Spontaan met collega's	Schooldossier

			is er wel een mondeling gesprek met de externen; 1. wat heeft dit voor jou opgeleverd? / Wat is er anders? 2. Waarom is dat beter? 3. Waaraan merk je dat? 4. Wat heb je nog nodig? Voor: eigen functioneren Ook de input voor start volgend gesprek (opvolging).	Kunnen we op alle vragen ingaan? Wie? Wat hebben ze nog nodig? Aanbod bijsturen?	Reflecties op teamniveau in verslaggeving team	
Lerend netwerk met inhoudelijke focus (min 3 contactmomenten)	Onderwijs Professional s met inhoudelijke affiniteit	OVSG-sjabloon EDBI-bevragingsinstrument	Focusgroep deelnemers	Tevredenheid? Inhoudelijke componenten voldoende aan bod gekomen?	Ontwikkelgroep Netwerkgebonden regio/dienst-overstijgend	Netwerkgebonden map
			Langdurig effect, praktijkintegratie	Praktijktoepassing al aan de orde?	Interne gesprekken	Forms

			en verduurzaming na middellange termijn	Wat hebben ze nog nodig? Herwerking/ navolging volgend schooljaar? Wat maakt verankering in school succesvol? Welke vooropgestelde doelen worden in de praktijk toegepast? Welke neveneffecten merken we op?	Thematische interview	SKI verzamelt 'verplicht e' EDBI-afnames
Lerende netwerken met interviewkarakter en ifv delen praktijkervaringen	Onderwijs professional s	OVSG- sjabloon EDBI- bevragingsinstrume nt Doelen liggen dan niet noodzakelijk op inhoud maar wel op uitwisseling en samenwerking	Vaak het doel om samen producten te ontwikkelen, de mate waarin dit gelukt is, kan worden gemonitord. Samenwerking en relatie tussen deelnemers kan opgevolgd worden (vb. vinden de scholen elkaar nog na afloop van het netwerk, contacteren ze elkaar ook zonder ons...)	Tevredenheid? Worden gezamenlijk ontwikkelde instrumenten gebruikt? Wat maakt verankering in school succesvol? Wat hebben ze nog nodig?	Ontwikkelgroep Netwerkgebonden regio/dienst-overstijgend Interne gesprekken Thematische interview	Netwerkgebonden map? Forms Reflecties op teamniveau in verslaggeving team

Ontmoetingsdagen	Extern specifieke doelgroepen	OVSG-sjabloon EDBI-bevragingsinstrument voor ontmoetingsdagen	(Minder opportuun) Is een forum om verdiepend te	Resultaten en proces effectmeting bespreken in de regio's	Regio/dienst	Regio verslagen en PR verslagen
				• Tevredenheid? • Welke noden komen naar boven bij onze externen? Welke vragen krijgen we? • Wat hebben ze nog nodig? Aanbod bijsturen?		
Functietraject	Extern - Onderwijs professionals	OVSG-sjabloon EDBI-bevragingsinstrument voor vormingen	Mogelijkheid tot bevragen langdurig effect, praktijkintegratie en verduurzaming na middellange termijn	• Tevredenheid? • Inhoudelijke componenten voldoende aan bod gekomen? • Praktijktoeepassing al aan de orde? • Wat hebben ze nog nodig? Herwerking/ navolging volgend schooljaar? • Wat maakt verankering in school succesvol? • Welke vooropgestelde doelen worden in de praktijk toegepast? • Welke neveneffecten merken we op?	Team vorming Interne gesprekken/intervisie Deel van algemene terugkoppeling PR	Vorming verslag en terugkoppeling verslag PR

Thematraject	Extern - Onderwijs professionals	OVSG- sjabloon EDBI- bevragsinstrument voor vormingen	Mogelijkheid tot bevragen langdurig effect, praktijkintegratie en verduurzaming na middellange termijn	• Tevredenheid? • Inhoudelijke componenten voldoende aan bod gekomen? • Praktijktoeepassing al aan de orde? • Wat hebben ze nog nodig? Herwerking/ navolging volgend schooljaar? • Wat maakt verankering in school succesvol? • Welke vooropgestelde doelen worden in de praktijk toegepast? • Welke neveneffecten merken we op?	Team vorming Interne gesprekken/intervisie Deel van algemene terugkoppeling verslag PR	Vorming verslag en terugkoppeling verslag PR
Schoolteam- vorming	Extern - schoolteams	OVSG- sjabloon EDBI- bevragsinstrument voor vormingen	Mogelijkheid tot bevragen langdurig effect, praktijkintegratie en verduurzaming na middellange termijn	• Tevredenheid? • Inhoudelijke componenten voldoende aan bod gekomen? • Praktijktoeepassing al aan de orde? • Wat hebben ze nog nodig? Herwerking/ navolging volgend schooljaar?	Team vorming Interne gesprekken/intervisie Deel van algemene terugkoppeling verslag PR Interne afstemming vormer en begeleider	Vorming verslag en terugkoppeling verslag PR Opnemen in schooldossier.

				• Wat maakt verankering in school succesvol? • Welke vooropgestelde doelen worden in de praktijk toegepast? • Welke neveneffecten merken we op? • Resultaten bevraging worden geanalyseerd en besproken, als wenselijk worden inhoudelijk bijgestuurd		
Smaakmaker	Extern - Onderwijs professionals	OVSG- sjabloon EDBI- bevragingsinstrument voor vormingen	Niet opportuun	• Tevredenheid? • Inhoudelijke componenten voldoende aan bod gekomen? • Wat hebben ze nog nodig? Herwerking/navolging volgend schooljaar?	Team vorming Interne gesprekken/intervisie Deel van algemene terugkoppeling verslag PR	Vorming verslag en terugkoppeling

Bijlage 11:

Handleiding en sjablonen EDBI

Effectmeting langdurige trajecten – stappenplan EDBI

Borgen en bijsturen op basis van persoonlijke reflecties en reacties van deelnemers is al lang een integraal deel van de eigen begeleidingspraktijk. Om onze bestaande goede praktijken op meta-niveau te kaderen naar de overheid, hebben we nood aan centraal verzamelde gegevens over onze bereikte effecten voor een deel van ons aanbod.

Dit stappenplan biedt een houvast om kwantitatieve effectmetingen voor een deel van onze praktijk af te nemen en te analyseren. De vragen zijn gebaseerd op de niveaus van Guskey en de contouren van het EDBI-instrument².

Welke netwerken, ontmoetingsdagen en trajecten een kwantitatieve meting verwachten is afgesproken met de leidinggevende elk jaar in september. Sommige trajecten verwachten voor-en nameting. De overheid krijgt enkel een overzicht van hoe vaak en hoe goed we leden bereiken. Alle inhoudelijke feedback is enkel van jou.

De afname gebeurt via Microsoft Forms.

Voorbereiding

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

Sjabloon voormeting	<u>basisbevraging</u>	
Sjabloon nameting	<u>basisbevraging</u>	<u>uitgebreid</u>

- a. Het basis sjabloon bevat
 - de verplichte gesloten vragen
 - en in sectie 3 de mogelijkheid om eigen vragen toe te voegen, er zijn ook 3 voorbeeldvragen.
- b. Het uitgebreide sjabloon voorziet daarnaast ook (open) uitbreidingsvragen over
 - de basisvragen,
 - de belemmerende en ondersteunende factoren en
 - de kenmerken van het traject.

Gebruik geen sjabloon van de voormeting voor de nameting.

2. **Verander de titel** van het formulier 'SJABLOON trajectmeting' in de titel van je traject. De documentnaam wordt op deze manier ook automatisch aangepast.
3. **Vervang 'inhouden'** door de inhouden zoals geformuleerd in de doelen van je traject.
4. Hetzelfde traject wordt meermaals gegeven door verschillende personen: stem samen de vragen af zodat elke deelnemer dezelfde vragen voorgelegd krijgt.
5. Je kan **extra vragen toevoegen** indien gewenst (in het basissjabloon enkel onder sectie drie, in de uitgebreide sectie 6). Bekijk [dit fragment](#) met tips hoe je vragen toevoegt aan het formulier.
6. Let op dat je de tussentitel van het stuk open vragen aanpast zodat **'Vrij in te vullen met**

² [EDBI instrument OBPWO project](#)

vragen of verwijderen (onderstaande drie als voorstel) niet op het scherm van een deelnemer verschijnt. Maak er bijvoorbeeld 'open vragen' van.

7. **Uitgebreide vragenlijst:** deze lijst bevat vele mogelijk vragen en bijvragen. Weeg af wat jouw traject interessant is om te weten. De niet weerhouden vragen kan je simpelweg verwijderen. Zo verhoog je niet onnodig de invultijd. Zorg dat minimaal de vragen uit het basis sjabloon bevestigd blijven. Deze herken je aan de tag van verplichte vraag (aangeduid door het rode sterretje bij de vraag).

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

Uitvoering

1. Laat de deelnemers **tijdens de laatste sessie** het desbetreffende formulier invullen. Bekijk [dit fragment](#) ter opfrissing hoe je het formulier via teams deelt indien je een digitale sessie doet. Door hier tijd voor te nemen tijdens je sessie worden er meer antwoorden daadwerkelijk ingestuurd (belangrijk voor de responsgraad en validiteit). De ervaring leert dat achteraf via email bezorgde vragenlijsten amper ingevuld worden.
2. Let op dat je de weblink kopieert onder de knop '**antwoorden verzamelen**' (niet kopiëren uit de browser bovenaan de pagina). Door een QR-code te genereren heb je altijd de juiste link.

Nazorg

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

Na verwerking door DAO/SKI ontvang je die verwerking in de mailbox.

Responsgraad

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

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

- 5 participanten deelnamen is een 80% respons vereist (4 pers);
- 10 participanten deelnamen is een 60% respons vereist (6 pers);
- 20 participanten deelnamen is een 50% respons vereist (10 pers);
- 50 participanten deelnamen is een 40% respons vereist (20 pers);
- 100 participanten deelnamen is een 30% respons vereist (30 pers);
- meer dan 100 participanten deelnamen blijft een 30% respons vereist.
(Penninckx³, 2014).

³ Penninckx, M. (2015). Inspecting school inspections. Universiteit Antwerpen: Antwerpen.

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

Wat kan ik toevoegen ifv interne kwaliteitszorg?

- Naast de verplichte basisvragen, is het voor je eigen interne kwaliteitszorg verrijkend om schriftelijk of mondeling feedback te verzamelen over je traject. Kies naargelang je traject, je deelnemersgroep, samenhang en veiligheid voor kwalitatieve of kwantitatieve feedback of reflectie momenten. Het overlopen van de antwoorden uit deze basisvragenlijst met de groep kan ook een interessant startpunt vormen voor een diepgaander gesprek⁴.
- We raden aan om de beginsituatie in kaart te brengen, zodat je je inhouden zo goed mogelijk kan afstemmen op de noden en verwachtingen van je deelnemers. Kies naargelang je traject of je dit met een digitale vragenlijst, mondelinge bespreking of schriftelijke opdracht in kaart brengt.
Interessante vragen voor de beginsituatie gaan naast voorkennis ook over waarom ze er zitten, hoe ze er zitten en wat voor hun indicatoren zijn voor tevredenheid met het traject. De basisvragenlijst voor voormeting hierboven meegegeven, kan je hiervoor gebruiken.
- Tussentijdse evaluaties voor kwaliteitsontwikkeling kunnen aanvullend voor eigen gebruik.

Wat gaat er naar de overheid?

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

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

Er is een beperkte lijst aan rollen (doelgroepen) opgenomen om de omvang behapbaar te houden. We erkennen dat er nog een heleboel andere rollen en doelgroepen zijn die jullie bevragen. Indien de doelgroep zich niet terugvindt in de lijst, vragen we om samen met de deelnemers af te spreken om onder 'andere' de rol in te voegen. Elk schooljaar evalueren we dit systeem en passen we aan aan de noden.

⁴ Heb je een mooi voorbeeld waarin je werkte aan borgen en bijsturen? Stuur het door naar de stafdienst kwaliteit en innovatie

Sjabloon Trajectmeting Basis

De enquête duurt ongeveer 4 minuten om te voltooien.

* Vereist

Kennismaking

1. Wat is jouw rol in je school/centrum/academie? *

- ☐ Beleidsondersteuner
- ☐ CLB-medewerker
- ☐ Coördinator
- ☐ Directeur
- ☐ Leerkracht
- ☐ Leerlingenbegeleider
- ☐ Leerondersteuner
- ☐ Technisch adviseur (Coördinator)
- ☐ Zorgcoördinator
- ☐ Zorgleerkracht
- ☐ Andere

Algemene vragen

2. Tevredenheid *

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Ik ben tevreden over dit traject.	☐	☐	☐	☐	☐
De inhoud van dit traject is bruikbaar in mijn praktijk.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Ik heb nieuwe dingen geleerd over *

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Inhoud 1	☐	☐	☐	☐	☐
Inhoud 2	☐	☐	☐	☐	☐

4. Praktijktoeepassing *

- ☐ Ik ben niet van plan om wat ik leerde toe te passen in mijn praktijk. (1)
- ☐ Ik ben van plan om wat ik leerde toe te passen in mijn praktijk, maar ik ben daar nog niet toe gekomen. (2)
- ☐ Ik ben net begonnen met de praktijk toepassing van wat ik leerde. Het is nog nieuw voor mij. (3)
- ☐ Ik zet wat ik leerde steeds vaker in in de praktijk. Ik verfijn elke keer verder hoe ik dit gebruik. (4)
- ☐ Ik heb wat ik leerde in de vingers zitten en ik inspireer mijn collega's om hier ook mee aan de slag te gaan. (5)
- ☐ Niet van toepassing.

5. Ondersteuning vanuit de school/ het centrum/ de academie (s/c/a) *

- ☐ Er is geen ruimte om met het geleerde aan de slag te gaan in onze s/c/a. (1)
- ☐ Ik kan aan de slag met wat ik leerde, maar ik moet dit alleen doen. (2)
- ☐ Ik word aangemoedigd door mijn school om aan de slag gaan met wat ik leerde. Ik kan terecht bij collega's van mijn s/c/a. (3)
- ☐ Ik ga samen met collega's actief aan de slag met wat ik leerde in dit traject. (4)
- ☐ Wat ik leerde is deel van een prioriteit van mijn s/c/a. We zijn hier intensief mee bezig. (5)
- ☐ Niet van toepassing.

Vrij in te vullen met vragen of verwijderen (onderstaande drie als voorstel)

6. Wat heb je nog nodig om het geleerde in je praktijk te implementeren?

7. Wat vond je het meest bruikbaar?

8. Welke inhoud ga je als eerste uitproberen?

9. Dit geef ik nog mee aan de begeleider(s)

Deze inhoud is niet door Microsoft gemaakt noch goedgekeurd. De gegevens die u verzendt, zal worden gestuurd naar de eigenaar van het formulier.

Sjabloon Trajectmeting Basis

* Vereist

Kennismaking

1. Wat is jouw rol in je school/centrum/academie? *

- ☐ Beleidsondersteuner
- ☐ CLB-medewerker
- ☐ Coördinator
- ☐ Directeur
- ☐ Leerkracht
- ☐ Leerlingenbegeleider
- ☐ Leerondersteuner
- ☐ Zorgcoördinator
- ☐ Zorgleerkracht
- ☐ Andere

2. Hoeveel jaren ervaring heb je in het onderwijs?

De waarde moet een getal zijn

3. Hoeveel jaren ervaring heb je in jouw functie?

De waarde moet een getal zijn

4. Wat is je reden om deel te nemen aan dit traject?

Effect van traject - algemene tevredenheid

Geef voor elk van onderstaande stellingen aan in welke mate je het eens bent of niet. Je kan je antwoord verduidelijken in de open vragen.

5. Algemene vragen *

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) tot
Ik ben tevreden over dit traject.	☐	☐	☐	☐	☐
De inhoud van dit traject is bruikbaar in mijn praktijk.	☐	☐	☐	☐	☐

6. Tevredenheid

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) tot
Ik ben tevreden over de inhoud van de begeleiding.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben tevreden over de gebruikte methodieken.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben tevreden over hoe mijn tijd besteed werd tijdens dit traject.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben tevreden over de mogelijkheid tot eigen inbreng.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben tevreden over de gebruikte leermiddelen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben tevreden over de vooropgestelde doelen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben tevreden over de afstemming tussen de begeleiding en mijn ondersteunings behoeften	☐	☐	☐	☐	☐

7. Bruikbaarheid

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
De aangereikte kennis is bruikbaar voor mijn praktijk.	☐	☐	☐	☐	☐
De aangereikte inzichten zijn bruikbaar voor mijn praktijk.	☐	☐	☐	☐	☐
De aangereikte vaardigheden zijn bruikbaar voor mijn praktijk.	☐	☐	☐	☐	☐
Het aangereikte materiaal is bruikbaar voor mijn praktijk.	☐	☐	☐	☐	☐

8. Leereffect

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Ik heb mijn kennis verdiept of verbreed dankzij deze begeleiding.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb nieuwe inzichten opgedaan dankzij deze begeleiding.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb vaardigheden ontwikkeld dankzij deze begeleiding.	☐	☐	☐	☐	☐
Mijn professionele houding (attitudes, opvattingen, ...) is versterkt dankzij deze begeleiding.	☐	☐	☐	☐	☐

9. Waarover ben je precies tevreden?

10. Waarover ben je minder tevreden?

11. Wat vind je het meest bruikbaar?

12. Geef een voorbeeld van hoe je kennis, vaardigheden en/of professionele houding (attitudes, opvattingen, ...) versterkt zijn

13. Wat ga/heb je als eerste uitproberen van wat je geleerd hebt?

Effecten van het traject - praktijktoepassing

Geef voor elk van onderstaande stellingen aan in welke mate je het eens bent of niet. Verduidelijk je antwoord bij de open vragen.

14. Ik heb nieuwe dingen geleerd over *

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Inhoud 1	☐	☐	☐	☐	☐
Inhoud 2	☐	☐	☐	☐	☐

15. Praktijktoepassing *

- ☐ Ik ben niet van plan om wat ik leerde toe te passen in mijn praktijk.
- ☐ Ik ben van plan om wat ik leerde toe passen in mijn praktijk, maar ik ben daar nog niet toe gekomen.
- ☐ Ik ben net begonnen met de praktijk toepassing van wat ik leerde. Het is nog nieuw voor mij.
- ☐ Ik zet wat ik leerde steeds vaker in in de praktijk. Ik verfijn elke keer verder hoe ik dit gebruik.
- ☐ Ik heb wat ik leerde in de vingers zitten en ik inspireer mijn collega's om hier ook mee aan de slag te gaan.
- ☐ Niet van toepassing.

16. Geef een voorbeeld van hoe je anders bent gaan werken als gevolg van de begeleiding.

17. Welke aspecten van de schoolwerking zijn volgens jou versterkt (zoals bijvoorbeeld visie, structuren, procedures, ...)?

18. Geef aan welke positieve gevolgen de begeleiding heeft teweeggebracht voor leerlingen (bijvoorbeeld qua leren, welbevinden, sociale ontwikkeling, persoonsontwikkeling, algemene ontwikkeling, ...)?

Ondersteunende en belemmerende factoren

Geef voor elk van onderstaande stellingen aan in welke mate je het eens bent of niet.

19. Houding van de participant

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) tot
Ik neem de tijd om wat ik geleerd heb uit te proberen in de praktijk.	☐	☐	☐	☐	☐
Toepassen van wat ik geleerd heb, neemt te veel energie weg van mijn ander werk	☐	☐	☐	☐	☐
Er gebeurt momenteel te veel op mijn werk om wat ik geleerd heb uit te proberen in mijn praktijk.	☐	☐	☐	☐	☐

20. Ondersteuning vanuit de school

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) tot
Ik word aangemoedigd door mijn schoolleider om met de nieuwe inzichten aan de slag te gaan.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik krijg middelen die nodig zijn om de nieuwe inzichten toe te passen in mijn praktijk.	☐	☐	☐	☐	☐
Mijn collega's moedigen me aan om wat ik geleerd heb in mijn praktijk toe te passen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik bespreek met collega's hoe ik de nieuwe inzichten in mijn werk kan toepassen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan bij mijn collega's terecht wanneer ik problemen ondervind bij het toepassen van het geleerde in mijn praktijk.	☐	☐	☐	☐	☐

Kenmerken van het traject

Geef voor elk van onderstaande stellingen aan in welke mate je het eens bent of niet.

21. Kwaliteit van de begeleider

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) tot
De begeleider weet waarover hij spreekt.	☐	☐	☐	☐	☐
De begeleider creëde een veilig leerklimaat.	☐	☐	☐	☐	☐
De begeleider was goed voorbereid.	☐	☐	☐	☐	☐
De begeleider bood gepaste ondersteuning.	☐	☐	☐	☐	☐
De begeleider maakte goed gebruik van de beschikbare tijd.	☐	☐	☐	☐	☐

22. Focus op relevante inhoud

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
De inhoud sluit aan bij de vooraf bepaalde doelen.	☐	☐	☐	☐	☐
De begeleiding sluit aan bij mijn dagelijkse praktijk.	☐	☐	☐	☐	☐
De begeleider kaderde op welke manier de begeleiding een effect heeft op uitkomsten bij leerlingen (bv. prestaties, welbevinden, creativiteit, ...).	☐	☐	☐	☐	☐

23. Focus op toepassing in de praktijk

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Ik heb een goed zicht op hoe ik het geleerde in de praktijk kan gebruiken.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb veel voorbeelden gezien over hoe ik de nieuwe inzichten in mijn praktijk kan gebruiken.	☐	☐	☐	☐	☐
De wijze van begeleiding gaf me zelfvertrouwen om het geleerde toe te passen in mijn praktijk.	☐	☐	☐	☐	☐

24. Coherent

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
De doelen van de begeleiding werden door de begeleider en participanten samen besproken.	☐	☐	☐	☐	☐
De doelen van de begeleiding sloten aan bij de noden die ik zie in mijn school.	☐	☐	☐	☐	☐

25. Evidence-informed

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) toe
Tijdens de begeleiding maakte ik kennis met actuele ontwikkelingen binnen onderwijs.	☐	☐	☐	☐	☐
Tijdens de begeleiding werd er gerefereerd aan wetenschappelijke onderzoeksresultaten.	☐	☐	☐	☐	☐

26. Eigenaarschap van de inhoud en het proces

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) tot
Ik werd gestimuleerd om verantwoordelijkheid op te nemen in het begeleidingsproces.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kon de inhoud van de begeleiding mee bepalen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kon de vorm van de begeleiding mee bepalen.	☐	☐	☐	☐	☐

27. Duur

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) tot
De duur van de begeleiding was gepast om de doelen te realiseren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb nog nood aan een vervolg op deze begeleiding.	☐	☐	☐	☐	☐

28. Collectieve participatie

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) tot
Tijdens de begeleiding heb ik met collega's inhoud (zoals concepten en vaardigheden) besproken.	☐	☐	☐	☐	☐
Tijdens de begeleiding ben ik samen met mijn collega's tot gedeelde inzichten gekomen.	☐	☐	☐	☐	☐
Het is een voordeel dat verschillende leden van de school deze begeleiding volgen.	☐	☐	☐	☐	☐

29. Georganiseerd in de dagelijkse werkomgeving

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) tot
De begeleiding speelde in op de context van de deelnemers (bv. klaspraktijk/schoolpraktijk).	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het een meerwaarde dat de begeleiding plaatsvond op onze school.	☐	☐	☐	☐	☐

30. Actief leren

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5) tot
Ik kreeg voldoende mogelijkheden om ervaringen uit te wisselen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kreeg voldoende kansen om met de begeleiders in interactie te gaan.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kreeg de mogelijkheid om nieuwe vaardigheden in te oefenen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kon feedback geven op (de ideeën/vaardigheden van) anderen.	☐	☐	☐	☐	☐
Er werden kritische vragen gesteld die me deden reflecteren.	☐	☐	☐	☐	☐

Vrij in te vullen met vragen of verwijderen (onderstaande drie als voorstel)

31. Wat heb je nog nodig om het geleerde in je praktijk te implementeren?

32. Wat vond je het meest bruikbaar?

33. Welke inhoud ga je als eerste uitproberen?

34. Dit geef ik nog mee aan de begeleider(s)

Deze inhoud is niet door Microsoft gemaakt noch goedgekeurd. De gegevens die u verzendt, zal worden gestuurd naar de eigenaar van het formulier.

Bijlage 12:

Prioriteit geven aan scholen met (grote) noden Handvatten voor de begeleiding

Situering

Vanuit de tweede decretale opdracht van het vernieuwde kwaliteitsdecreet krijgen de pedagogische begeleidingsdiensten een nieuwe rol toebedeeld:

Art.15 §1 2° het versterken van de onderwijsinstellingen en CLB's in kwestie als professionele lerende organisatie. De pedagogische begeleidingsdiensten geven hierbij voorrang aan de onderwijsinstellingen of CLB's waar zich de grootste noden op deze vlakken situeren. Om deze onderwijsinstellingen of CLB's te identificeren kunnen de pedagogische begeleidingsdiensten gebruikmaken van verschillende bronnen zoals de gegevens van de pedagogische begeleidingsdienst zelf, de gegevens van de onderwijsinstelling of het CLB in kwestie, de gegevens uit doorlichtingstrajecten uitgevoerd door de onderwijsinspectie van de onderwijsinstelling of het CLB in kwestie, de gegevens die aan de basis liggen van het profiel van de onderwijsinstelling of het CLB zoals bepaald in artikel 38, § 4, of andere resultaten of gegevens die wijzen op een lage kwaliteit van onderwijs of leerlingenbegeleiding;

De PBD heeft vertrouwen in de kwaliteit en de groeikracht van scholen/centra/academies. Deze vertrouwensrelatie is een voorwaarde voor duurzame verbeteringsinitiatieven. Het laten slagen van begeleidingsinterventies staat of valt met de vertrouwensband die opgebouwd kan worden met elke school, centrum of academie en zijn bestuur. Dit is een proces van lange adem zodat een echte inkijs in de brede werking van de school mogelijk wordt.

De pedagogische begeleiding zal altijd vanuit een brede beeldvorming naar de S/C/A kijken. Naast kwantitatieve data en meetbare indicatoren zijn ook niet-meetbare en kwalitatieve data (gesprekken, observaties, non-verbale communicatie...) belangrijke indicatoren, die de begeleider observeert met een professionele blik.

De PBD neemt binnen de kwaliteitsdriehoek school – begeleiding – inspectie geen evaluerende of controlerende rol op en zal steeds de vertrouwensrelatie vooropstellen. De PBD zal de S/C/A op zich niet labelen als 'probleemschool' maar de ondersteuning prioriteren op basis van aantoonbare noden en urgenties die zich voordoen en de (aanklampende) aanpak gestalte geven vanuit overleg met de betrokken instelling.

Definitie

We spreken van een instelling als 'school, centrum of academie met grote noden' wanneer binnen de werking op onderbouwde wijze wordt vastgesteld dat de ontwikkeling van de lerende onvoldoende gerealiseerd wordt en/of de rechten van de lerende in het gedrang komen.

We hanteren hierbij de kwaliteitsverwachtingen uit de referentiekaders van onderwijskwaliteit (OK, rCLBk).

Daarnaast kunnen externe factoren, contextelementen of urgente crisissituaties aanleiding geven tot specifieke noden die een verhoogde aandacht en ondersteuning vragen.

Uitgangspunten

- ▲ Het bestuur is eindverantwoordelijke voor de onderwijskwaliteit
- ▲ De school, centrum of academie is verantwoordelijk voor de eigen onderwijskwaliteit
- ▲ De PBD is eerste aanspreekpunt en aangewezen partner om het proces van kwaliteitsverbetering te begeleiden:
 - ◆ Conform de werkingscode en visie op begeleiden;
 - ◆ Via een aanklappende, consequente en transparante communicatie met het beleidsteam en schoolbestuur.
- ▲ De vertrouwensrelatie tussen de school, centrum of academie en de pedagogische begeleiding is noodzakelijk om waarheidsgetrouw te kunnen identificeren
- ▲ De school, centrum of academie kan op eigen initiatief data en analyses ter beschikking stellen aan de inspectie maar in geen enkel geval zal de PBD rechtstreeks contact opnemen met de inspectie of gegevens over de S/C/A delen.
- ▲ Waar nodig zal de PBD wel de school ondersteunen om data te ontsluiten, te interpreteren en analyses te onderbouwen.

Aanpak door de PBD

De PBD heeft zicht op alle scholen/centra/academies:

- ▲ De PBD beschikt over een 'schoolportret'. De begeleiders kennen elke instelling en zijn personeelsleden.
- ▲ Dit schoolportret maakt deel uit van het schooldossier. In het schooldossier wordt de volledige begeleidingshistoriek van de school opgevolgd.
- ▲ Bij scholen zonder 'schoolportret' is kennismaking met de school(werking) een absolute prioriteit.

De begeleider signaleert (vanuit een brede beeldvorming) scholen met (grote) noden en maakt deze intern bespreekbaar.

1. OPMERKEN

Vanuit een breed perspectief (input, context, proces, output) observeert elke begeleider zijn/haar scholen met een professionele blik.

Reflectievragen:

- ▲ Stelt er zich een grote nood? Wordt de ontwikkeling van de lerende onvoldoende gerealiseerd en komen de rechten van de lerende in het gedrang?
- ▲ Zijn er indicatoren? Duidelijke signalen? Een concrete aanleiding? Een acuut probleem, een crisis of conflict? Een nieuwe situatie?
- ▲ Aspecten die kunnen worden meegenomen in het brede perspectief: competentiegevoel, veranderende context, veerkracht, pedagogisch didactisch functioneren van personeelsleden, ongunstige schooldoorlichting.

2. REFLECTEREN – collegiale consultatie

De begeleider bespreekt dit binnen het team/PBD. Begeleiders voeren hierover een professionele dialoog.

Hiervoor wordt systematisch en gestructureerd ruimte/tijd voorzien binnen team-/PBD-overleg.

Aftoetsen:

- ▲ Klopt dit? Wat denken de collega's? Vanuit een brede beeldvorming aan de hand van observaties/ervaring/expertise/historiek.
- ▲ Systematisch bespreekbaar maken als vast agendapunt op dienstoverleg.

3. ONDERBOUWEN - Argumenteren

Deze reflecties kunnen worden onderbouwd door diverse bronnen, zowel kwantitatief als kwalitatief:

- ▲ Verslagen van doorlichtingen
- ▲ Schoolportret van de onderwijsinspectie (indien toegankelijk)
- ▲ Begeleidingshistoriek – impact /effect van vorige begeleidingstrajecten
- ▲ Agodi-data zoals zittenblijven, heroriënteringen, doorstroom/uitstroom, Attesten/verslagen/getuigschriften, ...
- ▲ Data, schoolportretten CLB, signaalfunctie van CLB, ondersteuningsnetwerken
- ▲ Data aangereikt door de scholen zelf (rechtstreeks via contacten/netwerken...) en bespreekbaar in overleg – aftoetsen met de school - mogelijk verwerkt in schooldossier
- ▲ ...

Onderzoeken:

- ▲ Welke bronnen staven dit? Versterken dit? Weerleggen dit?

4. BESLISSEN – vanuit brede beeldvorming

Op basis van onderbouwde gegevens, collegiale consultatie en rekening houdend met de werkingscode en visie op begeleiden, komt het team tot een brede beeldvorming en neemt de beslissing om een verkennend/sensibiliserend gesprek aan te gaan met de betrokken school/schoolbestuur.

Afwegen:

- ▲ Is er voldoende grond om het gesprek met de school en/of met het schoolbestuur aan te gaan op eigen initiatief?
- ▲ Kunnen we onze begeleidende rol correct opnemen (congruent met de werkingscode)? Neutraal en met een uitgesteld oordeel.
- ▲ Overwegen om dit in duo's op te nemen gezien de hoge competentie-eisen die hier aan de begeleiders worden gesteld.

Begeleiden na doorlichting

Begeleiden na een ongunstige doorlichting vraagt een specifieke aanpak en heeft een eigen dynamiek (zie Gids voor begeleiders - routes na doorlichting). In dit geval ligt de detectie per steeds bij de inspectie en zijn er juridische implicaties. De PBD neemt in dit geval uitdrukkelijk de rol van (externe) begeleider op.

Initiatief van de PBD - randvoorwaarden

De PBD kan zelf initiatief nemen om scholen aan te spreken op noden of urgenties dienen een aantal voorwaarden zijn vervuld:

- ▲ Basisvoorwaarde voor maximale impact: de school wil begeleid worden. Om toegang tot de school te krijgen is de vertrouwensrelatie een noodzakelijke voorwaarde.
- ▲ De aanklappende aanpak om met de school in gesprek te gaan kan verschillen naargelang de school
 - ◆ zich bewust is van de noden of helemaal niet;
 - ◆ reeds samenwerkt of in communicatie staat met de PBD of helemaal niet.
- ▲ De begeleiders beschikken over de competenties om dit gesprek aan te gaan en eventueel de school te wijzen op 'blinde vlekken' zonder de vertrouwensrelatie te beschadigen. Hier is collegiale samenwerking binnen het begeleidersteam en ondersteuning aangewezen.
- ▲ De school/schoolbestuur aanvaardt de PBD als essentiële partner:
 - ◆ De school is eigenaar van het begeleidingstraject. Anders gesteld: de keuze van de inhoud van het begeleidingstraject vormt de keuze van de school (kan verschillend zijn met de keuzes die de begeleider zou maken).
 - ◆ Het schoolbestuur is een belangrijke partner om standaard te betrekken in de communicatie.
 - ◆ De PBD werkt aanklappend en ondersteunt bij de opmaak van het begeleidingstraject.
 - ◆ De school is verantwoordelijk voor de opvolging van het begeleidingstraject en is penhouder.
- ▲ We voeren een transparante communicatie hierover: aanklappende aanpak en mandaat van de PBD zijn helder en gekend. Hierover zijn duidelijke afspraken gemaakt tussen PBD en de school/het schoolbestuur.