

INTERNE KWALITEITSZORG EN HET NIEUWE REFERENTIEKADER VOOR ONDERWIJSKWALITEIT (OK): HOE GAAN SCHOOLLEIDERS HIERMEE OM?

Aantal woorden: 13.964

Eva Maesen

Studentennummer: 01809879

Promotor: Prof. dr. Geert Devos

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de pedagogische wetenschappen,
afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde

Academiejaar: 2020 - 2021

Voorwoord

Deze masterproef vormt het sluitstuk van mijn opleiding in de pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Gent. Deze masteropleiding heeft me na het behalen van mijn educatieve bachelor in het secundair onderwijs, een zeer ruim beeld gegeven van het brede onderwijsveld. De boeiende opleiding en interessante Erasmus- en stage-ervaringen hebben ervoor gezorgd dat mijn passie voor onderwijs enkel gegroeid is. Ik kijk dan ook reikhalzend uit naar wat mijn professionele toekomst brengt.

Graag wil ik een aantal mensen hartelijk bedanken die me ondersteund hebben bij het verwezenlijken van deze masterproef. Allereerst zou ik graag mijn promotor, prof. Dr. Geert Devos, bedanken voor de uitstekende begeleiding en zinvolle feedback. Daarnaast wil ik ook de schoolleiders van harte bedanken die ondanks hun drukke agenda deelnamen aan mijn onderzoek.

Niet te vergeten dank ik ook met alle plezier mijn vriend, familie en vrienden om me doorheen dit hele proces voortdurend te steunen. Ook bedankt aan diegenen die de tijd namen mijn masterproef na te lezen en te voorzien van feedback. Dankzij jullie kwam ik steeds tot een beter resultaat.

Ik hoop met deze thesis bij te dragen aan een (nog) verdere optimalisatie van Inspectie 2.0 en het referentiekader voor onderwijskwaliteit.

Eva Maesen,

Mei, 2021

Corona Preamble

De coronamaatregelen hadden een beperkte impact op deze masterproef. Alle interviews werden nu online afgenomen, hoewel de dataverzameling normaliter face-to-face zou gebeuren. In deze coronatijden was de zoektocht naar schoolleiders die zich wilden engageren deel te nemen aan mijn onderzoek niet eenvoudig omwille van de vele onvoorspelbare zaken die zich op scholen afspeelden. Het kostte dan ook veel moeite om vijftien schoolleiders, en dan voornamelijk die van scholen met een ongunstig advies, te overtuigen (via mail en telefonisch) deel te nemen. De corona perikelen hebben het proces bemoeilijkt en vertraagd, maar hebben vermoedelijk geen relevante invloed op de resultaten. Deze preamble werd in overleg tussen de student en de promotor opgesteld en door beiden goedgekeurd.

Abstract

In deze masterproef met de titel 'Interne kwaliteitszorg en het nieuwe referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK): hoe gaan schoolleiders hiermee om?', wordt ingezoomd op de interactie tussen interne en externe kwaliteitszorg. In Vlaanderen dragen onderwijsinstellingen zelf de verantwoordelijkheid om kwaliteitsvol onderwijs te verstrekken, maar de Vlaamse onderwijsinspectie controleert in welke mate scholen hun kwaliteit daadwerkelijk ontwikkelen en erin slagen kwaliteitsvol onderwijs te verstrekken (Onderwijsinspectie, 2021d). In 2016 werd het nieuwe referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) in gebruik genomen, een kader dat kwaliteitsverwachtingen voor Vlaamse onderwijsinstellingen omvat en gebruikt wordt tijdens de doorlichtingen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017). Dit onderzoek gaat de ervaringen van schoolleiders met dit referentiekader en met de nieuwe doorlichtingsmethode, Inspectie 2.0, na. Daarnaast wordt onderzocht of de innovatiecapaciteit en kwaliteitszorg van scholen samenhangen met het verkregen advies van de onderwijsinspectie. Er werd een literatuurstudie en documentenanalyse uitgevoerd, alsook semi-gestructureerde interviews met vijftien schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs, waarvan vijf met een gunstig advies zonder meer, vijf met een gunstig advies met enkele tekorten en vijf met een ongunstig advies. Deze verzamelde data worden nadien onderzocht aan de hand van een thematische analyse. De resultaten wijzen uit dat de ervaringen met Inspectie 2.0 en het OK-kader veelal positief zijn. Wel worden een aantal concrete aanbevelingen voorgesteld, zoals de ontwikkeling van een concrete, bruikbare tool op basis van het referentiekader zodat men nog actiever met het kader aan de slag kan in scholen. Tot slot lijkt de hypothese te kloppen dat scholen met een gunstig advies een hogere innovatiecapaciteit en een meer transformationele leider hebben dan scholen met een ongunstig advies.

Kernwoorden: onderwijsinspectie, Inspectie 2.0, Vlaams secundair onderwijs, schoolleiders, schoolontwikkeling

Inhoud

Voorwoord	I
Corona Preambule	II
Abstract	III
1. Inleiding	1
2. Theoretisch en conceptueel kader	2
2.1. Kwaliteitszorg onderwijs	2
2.2. Interne vs. externe kwaliteitszorg school	2
2.2.1. Interne kwaliteitszorg	2
2.2.1.1. Impact schoolleider op kwaliteit: sterke vs. zwakke school	3
2.2.1.2. Hoge vs. lage innovatiecapaciteit	3
2.2.2. Externe kwaliteitszorg	4
2.2.2.1. Onderwijsinspectie	5
2.2.3. Interactie interne en externe kwaliteitszorg	6
2.2.4. De Vlaamse onderwijsinspectie	7
2.2.4.1. Het nieuw referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK)	7
2.2.4.2. Centrale principes Inspectie 2.0	9
2.2.4.3. Eerste resultaten inspectie 2.0	9
3. Onderzoeksdesign	10
3.1. Probleemstelling	10
3.2. Onderzoeksopzet	10
3.3. Respondenten	12
4. Resultaten	14
4.1. Wat zijn de ervaringen in het algemeen van schoolleiders met Inspectie 2.0?	14
4.2. Hoe ervaren schoolleiders de zeven centrale principes die de onderwijsinspectie naar voren schuift?	16
4.3. Wat zijn de ervaringen van schoolleiders met het OK-kader?	19
4.4. In hoeverre ervaren schoolleiders het OK-kader bij de verschillende rubrieken als duidelijk, relevant, dwingend of ondersteunend?	21
4.5. Wordt het OK-kader op een andere manier gebruikt door scholen die een gunstig advies kregen dan door scholen die een ongunstig advies kregen?	22
4.6. Wat is het verschil in kwaliteitszorg tussen scholen die een gunstig advies kregen en scholen die een ongunstig advies kregen?	23
5. Discussie	26
5.1. Aanbevelingen	29
5.2. Beperkingen van dit onderzoek	30
5.3. Suggesties voor vervolgonderzoek	30

6. Conclusie.....	32
Bibliografie	33
Bijlagen	37
Bijlage 1: Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK).....	37
Bijlage 2: Informed consent	38
Bijlage 3: Interviewleidraad	40
Bijlage 4: Codeboom	43
Bijlage 5: Voorbeeld uit codeerschema.....	44

1. Inleiding

‘Onderwijs is de sleutel voor de ontwikkeling van een kind én van een samenleving. Een kind dat kwalitatief onderwijs geniet, krijgt kansen voor de toekomst. Daarom heeft ieder kind recht op goed onderwijs. Overal en altijd’ (Unicef, 2020). Ondanks het feit dat onderwijs van groot belang is, nemen we de laatste decennia een dalende trend waar in de Vlaamse onderwijskwaliteit (De Meyer et al., 2019; Faddar et al., 2020; Onderwijsinspectie, 2019).

Om de kwaliteit van het onderwijs in Vlaamse scholen te verhogen en te verzekeren, keurde het Vlaams Parlement in 2009 het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs goed, waarin staat dat Vlaamse onderwijsinstellingen zelf verantwoordelijk zijn om kwaliteitsvol onderwijs te verstrekken (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009). Het is de Vlaamse Onderwijsinspectie die onderzoekt in welke mate onderwijsinstellingen hun eigen kwaliteit ontwikkelen en kwaliteitsvol onderwijs verstrekken (Onderwijsinspectie, 2021d). Zij formuleerden samen met verschillende belanghebbenden een reeks kwaliteitsverwachtingen die gebruikt worden om scholen door te lichten. Deze verwachtingen zijn gebundeld in het nieuwe referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK)¹. Dit kader trad in werking in 2016 en wordt gebruikt bij Inspectie 2.0, de vernieuwde doorlichtingsmethode (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017).

Inspectie 2.0 heeft intussen haar eerste werkingsjaren achter de rug, maar is tot op heden nog niet aan een kritische reflectie onderworpen. Onderzoek wijst echter uit dat het noodzakelijk is het gebruikte kwaliteitsborgingssysteem steeds kritisch te evalueren (Vanhoof & Van Petegem, 2007). Daarom onderzoekt deze masterproef hoe schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs omgaan met interne kwaliteitszorg en het nieuwe referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Het doel van deze masterproef is enerzijds zicht te krijgen op de invloed van innovatiecapaciteit op de kwaliteitszorg van scholen, waarbij onderzocht wordt of dit in verband staat met het krijgen van een gunstig of ongunstig advies. Anderzijds worden de ervaringen van scholen met de Inspectie 2.0 en het OK-kader in kaart gebracht.

Het theoretisch en conceptueel kader wordt uiteengezet door middel van een literatuurstudie en documentenanalyse en vormt de nodige wetenschappelijke basis voor dit onderzoek. Om te onderzoeken hoe schoolleiders omgaan met interne kwaliteitszorg en het OK-kader wordt vervolgens een kwalitatief onderzoek uitgevoerd. De verzameling van data bestaat uit het afnemen van semi-gestructureerde interviews bij vijftien schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs, waarna de verzamelde data onderzocht zijn aan de hand van een thematische analyse. Na een grondige analyse van de data wordt getracht een concreet beeld te geven van de ervaringen van schoolleiders omtrent hun kwaliteitszorgsysteem.

¹ Zie bijlage 1: Het nieuwe referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK).

2. Theoretisch en conceptueel kader

Het begrip kwaliteitszorg, en meer specifiek interne en externe kwaliteitszorg, wordt uitgediept in dit theoretisch en conceptueel kader. Ook de interactie en spanning tussen deze twee vormen van kwaliteitszorg worden onderzocht.

2.1. Kwaliteitszorg onderwijs

De kwaliteit of het niveau van het onderwijs heeft een significante impact op de samenleving (Hanushek, 2002). Het is daarom van maatschappelijk belang om de kwaliteitszorg zo goed mogelijk te waarborgen. Het meten of peilen van deze kwaliteit is relatief en afhankelijk van verschillende parameters. In deze masterproef wordt de omschrijving van (onderwijs)kwaliteit door Vanhoof en Van Petegem (2007) gebruikt, namelijk het voldoen aan de verwachtingen van de verschillende stakeholders. De stakeholders zijn in dit geval personen of instanties die invloed hebben op of beïnvloed worden door de onderwijskwaliteit van scholen, zoals ouders, leerlingen en de overheid. Een school functioneert met andere woorden optimaal wanneer het aan de verwachtingen van deze belanghebbenden kan voldoen (Vanhoof & Van Petegem, 2007).

De onderwijsinspectie in Vlaanderen (2021b) definieert de kwaliteitszorg van een school als volgt: 'Kwaliteitszorg is een cyclisch proces waarbij de kwaliteit systematisch en betrouwbaar wordt geëvalueerd en waarbij op basis van die evaluaties de kwaliteit wordt verankerd of bijgestuurd. De onderwijsinspectie gaat na of de school de kwaliteitsbewaking volgens een eigen systematiek aanpakt. Hoe de school dit aanpakt, behoort tot de vrijheid van de school.'

2.2. Interne vs. externe kwaliteitszorg school

Een kwaliteitssysteem van een school bestaat zowel uit interne als uit externe kwaliteitszorg (Vanhoof & Van Petegem, 2007). Activiteiten met betrekking tot kwaliteitszorg ondernomen door de school zelf, bijvoorbeeld zelfevaluatie, behoren tot interne kwaliteitszorg. Activiteiten ondernomen door personen of instellingen buiten de school, behoren daarentegen tot externe kwaliteitszorg. De onderwijsinspectie is een voorbeeld van externe kwaliteitszorg (Nevo, 2001). De principes van interne en externe kwaliteitszorg worden hieronder uitgelicht en in relatie tot elkaar bestudeerd.

2.2.1. Interne kwaliteitszorg

Het is essentieel dat elke onderwijsinstelling zijn eigen kwaliteit onderzoekt en op systematische wijze bewaakt (Onderwijsinspectie, 2019). Interne kwaliteitszorg speelt namelijk een prominente rol bij schoolverbetering (Nevo, 2001; Van der Bij et al., 2016; Vanhoof & Van Petegem, 2007).

Zelfevaluatie kan het hulpmiddel bij uitstek zijn om de interne kwaliteitszorg van een onderwijsinstelling te stimuleren. Het is echter belangrijk dat scholen gestuurd worden in deze zelfevaluatie om de kwaliteit ervan te waarborgen (Janssens & van Amelsvoort, 2008). Scholen moeten voortdurend streven naar een balans tussen individuele initiatieven en systeemveranderingen enerzijds en tussen de druk voor verantwoording en ondersteuning anderzijds (Hopkins et al., 2014).

De interne kwaliteitszorg van scholen is afhankelijk van de capaciteiten van schoolleiders en van de innovatiecapaciteit van scholen (Ehren & Visscher, 2006; Huber & Muijs, 2010; Leithwood et al., 2008). Deze factoren worden hieronder verder uitgelicht.

2.2.1.1. Impact schoolleider op kwaliteit: sterke vs. zwakke school

Onderzoek wijst uit dat de capaciteiten van schoolleiders een invloed hebben op de effectiviteit van scholen (Day et al., 2016; Huber & Muijs, 2010; Leithwood et al., 2008; Makhasane & Khanare, 2018). Effectief leiderschap kan bijvoorbeeld de optimale voorwaarden scheppen voor het functioneren van leraren, wat op zijn beurt een positieve invloed heeft op de leerprestaties van leerlingen (Creemers & Kyriakides, 2010). Op welke manier deze effecten veroorzaakt worden, hangt echter sterk af van de context van de school. Zo is bijvoorbeeld de mate van autonomie van de school bepalend voor de mate van invloed van de schoolleider (Creemers & Kyriakides, 2010; Huber & Muijs, 2010).

In de literatuur zijn een aantal kerndimensies van sterk schoolleiderschap terug te vinden. Ten eerste zijn een duidelijk geformuleerde (school)visie en sterke communicatie van belang (Devos, 2019; Leithwood et al., 2008). Ten tweede is het belangrijk dat schoolleiders inzetten op de ontwikkeling van hun leraren. Ze moeten hun personeel ondersteunen en hen professionele ontwikkelingskansen bieden (Devos, 2019; Leithwood et al., 2008). Schoolleiders verbeteren zo indirect de kwaliteit van het lesgeven en leren (Leithwood et al., 2008). Ook het organisatieontwerp van een school is van belang. Een school kan ervoor kiezen met horizontale structuren te werken, die gebaseerd zijn op samenwerking, of met verticale en dus hiërarchisch verdeelde structuren. Deze keuze moet gemaakt worden in lijn met de schoolvisie. Om te zorgen voor voldoende gedragenheid van het beleid, is het gewenst leiderschap te distribueren en dus te kiezen voor gedeeld leiderschap (Devos, 2019; Leithwood et al., 2008; Makhasane & Khanare, 2018). Daarnaast is het van belang in te zetten op participatie en samenwerking van het personeel, om de motivatie en betrokkenheid te verhogen (Devos, 2019; Leithwood et al., 2008).

De sterkte van een school is afhankelijk van de mate van *alignment*, schrijft Devos (2019). In een sterke school zijn de verschillende dimensies goed op elkaar afgestemd én wordt gestreefd naar een centraal doel. Na een goede afstemming van deze factoren, heeft de school een grotere impact op zijn leerlingen en zal het beleid duurzaam zijn.

2.2.1.2. Hoge vs. lage innovatiecapaciteit

Naast de capaciteiten van schoolleiders heeft ook de innovatiecapaciteit van een school invloed op hun interne kwaliteitszorg. Een school met een hoge innovatiecapaciteit is een school die in staat is om zelf voor verbetering van hun kwaliteit te zorgen. Een school met een lage innovatiecapaciteit daarentegen, is een school die bij dit proces moet ondersteund worden (Ehren & Visscher, 2006).

De innovatiecapaciteit van een school, met andere woorden de capaciteit voor verbetering, hangt af van vier factoren, namelijk het type leiderschap, de schoolorganisatie, de aanwezigheid van motiverende factoren en de betrokkenheid van leraren bij professionele leeractiviteiten (Thoonen et al., 2012).

- Ten eerste is een transformationeel leider van belang voor een hoge innovatiecapaciteit, een leider die zich richt op verandering en daarbij een duidelijke visie vooropstelt (Thoonen et al., 2012). De meest succesvolle schoolleiders zijn flexibel, optimistisch en bereid om van anderen te leren (Leithwood et al., 2008).
- De tweede bepalende factor voor innovatiecapaciteit is schoolorganisatie. Het kiezen voor een meer participatieve besluitvorming, en dus het voorzien van meer participatiemogelijkheden voor leraren, kan de capaciteit van scholen verhogen (Krüger, 2010; Thoonen et al., 2012). Gedistribueerd of gedeeld leiderschap kan daarbij gunstig zijn (Hargreaves, 2007; Harris, 2008; Sahlin & Styf, 2019; Seashore Louis, 2015). Bovendien wordt de kans op een succesvolle en duurzame verandering groter wanneer leraren gezamenlijk kunnen bijdragen aan de geplande vernieuwingen (Hargreaves, 2007; Miedema & Stam, 2008). Het is bijvoorbeeld aanbevolen *professional learning communities* (PLC) of professionele leergemeenschappen te creëren waar schoolleiders en leraren samen kunnen werken aan de verbetering van hun onderwijs (Krüger, 2010; Seashore Louis, 2015; Slegers et al., 2013). Samenwerking is namelijk essentieel voor een hoge innovatiecapaciteit (Krüger, 2010; Sahlin & Styf, 2019; Thoonen et al., 2012).
- Ten derde zijn enkele motiverende factoren van belang voor de grootte van de innovatiecapaciteit. Het geloof in eigen kunnen of *self-efficacy* is namelijk essentieel voor het leren van leraren en dus voor onderwijsvernieuwing. *Self-efficacy* kan verhoogd worden door samenwerking en participatie en door het handelen van een schoolleider (Krüger, 2010; Thoonen et al., 2012).
- De vierde en laatste invloedrijke factor voor innovatiecapaciteit is de betrokkenheid van docenten bij professionele leeractiviteiten (Sahlin & Styf, 2019; Thoonen et al., 2012).

Bovenstaande vier factoren hebben bovendien invloed op elkaar (Thoonen et al., 2012). Ook de schoolcultuur wordt mede bepaald door deze vier factoren. Een optimale schoolcultuur bevordert samenwerking en betrokkenheid van leraren en bevordert intern onderzoek om de kwaliteit van de school te verhogen (Day et al., 2016; Seashore Louis, 2015). Altrichter en Kemethofer (2015) tonen bovendien aan dat de inzet van scholen op het verbeteren van hun innovatiecapaciteit samenhangt met hun inzet op de verbetering van hun zelfevaluatie en dus met hun aandacht voor interne kwaliteitszorg.

2.2.2. Externe kwaliteitszorg

Alle activiteiten die ondernomen worden door personen of instellingen buiten de school, behoren tot externe kwaliteitszorg (Nevo, 2001). Het concept 'onderwijsinspectie' als voorbeeld hiervan wordt hieronder uitgelicht, waarna ingezoomd wordt op de Vlaamse onderwijsinspectie.

2.2.2.1. Onderwijsinspectie

Onderwijsinspecties zijn een systematische, evaluatieve beoordeling van de omstandigheden, werkmethoden en resultaten van individuele scholen (Dedering & Müller, 2011). Er worden veelal gestandaardiseerde criteria gebruikt voor het evalueren van scholen volgens normatieve verwachtingen die bepaald zijn door bestuursorganen. Onder andere kwaliteitscriteria voor instructie, schoolcultuur, schoolleiderschap en kwaliteitsontwikkeling kunnen opgenomen worden in een kwaliteitskader dat de onderwijsinspectie gebruikt. Op die manier trachten onderwijsinspecties een objectieve evaluatie uit te voeren. Ze maken steeds gebruik van verschillende methoden bij het verzamelen van gegevens. Na de doorlichting krijgt de school doorgaans een rapport met de bevindingen (Dedering & Müller, 2011).

Landwehr (2011) geeft aan dat schoolinspecties vier functies hebben. De eerste functie van inspecties is het krijgen van een actueel beeld van de schoolkwaliteit. Ten tweede zorgt de uitkomst van een doorlichting voor een motiverende kracht om de vastgestelde tekorten aan te pakken en voort te bouwen op sterke punten en op die manier schoolontwikkeling in de hand werken. De derde functie van schoolinspecties is een verantwoordingsfunctie. De vierde functie is de handhaving van normen. Schoolinspecties kunnen officiële verwachtingen en normen communiceren naar scholen toe (Landwehr, 2011). Dedering en Müller (2011) vatten deze functies samen als de taak van de onderwijsinspectie om kwaliteitsontwikkeling van scholen te verbeteren. Inspecties bieden een gratis externe blik op de kwaliteit van de school (Gaertner et al., 2014).

Schoolinspecties kunnen zowel positieve als negatieve gevolgen hebben. Om te beginnen dragen inspecties niet rechtstreeks bij aan schoolverbetering, maar ze zorgen er wel voor dat scholen verantwoording moeten afleggen. Deze verantwoording heeft wel rechtstreekse positieve gevolgen voor de kwaliteitszorg (Gaertner et al., 2014; Landwehr, 2011; Penninckx et al., 2014). Er is een positief verband tussen de verantwoordingsdruk die schoolleiders voelen en het aantal ontwikkelingsactiviteiten die plaatsvinden op hun school (Altrichter & Kemethofer, 2015; Penninckx et al., 2014). Wanneer inspecties geen sancties invoeren voor scholen die minder goed scoren, zijn hun effecten vaak beperkt. Men kan de druk op scholen bijvoorbeeld verhogen door ervoor te kiezen om de inspectieresultaten te publiceren (Dedering & Müller, 2011). Een stijging in het aantal ontwikkelingsactiviteiten wijst echter niet rechtstreeks op een verbetering van de kwaliteit van de school (Altrichter & Kemethofer, 2015; Penninckx et al., 2014).

Onderwijsinspecties en de veroorzaakte druk kunnen ook een aantal neveneffecten hebben. Zo kunnen leraren en schoolleiders stress krijgen ten gevolge van inspectiebezoeken en daarom bijvoorbeeld toetscores beïnvloeden opdat de bereikte resultaten hoger lijken dan werkelijk het geval is (de Wolf & Janssens, 2005). Ook Altrichter en Kemethofer (2015) wijzen op mogelijke negatieve gevolgen van verantwoordingsdruk, zoals een vernauwing van het curriculum en de ontmoediging voor onderwijsinnovatie. Leraren testen bijvoorbeeld minder nieuwe strategieën in hun klas, uit angst voor chaos of mislukking. Het gevaar is dus dat scholen strategisch zullen handelen om ervoor te zorgen dat ze zo goed mogelijk beoordeeld worden, zonder dat dit altijd voordelig is voor de onderwijskwaliteit op lange termijn (Janssens, 2011).

Het is van belang deze positieve en negatieve gevolgen van onderwijsinspecties in acht te nemen bij het doorlichten. Het is essentieel dat onderwijsinspecties rekening houden met de specifieke kenmerken van scholen, aangezien inspecties niet automatisch een impact hebben op de verbetering van scholen. Elke school heeft specifieke condities waaronder zij kwaliteitsvol kunnen werken. Opmerkelijk is bijvoorbeeld dat de hoeveelheid initiatieven die scholen opzetten om hun kwaliteit te verbeteren niet samenhangen met de hoeveelheid feedback die ze ontvingen, maar wel met de manier waarop inspecties feedback voorzien (Altrichter & Kemethofer, 2015; Ehren & Visscher, 2008; Penninckx et al., 2014).

Ehren en Visscher (2006) stellen bijgevolg dat de gebruikte strategie van de inspectie bij voorkeur aangepast wordt aan het type school. Men moet een keuze maken tussen een meer directieve aanpak, en dus sterk gestuurd met expliciete aanwijzingen, of een gereserveerde en dus minder expliciete aanpak. In een school met een lage innovatiecapaciteit is een directieve aanpak gewenst, waarbij de inspecteur niet alleen duidelijk wijst naar de sterke en zwakke punten van de school, maar ook naar de mogelijke oorzaken van deze punten en potentiële manieren om deze zwakke punten te verbeteren. De inspecteur moet de school verplichten om een schriftelijk verbeterplan op te stellen. De gegeven feedback is bij voorkeur constructief opdat scholen hun kwaliteit kunnen optimaliseren (Penninckx et al., 2014).

Een school met een hoge innovatiecapaciteit daarentegen is gebaat bij een meer gereserveerde inspectie-aanpak. Het volstaat hier om de school inzicht te geven in hun sterke en zwakke punten, aangezien de school in staat is om zelf voor verbetering te zorgen. Een directieve aanpak kan bij scholen met een hoge innovatiecapaciteit zelfs een tegengesteld effect veroorzaken (Ehren & Visscher, 2006).

2.2.3. Interactie interne en externe kwaliteitszorg

Leraren en schoolleiders staan niet altijd positief tegenover externe evaluatie, maar vertrouwen ook interne evaluatie niet altijd. Beide vormen van kwaliteitszorg zijn nodig en spelen een belangrijke rol bij de werking van onderwijsinstellingen (Janssens & van Amelsvoort, 2008; Nevo, 2001). Er kan echter een spanning heersen tussen deze twee vormen van kwaliteitszorg. Het ideale scenario is een doordachte integratie van interne en externe kwaliteitszorg (Vanhoof & Van Petegem, 2007). Nevo (2001) stelt een aantal voorwaarden voor waaraan moet worden voldaan om een constructieve dialoog tussen interne en externe evaluatie tot stand te brengen. Zo moeten voorstanders van externe kwaliteitszorg leraren in staat stellen om als gelijkwaardige partners deel te nemen aan het evaluatieproces. Voorstanders van interne kwaliteitszorg daarentegen moeten de legitimiteit van verantwoording erkennen en externe evaluatie zoeken als partner voor dialoog in plaats van te kiezen voor afwijzing.

De uitdagingen voor het hedendaags onderwijs zijn groot en daarom is het essentieel een doordacht kwaliteitsstelsel te hanteren. 'Inspectie 2.0 is een intelligent en complementair verantwoordingssysteem dat interne kwaliteitszorg koppelt aan een extern kwaliteitsstoezicht' (Onderwijsinspectie, 2019). De onderwijsinspectie kan bijgevolg een ideale partner van scholen zijn om deze uitdagingen aan te gaan.

Wanneer scholen en inspecties dezelfde kaders gebruiken voor interne en externe kwaliteitszorg wordt de communicatie bovendien transparanter en de vergelijking van verschillende scholen gemakkelijker. Het document dat scholen gebruiken voor zelfevaluatie moet echter steeds context-specifieke doelen, prioriteiten en verbeterpunten omvatten en dat komt niet altijd overeen met de kwaliteitsindicatoren in een vooropgesteld inspectiekader. Een open kader dat ruimte laat voor de eigen prioriteiten is daarom een ideale oplossing (Janssens & van Amelsvoort, 2008; van der Bij et al., 2016).

2.2.4. De Vlaamse onderwijsinspectie

In Vlaanderen is de Vlaamse onderwijsinspectie actief om bovenstaande taken te vervullen. Naast de verantwoordelijkheid die scholen hebben om kwaliteitsvol onderwijs te verstrekken, moeten ze verantwoording afleggen aan de Vlaamse onderwijsinspectie (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009). De Vlaamse onderwijsinspectie staat in voor onderzoek naar de mate waarin de onderwijsinstelling haar eigen kwaliteit ontwikkelt. Daarnaast onderzoeken zij in welke mate de onderwijsinstelling kwaliteitsvol onderwijs verstrekt dat tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit. Ook het respecteren van de regelgeving wordt gecontroleerd (Onderwijsinspectie, 2021d).

In het schooljaar 2017-2018 startte de onderwijsinspectie met Inspectie 2.0, een nieuwe manier van doorlichten (Onderwijsinspectie, 2019). Deze vernieuwde inspectie heeft als doel onderwijsinstellingen te ondersteunen bij en aan te zetten tot interne kwaliteitszorg. De Vlaamse onderwijsinspectie shift van een sterk externe en controlerende rol naar een meer ondersteunende rol. Ze trachten te vertrekken vanuit het perspectief van individuele scholen en gaan samen met hen op zoek naar een evenwicht tussen interne en externe kwaliteitszorg. De kwaliteitsverwachtingen van Inspectie 2.0 zijn opgenomen in het nieuwe referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK)², dat is opgemaakt door de onderwijsinspectie, belanghebbenden en de Vlaamse Regering en in werking trad in 2016 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017).

2.2.4.1. Het nieuw referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK)

Het referentiekader voor onderwijskwaliteit zet verwachtingen uit voor kwaliteitsvol onderwijs. Het is een instrument dat een houvast moet bieden voor scholen van alle onderwijsniveaus. Naast de ondersteunende rol respecteert het kader ook de autonomie van de school. De verschillende kwaliteitsverwachtingen spelen op elkaar in en moeten bijgevolg steeds in verhouding tot het totale kader bestudeerd worden (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017).

² Zie bijlage 1: Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK)



Het OK referentiekader voor onderwijskwaliteit

Rubriek
Deelrubriek
Kwaliteitsverwachting

Resultaten en effecten		Ontwikkeling stimuleren		Beleid		
R1	De school bereikt de minimaal gewenste output bij een zo groot mogelijke groep van lerenden.					
R2	De school streeft naar welbevinden en betrokkenheid bij alle lerenden en het schoolteam en naar tevredenheid bij ouders en bij andere relevante partners.	D1	Het schoolteam realiseert doelgericht een brede en harmonische vorming die betekenisvol is.	B1	Het schoolteam geeft de begeleiding vorm vanuit een gedragen visie en systematiek en volgt de effecten van de begeleiding op.	
R3	De school streeft bij elke lerende naar zoveel mogelijk leerwinst.	D2	Het schoolteam hanteert doelen die sporen met het gevaldeerd doelenkader en zorgt voor samenhang tussen de doelen.	B2	Het schoolteam biedt begeleiding zowel op het vlak van leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren als preventieve gezondheidszorg.	
R4	De school stimuleert de studievoortgang van elke lerende.	D3	Het schoolteam hanteert uitdagende en haalbare doelen.	B3	Het schoolteam biedt elke lerende een passende begeleiding met het oog op gelijke onderwijskansen.	
R5	De school waarborgt de toegang tot onderwijs voor elke lerende.	D4	Het schoolteam expliciteert de doelen en de beoordelingscriteria.	B4	Het schoolteam geeft de begeleiding vorm samen met de lerende, de ouders/thuisomgeving en andere relevante partners.	
R6	De school streeft naar effecten op langere termijn bij alle lerenden.	Vormgeving onderwijsleerproces en leef- en leeromgeving		Opvolging		
Kwaliteitsontwikkeling		V1	Het schoolteam en de lerenden creëren samen een positief en stimulerend school- en klasklimaat.	O1	Het schoolteam geeft de lerenden adequate feedback met het oog op de voortgang in het leer- en ontwikkelingsproces.	
K1	De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk.	V2	Het schoolteam en de lerenden gaan positief om met diversiteit.	O2	Het schoolteam evalueert op een brede en onderbouwde wijze het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen.	
K2	De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden.	V3	De leef- en leeromgeving en de onderwijsorganisatie ondersteunen het bereiken van de doelen.	O3	Het schoolteam stuurt het onderwijsleerproces bij op basis van de feedback- en evaluatiegegevens.	
K3	De school horgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk.	V4	Het schoolteam biedt een passend, actief en samenhangend onderwijsaanbod aan.	O4	Het schoolteam beslist en rapporteert onderbouwd over het behalen van de doelen bij de lerende.	
					BL1	De school ontwikkelt en voert een gedragen, geïntegreerd en samenhangend beleid rekening houdend met haar (pedagogisch) project.
					BL2	De school geeft haar organisatie vorm op het vlak van cultuur en structuur.
					BL3	De school werkt participatief en responsief.
					BL4	In de school heerst een innovatieve en lerende organisatiecultuur.
					BL5	De school bouwt samenwerkingsverbanden uit die het leren en onderwijzen ten goede komen.
					BL6	De school communiceert transparant over haar werking met alle betrokkenen.
					Onderwijskundig beleid	
					BL7	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend beleid op het vlak van leren en onderwijzen.
					Personeels- en professionaliseringsbeleid	
					BL8	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend personeelsbeleid dat integraal en samenhangend is.
					BL9	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend professionaliseringsbeleid en heeft hierbij specifieke aandacht voor beginnende leraren.
					Financieel en materieel beleid	
					BL10	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend financieel en materieel beleid.
					BL11	De school beheerst de kosten voor alle lerenden.
					Fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving	
					BL12	De school ontwikkelt en voert een doeltreffend beleid met het oog op de fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving.

Afbeelding 1: Het OK: referentiekader voor onderwijskwaliteit (Onderwijsinspectie, 2016)

Het OK bevat vier rubrieken, die onderverdeeld zijn in deelrubrieken en uitgeschreven zijn in meerdere kwaliteitsverwachtingen.

- De **resultaten en effecten** bereikt door de school vormen de eerste rubriek.
- De tweede rubriek is **kwaliteitsontwikkeling**. Het is daarbij van belang dat scholen hun kwaliteit ontwikkelen en borgen vanuit een gedragen visie en dit op een cyclische, systematische en betrouwbare manier. Dit proces zal er bij elke school anders uitzien, afhankelijk van hun context en vooropgestelde doelen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017).
- De derde rubriek is de **stimulatie van de ontwikkeling** van lerenden en is onderverdeeld in vier deelrubrieken, namelijk doelen, begeleiding, vorming onderwijsleerproces, leef- en leeromgeving en opvolging.
- De vierde en laatste rubriek is het **beleid**, rekening houdend met de context- en inputkenmerken van de school. Deze rubriek is onderverdeeld in beleid, onderwijskundig beleid, personeels- en professionaliseringsbeleid, financieel en materieel beleid en fysieke en mentale veiligheid van de leef-, leer- en werkomgeving (Onderwijsinspectie, 2016).

Om de geformuleerde kwaliteitsverwachtingen in het OK te evalueren, zijn ontwikkelingschalen ontworpen. Aan de hand van vier ontwikkelingsniveaus, die gaan van 'beneden de verwachting' tot 'overstijgt de verwachting', wordt nagegaan in welke mate scholen voldoen aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK (Onderwijsinspectie, 2021c).

2.2.4.2. Centrale principes Inspectie 2.0

Inspectie 2.0 stelt zeven centrale principes voorop (Onderwijsinspectie, 2019):

- De **ontwikkeling van de lerende** staat **centraal** en de leerlingen worden gezien als een cruciale gesprekspartner tijdens de doorlichtingen.
- Er wordt gedoeld op een **methodologische onderbouwing van de doorlichting**, namelijk een standaardisatie van het kwaliteitstoezicht aan de hand van ontwikkelingsschalen en een triangulatie van onderzoeksmethoden en bronnen.
- De onderwijsinspectie wil **frequent doorlichten**, namelijk minstens één keer om de zes jaar, en wil transparant communiceren.
- De onderwijsinspectie wil tijdens de doorlichting **inhaken op de interne kwaliteitszorg van onderwijsinstellingen** en daarbij de **specifieke input- en contextkenmerken** van onderwijsinstellingen in rekening nemen.
- Het doel is **vertrouwen geven aan scholen**.
- Men streeft naar een **beperking van de administratieve lasten** voor scholen.
- Inspectie 2.0 wil **scholen controleren en stimuleren**, en daarbij dialoog en partnerschap vooropstellen (Onderwijsinspectie, 2019).

Inspectie 2.0 herdefinieert de relatie tussen onderwijsinspectie en scholen. De onderwijsinspectie stelt daarbij 'ontwikkelingsgerichte dialoog' voorop en besteedt aandacht aan het waarnemen van het schoolgebeuren en inleving in de context, visie en kwaliteitsontwikkeling van de school. Daarnaast reikt men vaststellingen aan en reflecteert erover met de onderwijsinstelling om nadien de school methodologisch onderbouwd te beoordelen (Onderwijsinspectie, 2019).

2.2.4.3. Eerste resultaten inspectie 2.0

In de onderwijsspiegel 2019, het jaarverslag van de inspectie 2.0, wordt aangegeven dat de eerste reacties in de scholen over het OK-kader veelal positief zijn (Onderwijsinspectie, 2019). In het schooljaar 2019-2020 kreeg 32.9% van de scholen in het gewoon secundair onderwijs een gunstig advies zonder meer. De meerderheid, namelijk 61.8%, van de scholen kreeg een gunstig advies met enkele tekorten. Slechts 5.3% van de scholen kreeg een ongunstig advies met de mogelijkheid om de procedure tot intrekken van de erkenning niet op te starten op voorwaarde dat het bestuur zich bij het werken aan de tekorten extern laat begeleiden (Onderwijsinspectie, 2021a).

De resultaten voor het leer- en leefklimaat zijn positief in het merendeel van de scholen. Leerlingen worden door de leraren veelal gemotiveerd, ondersteund en gewaardeerd. De kwaliteitsontwikkeling daarentegen is in bijna driekwart van de secundaire scholen minder positief. De scholen moeten werken aan het systematisch borgen en bijsturen van de kwaliteit (Onderwijsinspectie, 2021a).

3. Onderzoeksdesign

Het onderzoeksdesign bestaat uit de probleemstelling, de onderzoeksopzet en de selectie van de respondenten.

3.1. Probleemstelling

Aangezien Inspectie 2.0 tot op heden nog niet aan een kritische reflectie onderworpen is, onderzoekt deze masterproef hoe schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs omgaan met interne kwaliteitszorg en het nieuwe referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Enerzijds is het doel van deze masterproef inzicht krijgen in de invloed van innovatiecapaciteit op de kwaliteitszorg van scholen. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen scholen met een gunstig advies en scholen met een ongunstig advies. Anderzijds worden de ervaringen van scholen met Inspectie 2.0 en het nieuwe referentiekader voor onderwijskwaliteit in kaart gebracht. De nieuwe doorlichtingsmethode wil namelijk meer ondersteuning bieden aan scholen en tracht op die manier de kloof tussen interne en externe kwaliteitszorg te dichten (Onderwijsinspectie, 2019). De vraag is of scholen deze nieuwe, ondersteunende rol van de onderwijsinspectie ook zo ervaren. Daarvoor worden onderstaande onderzoeksvragen (OV) geformuleerd:

Hoe gaan schoolleiders in het secundair onderwijs om met interne kwaliteitszorg en het nieuwe referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK)?

- **OV 1:** Wat zijn de ervaringen in het algemeen van schoolleiders met Inspectie 2.0?
- **OV 2:** Hoe ervaren schoolleiders de zeven centrale principes die de onderwijsinspectie naar voren schuift?
- **OV3:** Wat zijn de ervaringen van schoolleiders met het OK-kader?
- **OV 4:** In hoeverre ervaren schoolleiders het OK-kader bij de verschillende rubrieken als duidelijk, relevant, dwingend of ondersteunend?
- **OV 5:** Wordt het OK-kader op een andere manier gebruikt door scholen die een gunstig advies kregen dan door scholen die een ongunstig advies kregen?
- **OV 6:** Wat is het verschil in kwaliteitszorg tussen scholen die een gunstig advies kregen en scholen die een ongunstig advies kregen?

Een mogelijke hypothese bij de zesde onderzoeksvraag is dat het advies dat scholen krijgen samenhangt met de innovatiecapaciteit en het type leiderschap van de betreffende school. De hypothese is dat scholen met een gunstig advies een hogere innovatiecapaciteit en een meer transformationele leider hebben dan scholen met een ongunstig advies.

3.2. Onderzoeksopzet

Om een antwoord te bieden op bovenstaande vragen is de studie als volgt opgezet: er wordt eerst een literatuuronderzoek³ uitgevoerd om een zicht te krijgen op de bestaande kennis met betrekking tot interne en externe kwaliteitszorg, gevolgd door een documentenanalyse van de bestaande informatie van de Vlaamse Onderwijsinspectie. Daarna wordt een kwalitatief onderzoek uitgevoerd, waarbij de dataverzameling bestaat uit het afnemen van semi-

³ Zie 2. Theoretisch en conceptueel kader.

gestructureerde online interviews. In de gebruikte interviewleidraad⁴ wordt vooraf structuur aangebracht, maar de vragen zijn niet volledig gestandaardiseerd zodat de onderzoeker ruimte heeft voor interactie met de participanten. Het verloop van de interviews is bijgevolg flexibel en wordt gestuurd door de antwoorden die de geïnterviewde geeft (Van Hove, 2014). De interviews worden afgenomen bij vijftien schoolleiders na het invullen van een schriftelijke informed consent. Het doel van deze aanpak is om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van hoe directies omgaan met interne kwaliteitszorg en het OK-kader. De totale tijdsduur van de interviews bedraagt 918 minuten, wat maakt dat elk interview gemiddeld één uur in beslag nam. Het transcript van deze interviews telt in totaal 174 pagina's.

Voor de analyse van de dataverzameling wordt gebruik gemaakt van een thematische analyse. De belangrijkste thema's uit het rijke onderzoeksmateriaal worden bestudeerd en de inhoud van wat de participanten antwoorden op de gestelde vragen wordt vergeleken (Braun & Clarke, 2006; Van Hove, 2014). Aan de hand van een inductieve analyse wordt gezocht naar gemeenschappelijk antwoorden op de vooropgestelde onderzoeksvragen (Braun & Clarke, 2006).

In deze masterproef werden de zes stappen van Braun en Clarke (2006) gebruikt om de thematische analyse op systematische en transparante wijze uit te voeren.

- De eerste stap is het vertrouwd raken met de data, waarbij de interviews op een actieve manier beluisterd en getranscribeerd worden. Howitt en Cramer (2007) beschrijven dit als het stadium tussen de mondelinge verzameling van de data en de analyse.
- De tweede stap die Braun en Clarke (2006) naar voren schuiven is het genereren van initiële, open codes waarbij de gegevens opgedeeld worden in compacte, betekenisvolle eenheden. Hierbij worden namen of labels gegeven aan stukken tekst in de data.
- In de derde stap worden thema's gezocht in de initiële codes en worden de data gesorteerd (Braun & Clarke, 2006; Howitt & Cramer, 2007). Dit wordt ook wel het classificeren van axiale codes in thema's genoemd.
- In de vierde stap worden deze thema's herzien en verfijnd (Braun & Clarke, 2006; Corbin & Strauss, 2008). Thema's worden verwijderd, samengevoegd of opgesplitst. Er wordt een duidelijke en overzichtelijke thematische map gecreëerd, waarbij de essentie per thema wordt genoteerd.
- In de vijfde stap worden de thema's benoemd en concreet gedefinieerd.
- De zesde en laatste stap is het schrijven van een verslag waarin het resultaat van de analyses per thema wordt beschreven en wordt geïllustreerd aan de hand van citaten (Braun en Clarke, 2006).

Voor het coderen, namelijk stap twee tot en met vijf, wordt het programma Nvivo gebruikt. In bijlage 4 is de codeboom opgenomen. In bijlage 5 wordt één uitwerkt voorbeeld uit de thematische map (zie stap vier) opgenomen, waar de essentie van de antwoorden uit de interviews met de schoolleiders wordt samengebracht, in dit geval voor de code 'de schoolleider hecht belang aan verandering'. Voor elke code uit de codeboom werd een dergelijke synthese opgemaakt.

⁴ Zie bijlage 2: Interviewleidraad.

3.3. Respondenten

Dit onderzoek maakt gebruik van purposeful sampling, het bewust selecteren van respondenten, om de kwaliteit van de onderzoekssynthese te optimaliseren (Suri, 2011). In het onderzoek worden scholen met zowel een gunstig als ongunstig advies onderzocht. De keuze voor de geselecteerde respondenten wordt hieronder nauwkeurig toegelicht.

Het onderzoek omvat interviews met vijftien schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs. De betreffende scholen zijn allen doorgelicht door de Vlaamse Onderwijsinspectie gedurende de schooljaren 2018-2019 of 2019-2020 met de nieuwe doorlichtingsmethode Inspectie 2.0. Bij de keuze van scholen werd gestreefd naar een balans tussen scholen die een gunstig advies kregen, scholen met de verplichting om te werken aan enkele tekorten en scholen die een ongunstig advies kregen. De schoolleiders werden via mail gecontacteerd. Voornamelijk de scholen met een gunstig advies waren relatief eenvoudig te overtuigen. Met de schoolleiders van scholen met een ongunstig advies werd na enkele onbeantwoorde mailtjes telefonisch contact opgenomen. Ondanks een aantal directiewissels en turbulente coronatijden, waren alsnog vijf schoolleiders van scholen die een ongunstig advies ontvingen bereid om deel te nemen aan dit onderzoek. Aangezien slechts drie schoolleiders met een ongunstig advies uit het gewoon secundair onderwijs wilden meewerken, zijn ook twee scholen uit het buitengewoon secundair onderwijs gecontacteerd. Het is een bewuste keuze om deze scholen mee op te nemen in het onderzoek om zo aan een totaal van vijf scholen met een ongunstig advies te komen, daar deze groep de meest problematische is, maar tegelijkertijd ook het minst talrijk. In tabel 1 is de verdeling van de respondenten per advies⁵ van de Onderwijsinspectie terug te vinden, alsook het aantal respondenten dat deelnam aan deze studie. De scholen met een gunstig advies kregen de code 'A' toegekend, de scholen met enkele tekorten 'B' en de scholen met een ongunstig advies 'C'. Deze codes worden verderop gebruikt bij de quotes ter ondersteuning van de resultaten.

⁵ Onderwijs Spiegel 2020 (Onderwijsinspectie, 2020) & onderwijs Spiegel 2021 (Onderwijsinspectie, 2021).

Advies	Code	Totaal aantal scholen (gewoon secundair onderwijs)	Totaal aantal scholen (buitengewoon secundair onderwijs)	Totaal aantal scholen (buitengewoon + gewoon secundair onderwijs)	Aantal respondenten
Gunstig advies zonder meer	A	2018-2019: 34 2019-2020: 25	2018-2019: 6 2019-2020: 5	2018-2019: 42 2019-2020: 30	5
Gunstig advies met de verplichting om te werken aan de tekorten	B	2018-2019: 77 2019-2020: 47	2018-2019: 8 2019-2020: 7	2018-2019: 85 2019-2020: 54	5
Ongunstig advies met mogelijkheid om te verzoeken dat de procedure tot intrekking van de erkenning niet opgestart wordt op voorwaarde dat het bestuur het engagement aangaat om zich bij het werken aan de tekorten extern te laten begeleiden	C	2018-2019: 2 2019-2020: 4	2018-2019: 4 2019-2020: 3	2018-2019: 6 2019-2020: 7	5 (waarvan 2 BuSo)

Tabel 1: Een overzicht van de respondenten

Het gaat in deze studie dus niet om een representatieve steekproef van de populatie: er zijn bijvoorbeeld weinig scholen die een ongunstig advies kregen (n=13) in verhouding tot scholen die een gunstig advies zonder meer kregen (n=72). Er is dus doelbewust gekozen voor een criterium-gebaseerde steekproef om rijke informatie te verkrijgen (Corbin & Strauss, 2008).

4. Resultaten

Hieronder worden de resultaten uit de interviews samengebracht per onderzoeksvraag, aangevuld met sprekende quotes van de schoolleiders.

4.1. Wat zijn de ervaringen in het algemeen van schoolleiders met Inspectie 2.0?

De **ervaringen** van elf van de vijftien schoolleiders met Inspectie 2.0 zijn **overtuigend positief**. Slechts één schoolleider beschrijft een negatieve ervaring met de nieuwe doorlichtingsmethode daar zijn school samen met een andere campus als één doorlichtingseenheid werd beschouwd en de communicatie, zowel onderling als met de onderwijsinspectie, ondermaats was. De drie overige schoolleiders getuigen van een gemengde ervaring, maar zijn alsnog behoorlijk positief over Inspectie 2.0.

'Ik kan alleen maar herhalen dat ondanks het ongunstig advies, dat ik zelf voelde aankomen, de inspectie een correct beeld van de school heeft gegeven. Hoe onprettig dat ook is. Daarom wou ik ook deelnemen aan dit onderzoek. Want ik zou ook kunnen zeggen: dat is niet goed en dat is niet goed, uit frustratie omdat ik een ongunstig advies gekregen heb. Maar zo zit het niet in elkaar, ik vind dat zij professioneel werk hebben geleverd.' (C2)

De positieve ervaringen zijn te wijten aan een **menselijke maar correcte, grondige doorlichting** door de betrokken inspecteurs. De transparantie over de bril waarmee scholen bekeken en beoordeeld worden, is een meerwaarde. De vele open gesprekken en daaruit voortvloeiende feedback worden ook als positief beschouwd.

Maar liefst negen schoolleiders benoemen expliciet de **deskundigheid van het inspectieteam**. De inspecteurs hebben volgens hen kennis van zaken en pedagogisch voldoende bagage om de doorlichting professioneel uit te voeren. Verscheidene schoolleiders stellen vast dat de inspecteurs heel grondig te werk gaan en in zeer korte tijd een perfecte analyse van de werking van de school kunnen maken.

'Ik druk het echt uit als: na twee dagen weten ze welke kleur van onderbroek je aanhebt. Dat gevoel hadden we echt.' (A4)

'Als het je in drie dagen lukt om een dergelijk kwalitatief en correct verslag te maken, dan kan je alleen maar tot de conclusie komen dat die mensen zeer professioneel handelen.' (B4)

De meerderheid van de schoolleiders stelt vast dat de inspecteurs snel ballonnen doorprikken door de zaken die ze zien, horen of lezen af te toetsen bij verschillende partijen, zoals leraren, ouders en leerlingen. Men **trianguleert** alle informatie alvorens men, al dan niet in overleg, een inschaling maakt. Dat zorgt ervoor dat men een volwaardig en reëel verslag kan opmaken.

'Men trianguleert alle info, men gaat alles aftoetsen, zoals systemen die een school zegt te hanteren, visies die een school beweert zich op te baseren... Men gaat bij alle partijen aftoetsen: leeft dat hier? Wordt dat door iedereen gedragen? En het gevolg daarvan is dat alles zeer grondig onderzocht wordt, alsof niets hen verloren gaat. Ik ga niet zeggen: je kan geen dingen wegstoppen want dat klinkt zo negatief. [...] Het is niet dat je vroeger per se dingen wou wegstoppen, maar je kon vroeger misschien wat meer klemtoon leggen op wat goed gaat en je legde misschien wat minder de klemtoon op de

zaken die je wat achterwege wou laten. Maar in dit geval is dat niet meer mogelijk. Ik merkte dat, ze weten alles.' (C3)

De schoolleiders verduidelijken dat er een opmerkelijk **verschil is in aanpak tussen de vorige en de nieuwe doorlichtingsmethode**. Niet alleen het gevolgde stramien en de transparante criteria worden benoemd, maar ook de menselijkheid en de concrete (mondelijke) feedback zijn volgens hen een duidelijk verschil. Waar vroeger nog meer met de vinger werd gewezen, spreekt men nu van ontwikkelkansen in plaats van werkpunten. Hierbij gaan de inspecteurs volgens de schoolleiders meer dan voorheen in gesprek met alle partijen. Bovendien zijn er minder administratieve lasten. Wel geven enkele schoolleiders aan dat nog meer gesprekken wenselijk zijn.

'Ze spreken niet van werkpunten maar van ontwikkelkansen. En dat is toch een woord met een veel positievere lading. Oké, werkpunten is nu ook niet zo erg... Maar ontwikkelkansen: die twee woorden symboliseren voor een stuk een andere manier van denken, een positievere manier van denken.' (B4)

Verder is ook de inhoud van het verslag veranderd bij de nieuwe doorlichtingsmethode. Een positieve zaak is volgens enkele schoolleiders dat in het verslag nu minder focus wordt gelegd op individuele leraren en meer op vakgroepwerking. Er worden standaardzinnen gebruikt, wat het verslag volgens hen neutraler maakt. Dit kan echter volgens enkele schoolleiders als nadeel hebben dat concrete feedback enkel mondeling wordt meegegeven en zo de nuance in het verslag verdwijnt. Maar liefst negen schoolleiders wijzen op een zekere **discrepantie tussen het schriftelijk verslag en de mondelinge toelichting** ervan. De schoolleiders geven aan dat het van groot belang is dat een notulist wordt aangeduid die uitgebreid verslag neemt van de gesprekken doorheen de week. Dit wordt op voorhand duidelijk aangegeven door de onderwijsinspectie, maar enkele schoolleiders stellen vast dat het nemen van notities niet (altijd) eenvoudig is, waardoor nuttige feedback verloren kan gaan. Dit enerzijds door de confrontatie van leraren, die vaak uit noodzaak ook als notulist worden aangeduid, met onverwachte of moeilijke vragen van inspecteurs waardoor ze zaken vergeten te noteren. Soms gebeurt het ook dat leraren bewust bepaalde zaken niet noteren. Anderzijds is het zo dat directieleden bij deze gesprekken met de vakgroepen niet aanwezig mogen zijn en dus niet in de hand hebben of en wat wordt genoteerd. Eén van de schoolleiders geeft aan dat een apart document met feedback, dat enkel voor de school ter beschikking wordt gesteld, een enorme meerwaarde kan zijn om na de doorlichting mee aan de slag te gaan.

'Het schriftelijk rapport was voor mij iets te algemeen. Het was er ook heel snel, veel sneller dan de vorige inspectie. Maar dat is natuurlijk omdat ze op vaste scripts terugvallen. Maar wij zouden wel meer gehad hebben aan een iets uitgebreider verslag. Ook omdat het net dat is waar je ook jouw vakgroepen mee aan de slag krijgt. Het is als directeur echt een steun om op jouw school iets in beweging te krijgen, zo een inspectie. En als er dan bepaalde werkpunten zwart op wit geformuleerd staan, is dat veel gemakkelijker om dat in gang te krijgen dan wanneer dat mondeling is meegedeeld. Dat is jammer.' (A5)

Vervolgens geven niet minder dan elf van de vijftien schoolleiders aan dat de **samenstelling van het inspectieteam** een **invloed** heeft op het doorlichtingsverslag. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is (vanzelfsprekend) niet 100% gezien iedere inspecteur met een eigen bril naar de school kijkt. Meerdere schoolleiders wijzen op enerzijds zeer goede

ervaringen met een aantal inspecteurs, maar anderzijds ook op een aantal minder goede ervaringen. Ze getuigen bijvoorbeeld over gevallen van vooringenomenheid over de school, een gebrek aan open en constructieve communicatie of een gebrek aan emotionele intelligentie bij sommige inspecteurs.

4.2. Hoe ervaren schoolleiders de zeven centrale principes die de onderwijsinspectie naar voren schuift?

Het eerste principe, dat **ontwikkeling van de lerende centraal** stelt, wordt door alle schoolleiders, op één na, beaamd. De inspecteurs verwijzen volgens hen in alle processen naar de leerlingen (bv. lesmethodes, datagestuurd werken, feedback, ...). Ook de sterke nadruk op leerlingenbegeleiding wordt benadrukt.

'Ik vind wel dat ze in hun beoordeling altijd uitgegaan zijn van de leerling die centraal staat: hoe zijn de lesmethodes, hoe probeer je je doelen te bereiken, hoe werkt jullie evaluatie en is dat duidelijk voor leerlingen en ouders? Dus ik vond wel dat dat op een manier gebeurde die onderwijswaardig is. De leerling staat sowieso centraal en dat gevoel had ik bij hen ook wel heel erg.' (A1)

De meerderheid van de schoolleiders geven aan dat leerlingen voldoende worden gehoord, zowel tijdens het formeel geplande gesprek als gedurende de week. Wel ervaren drie schoolleiders dat leerlingen niet (altijd) als cruciale gesprekspartner gezien worden door de inspecteurs. De leerlingen krijgen in deze gevallen onvoldoende ruimte om hun mening te uiten of de inspecteurs gebruiken niet de juiste tools om de leerlingen op hun gemak te stellen. Dit blijkt vooral moeilijk bij taalzwakke leerlingen, bijvoorbeeld leerlingen uit het beroepssecundair of het buitengewoon secundair onderwijs.

Over de **methodologische onderbouwing van de doorlichting**, het tweede principe, zijn twaalf schoolleiders overtuigend positief. Hierbij wijzen ze voornamelijk op de duidelijke, transparante communicatie vooraf en het draaiboek dat in de puntjes gevolgd wordt. Voor een aantal schoolleiders mag dit echter nog duidelijker, zo werd bij een school de focus na een tijd verlegd en/of versmald, bij een andere veranderde het aantal inspecteurs of de vooropgestelde planning of de verwachtingen waren onduidelijk. Ook geven meerdere inspecteurs aan dat de focus te beperkt of te smal is, wat het moeilijk maakt om de sterke punten van de school te belichten. Verder stellen twee schoolleiders zich vragen bij het moment van de doorlichting, in hun geval september, wat ervoor zorgt dat het moeilijk is de nodige voorbereidingen te treffen. Wel wordt, zoals eerder aangegeven, door acht schoolleiders aangegeven dat voldoende ingezet wordt op triangulatie van onderzoeksmethoden en bronnen.

Het derde principe, **frequent doorlichten**, kan nog niet worden nagegaan gezien er na de invoering van Inspectie 2.0 nog geen zes jaar verstreken zijn. De vijftien scholen die in dit onderzoek zijn opgenomen zijn in elk geval tot op heden niet frequent doorgelicht.

Alle schoolleiders zijn het erover eens dat er sprake is van transparante communicatie door de onderwijsinspectie. De inspecteurs geven gedurende de week duidelijk aan wat goed zit en wat

minder goed, wat ervoor zorgt dat de schoolleiders duidelijk weten wat op vrijdag in het verslag zal staan.

'Je voelt eigenlijk doorheen de week al welke richting het uitgaat. Ze geven vrij snel tussentijdse feedback, ook aan de verschillende vakgroepen of groepjes leraren over de verschillende thema's. Dat zorgde ervoor dat het eindrapport niet zo een grote verrassing was.' (B3)

Wel geven twee schoolleiders aan dat ze, ondanks de opmerkingen die gedurende de week mondeling worden toegelicht, niet tot het besef waren gekomen dat er een ongunstig advies zou volgen.

'De losse dingen op zich waren voor mij niet verrassend. [...] Maar ik kon die dingen niet aan elkaar schakelen om op voorhand tot het besluit te komen dat mijn doorlichting niet ging goed zijn. [...] Men gaat zo factor per factor af: daar krijg je groen, daar geel, dat is voldoende... Ik kon dat allemaal wel volgen. Ik had een paar keer de bedenking dat ik bepaalde dingen wel streng vond. Maar dan kwam: en als conclusie gaan we u ongunstig geven. En dan had ik zoiets van... (grijpt naar de keel).' (C3)

Elf schoolleiders vinden dat voldoende rekening wordt gehouden met het vierde principe, het **inhaken op de interne kwaliteitszorg** en de **specifieke input- en contextkenmerken van onderwijsinstellingen**. Ze stellen vast dat de context van hun school naar behoren is meegenomen doorheen de doorlichting en geven aan dat er vanaf het startgesprek aandacht aan besteed wordt. Eén schoolleider benoemt specifiek dat enkele inspecteurs gebarentaal kunnen en speciale tools hebben om met een minder taalvaardig publiek te communiceren. Een viertal schoolleiders beweert echter het tegenovergestelde. Dit uit zich bijvoorbeeld in het, zoals eerder vermeld, onvoldoende bereiken en aanspreken van taalzwakke leerlingen. Verder werd één school doorgelicht die eigenlijk omwille van een verhuis en de modernisering niet doorgelicht zou mogen worden, wat maakt dat ook zij niet het gevoel hebben dat voldoende rekening werd gehouden met hun context.

Maar liefst elf schoolleiders hebben het gevoel dat de inspectie hen voldoende **vertrouwen** geeft, het vijfde vooropgestelde principe. Dit gevoel is te wijten aan de bemoedigende woorden van de inspecteurs.

'De basispremissie is: de school doet het goed. En de inspecteurs zoeken bewijslast voor wat je goed doet. Daar waar je het niet goed doet wordt het oranje of rood. Maar eigenlijk gaan ze ervan uit: wij wandelen hier binnen en de school krijgt overal groen voor. En daar waar dat niet is stellen we dat vast, samen, en gaan we ook samen aangeven wat er eigenlijk zou moeten veranderen. Het hoe, dat is de keuze van het schoolbeleid, en de ene inspecteur babbelt daar liever over dan de andere, dat is persoonlijkheid. Maar hun basispremissie is: je bent goed bezig.' (A2)

Drie schoolleiders hebben een gemengd gevoel bij de vraag of ze vertrouwen krijgen van de onderwijsinspectie, gezien het volgens hen afhankelijk is van de inspecteur in kwestie of ze de school al dan niet een gevoel van vertrouwen krijgt. Interessant is dat meerdere schoolleiders aangeven dat ze dit gevoel van vertrouwen dat ze hebben bij de onderwijsinspectie, niet ervaren

bij de overheid en het beleid. Redenen hiervoor zijn de vele veranderingen (bv. modernisering) en de onverminderde administratieve lasten.

Wat betreft het zesde principe, een **beperking van de administratieve last voor scholen** ten gevolge van de doorlichting, zijn de meningen van de schoolleiders eerder verdeeld. Maar liefst tien schoolleiders geven expliciet aan dat de administratieve lasten sterk beperkt zijn en dat ze (zo goed als) geen nieuwe documenten moeten aanmaken. Dit wordt volgens hen in het telefoongesprek vooraf met de hoofdinspecteur ook duidelijk vermeld. Ook het feit dat veel documenten online ter beschikking mogen worden gesteld, is positief. Wel moesten een aantal schoolleiders structuur aanbrengen in hun administratie en de gevraagde zaken overzichtelijk bundelen, maar dat wordt niet als iets negatiefs ervaren. Vijf schoolleiders merken echter geen beperking van de administratieve lasten, integendeel. Zij moesten nieuwe documenten aanmaken, vinden dat men te weinig de voorbereide documenten bekeek of vinden het niet duidelijk wat concreet allemaal voorbereid moest worden. Vooral kleine scholen hebben moeilijkheden met het voorleggen van de gevraagde documenten en vinden dat zij hier als school met een beperkte structuur onvoldoende tijd voor krijgen.

Maar liefst dertien schoolleiders voelen aan dat de inspectie hen naast het **controleren**, ook wil **stimuleren**. Dit omvat het zevende en laatste principe dat bij Inspectie 2.0 vooropgesteld wordt. Bijna alle schoolleiders brengen dit in verband met het verkrijgen van constructieve feedback tijdens gesprekken met de inspecteurs. Concreet wijzen ze op de tips die inspecteurs geven en de gezamenlijke brainstormmomenten over hoe de school in de toekomst kan evolueren. Ook hier geven enkele schoolleiders aan dat dit sterk afhankelijk is van inspecteur tot inspecteur. In één school zijn bijvoorbeeld enkele leden van het lerarencorps naar huis gegaan door een te harde confrontatie en afbrekende commentaren van inspecteurs, wat erop wijst dat de nagestreefde stimulerende rol van de onderwijsinspectie nog niet optimaal ingevuld wordt. Er kan volgens vier schoolleiders nog gewerkt worden aan een correcte communicatie naar leraren en directie toe, aangezien dat een grote impact kan hebben op hoe scholen op een bezoek van de onderwijsinspectie verder bouwen.

De begeleiding door de onderwijsinspectie mag volgens acht schoolleiders (nog) meer uitgebreid worden. Volgens hen mag de onderwijsinspectie hier duidelijk (nog) niet voluit in gaan. Vier schoolleiders zouden zelfs graag een tussentijds bezoek krijgen van de inspectie, ditmaal niet controlerend, maar ondersteunend. Eén van de meermaals aangehaalde redenen voor deze groeiende nood aan begeleiding zijn de besparingen op de pedagogische begeleidingsdiensten, wat ervoor zorgt dat scholen niet langer de begeleiding (kunnen) krijgen die ze wensen. Een andere reden is dat de onderwijsinspectie soms een andere visie heeft dan de pedagogische begeleidingsdienst, wat zorgt voor frustraties in scholen.

'Dat mis ik wel een beetje. Wij krijgen binnen drie jaar, als alles loopt zoals het hoort, een 'her'doorlichting. Wij werken daar heel hard aan, wij denken in de juiste richting. Wij worden begeleid door onze pedagogische dienst, maar wij kunnen in de loop van het traject niet bij de inspectie ten rade. Dus daar zou misschien wel op ingezet kunnen worden denk ik dan. Want vanuit de pedagogische begeleiding wordt nu wel gezegd: jullie zijn goed bezig en dat loopt goed. Maar is dat ook de kijk van de inspectie op de zaak? [...] De controlerende bril is

denk ik ook wel fijn om mee samen te werken. Dat zijn uiteindelijk ook diegene die de volgende doorlichting beslissen of wij open blijven of niet. Zo cru is het, hé. Dus dan zou het wel fijn zijn dat daar toch op één of andere manier mee in gesprek gegaan kan worden, maar dan als adviserende partij.’ (C5)

De onderwijsinspectie wil bij het controleren en stimuleren van scholen, dialoog en partnerschap vooropstellen. Slechts twee schoolleiders hebben hierbij gemengde gevoelens omwille van de houding van enkele inspecteurs en de manier waarop zij (niet) in dialoog gaan met de leraren en directieleden. Alle andere schoolleiders zijn wel overtuigd over de mogelijkheden tot dialoog met de inspecteurs en beschrijven het als een gezamenlijke zoektocht naar hoe de school het beter kan doen, met voldoende ruimte voor aanpassingen en toelichting.

‘Als er zich een probleem voordoet, kon ik daar altijd wel bij hen mee terecht en werd daar ook tijd voor gemaakt. Als zij bepaalde indrukken hadden die in mijn ogen niet klopten, was er ook de kans om dat bij te sturen en ruimte om extra materiaal aan te halen om dat te ondersteunen. Dus ja, ik vond dat wel. Ik had echt niet het gevoel dat er een inspectie ‘oude stijl’ over de vloer kwam die de school kwam afkraken. Nee, helemaal niet. Dat was echt een gratis audit die wij kregen aangeboden. Voor onze kwaliteitszorg eigenlijk heel waardevol.’ (A5)

Eén schoolleider stelt een sterk controlerende rol van de onderwijsinspectie vast, meer dan de na te streven stimulerende rol. Hij geeft aan dat nog steeds een sterke hiërarchie aanwezig is, onder andere te merken aan de manier waarop de school aangeschreven wordt en hoe de inspecteurs verwachten aangeschreven en aangesproken te worden.

4.3. Wat zijn de ervaringen van schoolleiders met het OK-kader?

Alle geïnterviewde schoolleiders zijn **positief** over (het bestaan van) het referentiekader voor onderwijskwaliteit. Het is volgens hen een mooie samenvatting van wat een school hoort te doen, wat onderwijskwaliteit is en wat de samenleving belangrijk acht. Het vormt een goed startpunt en brengt bovendien structuur in en bewustzijn over de vele acties die een school onderneemt.

‘Het is voor de eerste keer dat er een vrij concrete tool is waar je als school mee aan de slag kan. [...] Nu kan je op een heel gestructureerde manier cyclisch aan uw kwaliteit werken.’ (A5)

Leraren zijn volgens de schoolleiders minder enthousiast over het OK-kader omwille van de **moeilijke terminologie** die gebruikt wordt. Voor leraren is dit kader te weinig concreet, waardoor ze het moeilijk kunnen vertalen naar hun eigen praktijk.

‘Het OK-kader vinden zij absolute pedagogenpraat. Ze zeggen: al die dure, moeilijke woorden, is dat nu ons werk?’ (A2)

‘Die taal die ze daarin gebruiken... Mijn mensen verstaan daar niets van hé. Ik heb dat zelf ook: verschillende dingen moet je twintig keer lezen. Je moet dat helemaal analyseren om dat allemaal zeer goed te bevatten. Als sommige mensen dit zien, dat schrikt gewoon af. Dus ik vind dikwijls al, in de formuleringen van zo’n kader, dat men daar toch wel een kans gemist heeft om het laagdrempelig te houden. [...] Gevalideerd doelenkader... De eerste keer dat ik

dat zei tegen de mensen hier... Die zaten met een open mond naar mij te kijken. [...] Het is een kunst om dingen eenvoudig en duidelijk weer te geven. En dat is hier niet het geval.' (C3)

Zeker voor leraren in beroepsgerichte opleidingen, die meestal geen opleiding in het hoger onderwijs volgden, vormt de gebruikte terminologie volgens de schoolleiders een barrière. Enkele schoolleiders geven aan dat het taalgebruik in het kader ook voor hen toegankelijker en meer in 'mentaal' zou mogen, ondanks de opleiding die zij hiervoor veelal kregen.

Wanneer gevraagd wordt naar wat schoolleiders zouden veranderen aan het OK-kader, wordt de terminologie dan ook door maar liefst negen schoolleiders benoemd. Ook zouden volgens hen concrete voorbeelden of ideeën bij de verschillende rubrieken een meerwaarde vormen. Wel geven de schoolleiders aan dat dit gevoelig ligt omwille van de onderwijsvrijheid en het feit dat dit kader voor elke school moet gelden. Vijf schoolleiders beschrijven de nood aan een **bruikbare, concrete en eventueel dynamische tool of werkinstrument** voor leraren en directieleden. Ze doelen hiermee op een realistisch instrument waarmee ze echt aan het werk kunnen en waarmee ook leraren eenvoudig voor zichzelf kunnen aftoetsen of ze goed bezig zijn. Een schoolleider vindt dat het een meerwaarde zou zijn als wordt aangegeven welke partijen aan welke rubrieken kunnen meewerken, zoals bijvoorbeeld leerlingenbegeleiding een onderdeel is waarbij leraren sterk betrokken kunnen worden.

Verder geven zes schoolleiders expliciet aan dat het **tijdrovend** is om met het OK-kader aan de slag te gaan. De schoolleiders moeten zich namelijk helemaal verdiepen in het kader om het ten volle te begrijpen en op te volgen. Zes schoolleiders vinden het OK-kader te **veeleisend**, gebaseerd op de constatactie dat elk woord in de kwaliteitsverwachtingen van belang is en gerealiseerd moet worden. Vooral kleine scholen hebben hier moeilijkheden mee.

'Ik vind dat de lat echt hoog ligt, als je voor al die 37 kwaliteitsverwachtingen effectief volgens de verwachting of boven de verwachting zou willen scoren, ja. (lacht) Begin er maar aan, zou ik zeggen.' (B3)

'Het is wel zo dat die kwaliteitsbeelden uit het OK-kader die de inspectie gebruikt, heel nauwkeurig moeten geïnterpreteerd en gelezen worden, want elk werkwoord dat daarin staat, heeft zijn betekenis. [...] En als er bijvoorbeeld verwacht wordt dat er vijf zaken bereikt worden, en je hebt er daar maar vier van bereikt, dan val je ineens terug naar oranje. En dat is bijzonder frustrerend. Je moet echt tot in het detail voldoen aan alles wat beschreven is in die verwachting. Het minste dat je aan iets niet voldoet binnen die verwachting, val je terug naar een lagere schaal.' (C2)

Op de vraag of het OK-kader **voldoende ruimte** laat voor de **eigen prioriteiten van de school** is het antwoord van de geïnterviewde schoolleiders volmondig ja. Meer zelfs, enkele schoolleiders geven aan dat het scholen stimuleert om de weg naar hun eigen prioriteiten verder uit te bouwen en creatief in te vullen. De begrippen zijn volgens hen voldoende vaag en voor interpretatie vatbaar, zodat iedere school haar pedagogisch project kan uitwerken binnen het bestaande kader.

'Ik denk dat je elke prioriteit wel hierin kan kaderen. Ik denk dat dit echt wel heel ruim is en dat het gek zou zijn als je nu nog op prioriteiten komt die hier niet aan te linken zijn.' (A1)

Een aantal bezorgde schoolleiders hebben echter het gevoel weinig prioriteiten te mogen stellen, aangezien alles tot op een bepaalde hoogte in orde moet zijn op het moment dat de onderwijsinspectie op bezoek komt.

4.4. In hoeverre ervaren schoolleiders het OK-kader bij de verschillende rubrieken als duidelijk, relevant, dwingend of ondersteunend?

Een meerderheid van de schoolleiders geeft aan dat de rubrieken uit het OK-kader **duidelijk** zijn, hoewel ze zich er eerst in moeten verdiepen alvorens dit het geval is. Het vraagt veel tijd om op te zoeken wat bepaalde rubrieken of terminologieën inhouden (bv. in het bronnenboek). Daarnaast constateren een aantal schoolleiders dat de rubrieken vrij vaag geformuleerd zijn, maar zien hierin ruimte om zelf invulling te geven aan deze rubrieken.

'Hoe gemakkelijker en hoe concreter je iets maakt en hoe meer voorbeelden je gaat geven, dat beperkt ook weer het nadenken over.' (C5)

Verder geven enkelingen aan dat de rubriek 'kwaliteitsontwikkeling'⁶ moeilijk op papier te zetten is voor hun interne kwaliteitszorg. Ook de rubrieken 'ontwikkeling stimuleren', 'context en input' en 'resultaten en effecten' worden aangekaart als rubrieken die moeilijk aan te tonen zijn aan de onderwijsinspectie. Het deel over leerlingenbegeleiding wordt dan weer aangewezen als een zeer duidelijke rubriek.

Wat betreft de **relevantie** van de rubrieken, geeft de meerderheid van de schoolleiders aan dat alle rubrieken relevant zijn. Dit vinden ze logisch, aangezien de overheid scholen financiert en de samenleving hier kwaliteitsvol onderwijs voor moet terugkrijgen. Wel vermelden ze erbij dat scholen en schoolleiders vanzelfsprekend hun eigen voorkeuren en verantwoordelijkheden hebben. Zo hebben bijvoorbeeld veel scholen een preventieadviseur waardoor de schoolleiders niet rechtstreeks bezig hoeven te zijn met de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne van de school. Dat maakt dat deze rubriek als iets minder relevant wordt aanzien door de schoolleider.

Verder zijn de meningen verdeeld over de vraag of bepaalde rubrieken al dan niet **dwingend** zijn. Een aantal schoolleiders geven aan dat geen enkele rubriek echt dwingend is, waar vijf andere schoolleiders wijzen op 'kwaliteitsontwikkeling' (o.a. de PCDA-cirkel) als meest dwingende rubriek. Deze schoolleiders voegen daar onmiddellijk aan toe dat ze dat logisch vinden. De rubriek 'ontwikkeling stimuleren' werd door vier andere schoolleiders als dwingend ervaren. Verder zijn volgens drie schoolleiders de opgelegde zaken in de focus van de doorlichting meer dwingend. Volgens twee andere schoolleiders zijn de erkenningsvoorwaarden voor de school, waaronder leerlingenbegeleiding, dwingend.

Op de vraag welke rubrieken voor hen het meest **ondersteunend** zijn, antwoorden de meerderheid van de schoolleiders dat het hele kader ondersteunend is. Door dit kader hebben schoolleiders en leraren een houvast en duidelijkheid over wat van hen verwacht wordt. De meest ondersteunende rubriek is volgens enkele schoolleiders 'ontwikkeling stimuleren'. Verder geven enkele schoolleiders aan dat voornamelijk de ontwikkelingsschalen ondersteunend zijn,

⁶ Zie bijlage 1: Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK).

aangezien deze concreter zijn en daardoor ook gemakkelijk door leraren gebruikt kunnen worden.

4.5. Wordt het OK-kader op een andere manier gebruikt door scholen die een gunstig advies kregen dan door scholen die een ongunstig advies kregen?

Wat betreft het **algemeen gebruik van het OK-kader** in scholen, zijn grote verschillen op te merken. Maar liefst zes schoolleiders gingen nog niet (actief) aan de slag met het OK-kader voor ze op de hoogte werden gebracht van het bezoek van de onderwijsinspectie. Zes andere schoolleiders vertellen dat ze door de pedagogische begeleidingsdienst in aanraking kwamen met het OK-kader en vier scholen daarvan schaalden zichzelf al in aan de hand van dit referentiekader. Drie schoolleiders geven aan een bepaalde voorsprong te hebben wat betreft het OK-kader, door een eerder gevolgde opleiding (o.a. directieopleiding of een lezing door de onderwijsinspectie). Vier schoolleiders leggen het OK-kader naast alle acties die ze ondernemen in de school, één schoolleider organiseert hun Intradesk aan de hand van het OK-kader en één school zet zelfs een vijfjarige kwaliteitscyclus op waarbij elk jaar een rubriek uit het referentiekader onder de loep wordt genomen. Er is echter geen duidelijke lijn te zien wat betreft het algemeen gebruik van het OK-kader tussen scholen met een gunstig of ongunstig advies.

Het OK-kader wordt in de voorbereiding van de doorlichting door zeven schoolleiders gebruikt om hun school in te schalen aan de hand van de ontwikkelingsschalen, al dan niet samen met de leraren. Ze doen een SWOT-analyse en trachten zo in te schatten in welke schalen ze (zouden) scoren. Twee schoolleiders geven aan dat deze proactieve houding zowel hen als de onderwijsinspectie goed beviel.

'Ze hebben toch een gunstig advies gegeven en onze indruk is dat dat een beetje is omdat we zelf een open blik hadden en van in het begin proactief werkten en aangaven: dat zit nog niet goed, daar moeten we nog aan werken, we zouden dat zo willen doen... Ik denk dat dat ons wel een beetje geholpen heeft.' (B3)

Door zichzelf in te schalen, krijgen scholen bovendien een zicht op hoe ze het als school doen en komt de feedback van de onderwijsinspectie niet of minder als verrassing. Bij vijf scholen, allen met een ongunstig advies of een gunstig advies met enkele tekorten, ligt het advies van de inspectie in lijn met hoe ze zichzelf hadden ingeschaald.

'Wij hebben wel een negatief advies gekregen, laat dat even duidelijk zijn. Maar dat was ook terecht. Wij hebben onszelf als school op voorhand ook ingeschaald zoals zij dat doen. En als ik dat achteraf vergeleek, wat wij hebben ingeschaald en wat de doorlichting zegt ... Ja, dat kwam zeker overeen. Wij waren eigenlijk op bepaalde punten nog strenger voor onszelf dan de doorlichting.' (C5)

Verder trachten meer dan de helft van de schoolleiders het lerarenteam klaar te stomen voor de doorlichting door samen met hen de ontwikkelingsschalen te bekijken en te doorlopen. Op die manier proberen de schoolleiders de leraren voor te bereiden op mogelijke vragen van de inspecteurs. Vier schoolleiders geven daarbij aan dat ze een soort vertaling maakten naar leraren toe van het OK-kader en de kwaliteitsverwachtingen.

'We zijn per vak of leerplan dat in de focus zat gaan samenzitten met de leerkrachten, en dan echt gekeken naar de schalen waarover het gaat en waarop we zullen ingeschaald worden. We hebben per thema een SWOT-analyse gedaan: wat doen we goed, wat doen we niet goed, waar zitten nog kansen... En met die schalen en het OK-kader de voorbereiding gedaan: als ze dat soort vragen stellen, zijn ze eigenlijk bezig in die schaal en willen ze weten of jij daarmee bezig bent. [...] Zeker als leraren voor een inspecteur zitten... Ze zouden soms door de stress of door zenuwen zeggen 'neen, dat doen we niet, dat doe ik helemaal niet', terwijl ze dat wel doen. Dus we hebben dat wel gebruikt om hen voor te bereiden.' (B3)

Slechts twee schoolleiders bereidden hun leraren bewust niet inhoudelijk voor, om zo een eerlijk en onbevangen beeld van de school te geven. Wat betreft het gebruik van het OK-kader in de voorbereiding van de doorlichting, is geen duidelijk verschil op te merken tussen scholen met een gunstig en ongunstig advies.

Na de inspectie gaan scholen volop aan de slag met de feedback en tekorten die ze meekregen. Zes schoolleiders trachten een transfer te bewerkstelligen van deze verbeteringsprocessen naar de vakgroepen die niet in de focus zaten. Wanneer gevraagd wordt naar het **gebruik van het OK-kader na het bezoek van de onderwijsinspectie**, verklaren vijf schoolleiders dat door covid-19 hun kwaliteitsontwikkeling een tijd minder aandacht kreeg. Wel geven zes schoolleiders aan dat ze bewuster en systematischer met het kader aan de slag (willen) gaan na het bezoek van de onderwijsinspectie. Zo plannen enkele scholen bijvoorbeeld om zichzelf geregeld in te schalen. Drie schoolleiders gebruiken het OK-kader sinds het bezoek van de inspectie als startpunt voor alle ontwikkelingsprocessen die ze doorlopen op school. Verder structureert één school hun Intradesk nu op basis van het OK-kader. Slechts drie schoolleiders gebruiken het OK-kader niet op een andere manier na de doorlichting, dan voor het bezoek. Wat betreft het gebruik van het OK-kader in nasleep van de doorlichting, wordt duidelijk dat scholen met een ongunstig advies bewuster aan de slag zullen gaan dan ze voor de doorlichting deden. Bij scholen met een gunstig advies stond hun werkwijze al meer op punt, wat maakt dat bij hen weinig veranderingen worden doorgevoerd.

4.6. Wat is het verschil in kwaliteitszorg tussen scholen die een gunstig advies kregen en scholen die een ongunstig advies kregen?

Zes van de vijftien schoolleiders wijzen op het **belang van verandering**, maar vijf schoolleiders wijzen er ook op dat men niet mag veranderen om te veranderen. Het moet volgens hen de leerlingen ten goede komen en men moet daarbij een duidelijke visie vooropstellen. Twee schoolleiders trachten vooral rust uit te stralen in hun school door duidelijke te communiceren en structuur te bieden. Een derde van de schoolleiders benadrukt dat het van belang is om het tempo van leraren te volgen en veranderingen stap voor stap uit te voeren. Opmerkelijk is dat drie schoolleiders, allen met een gunstig advies met enkele tekorten of een ongunstig advies, indiceren dat verandering niet eenvoudig is. Het is volgens hen een pijnlijk, lang proces waar onvoldoende tijd voor vrijgemaakt wordt. Eén schoolleider geeft zelfs expliciet aan dat hij niet graag verandert en dat het nooit stopt. Bij de scholen met een gunstig advies zonder meer komt voornamelijk de rust en niet veranderen om te veranderen naar voren.

Wanneer aan de schoolleiders gevraagd wordt of ze belang hechten aan **permanente kwaliteitszorg**, benadrukken zeven van hen de relevantie en de meerwaarde ervan. Ook verklaren een aantal schoolleiders dat het meer dan logisch is dat een school continu aan permanente kwaliteitszorg doet. Wel geven ook drie van hen aan dat dat geen eenvoudig en een oneindig proces is. Enkele schoolleiders benadrukken dat zij diegene zijn die primair verantwoordelijk zijn om de permanente kwaliteitszorg van de school te bewaken door kritisch te blijven. Verder wijzen vijf schoolleiders op het belang van een continue toepassing van de PCDA-cirkel. Er is geen duidelijk verschil op te merken in de aandacht voor permanente kwaliteitszorg tussen scholen met een gunstig en een ongunstig advies.

Over de **rol van de inspectie in deze permanente kwaliteitszorg** is er eensgezindheid. Alle schoolleiders zien het belang in van een bezoek van de onderwijsinspectie. Velen beschouwen het als een externe audit die ervoor zorgt dat de school zicht krijgt op haar tekorten en zo het kwaliteitsproces mee bewaakt. Een school ziet vaak haar eigen pijnpunten niet, geven de schoolleiders aan. Bovendien kan een doorlichting volgens vijf van hen een goede hefboom zijn om zaken in gang te zetten, ook bij de vakgroepen. Zes schoolleiders brengen echter aan dat de rol van de onderwijsinspectie nog groter zou mogen zijn, meer begeleiding is volgens hen gewenst. Een opmerkelijk maar logisch verschil is dat de nood voor meer begeleiding voornamelijk door de scholen met een gunstig advies met enkele tekorten en scholen met een ongunstig advies aangehaald wordt.

Op de vraag naar **de betrokkenheid van het lerarenteam** bij beslissingen, antwoorden de meeste schoolleiders dat die betrokkenheid zinvol is om zo gedragenheid en eigenaarschap te verkrijgen. Vijf scholen werken met een stuurgroep of kernteam waarin vertegenwoordigers van het lerarencorps zitten die de nodige informatie terugkoppelen naar alle leraren. Vijf andere scholen werken dan weer met een pedagogische raad. Ook organiseert een derde van de schoolleiders bevestigingen en enquêtes, bijvoorbeeld in de vorm van KAHOOT of Google Forms. Vier schoolleiders hechten belang aan informele communicatie en gaan bijvoorbeeld regelmatig in de leraarskamer zitten of laten hun deuren openstaan. Verder geven drie schoolleiders aan dat ze niet de meest democratische persoon zijn en voornamelijk hun eigen visie willen uitdragen naar de leraren toe. Een aantal schoolleiders merken op dat niet elke mening van leraren kan meegenomen worden en dat de directie het brede beeld ziet, meer dan leraren. Opmerkelijk is dat de scholen met een ongunstig advies minder eenduidig zijn in hun antwoorden en meer problemen ervaren met het al dan niet betrekken van leraren in het beleid. Het lijkt alsof schoolleiders van scholen met een gunstig advies een duidelijkere visie hebben over het al dan niet betrekken van leraren.

Wat betreft het **professionaliseringsbeleid** van scholen, is duidelijk dat slechts één school een maximum zet op het aantal bijscholingen die leraren kunnen volgen. Vier schoolleiders stimuleren hun leraren expliciet om zich bij te scholen. Verder bekijken schoolleiders ook de relevantie en praktische haalbaarheid van nascholingen. Drie scholen werken nog sterk vraaggestuurd, waar zeven scholen met een opleidingsplan werken en de nascholingen sterk laten afhangen van de gekozen focus. Vier scholen voeren een behoefteanalyse uit om deze focus te kiezen. Opmerkelijk is dat slechts vijf scholen expliciet benoemen dat ze hun leraren met meerdere personen tegelijk laten deelnemen aan nascholingen of hen vragen hun kennis te delen met hun collega's. Wanneer

gekeken wordt naar het budget dat wordt besteed aan professionalisering, is duidelijk dat zes schoolleiders extra budget vrijmaken om hun leraren te laten bijscholen, tot wel drie keer het budget dat ervoor ter beschikking gesteld wordt. Vijf scholen geven aan dat zij geen extra budget (willen) vrijmaken of rondkomen met het beschikbare budget. Deze scholen werken voornamelijk met (gratis) interne nascholingen of nascholingen van pedagogische begeleidingsdiensten. Opmerkelijk is dat drie van deze vijf scholen die geen extra budget vrijmaken voor bijscholingen, een ongunstig advies kregen van de onderwijsinspectie.

In alle deelnemende scholen werken leraren onderling samen. Zeven scholen wijzen op vakgroepen als een vorm van **samenwerking**. Het aantal verplichte vakgroepvergaderingen in deze scholen varieert van drie tot acht per schooljaar. Soms worden vakgroepen over de graden heen georganiseerd om een leerlijn op te bouwen of omdat de school gewoonweg te klein is om vakgroepen te kunnen organiseren. In dat laatste geval werkt één school samen met andere scholen om toch deze kennisuitwisseling mogelijk te maken. Naast de vakgroepen zijn volgens vier schoolleiders ook hun werkgroepen een vorm van samenwerking tussen leraren, veelal opgezet in aanloop van evenementen die de school organiseert. In maar liefst zeven scholen wordt aan co- of teamteaching gedaan, al dan niet door leraren die hiervoor opgeleid zijn. Wel benadrukken schoolleiders dat het hierbij van belang is dat leraren een goede onderlinge verstandhouding hebben. Verder wordt door twee schoolleiders collegiale visitatie aangehaald als een manier om het onderwijs te optimaliseren. Zes schoolleiders duiden op de groeiende nood aan samenwerking als gevolg van de clusters in de aankomende eindtermen. Om samenwerking optimaal te stimuleren zou de invoering van een schoolopdracht volgens twee schoolleiders een goed idee zijn. Er is geen duidelijk verschil te merken wat betreft samenwerking tussen leraren in scholen met een gunstig en ongunstig advies.

5. Discussie

Op basis van bovenstaande resultaten en de bevindingen uit literatuuronderzoek, wordt getracht een antwoord te formuleren op de vooropgestelde onderzoeksvragen.

De eerste onderzoeksvraag **'Wat zijn de ervaringen in het algemeen van schoolleiders met Inspectie 2.0?'** wordt overtuigend positief beantwoord. De doorlichting werd beschreven als menselijk, grondig en correct en de inspecteurs als deskundigen in hun vak. De grootste verschillen met de vorige doorlichtingsmethode zijn volgens schoolleiders de vele gesprekken, de constructieve feedback en de transparantie in hun werking. Hieruit blijkt dat de onderwijsinspectie grotendeels slaagt in hun opzet om de relatie tussen onderwijsinspectie en scholen te herdefiniëren en daarbij ontwikkelingsgerichte dialoog voorop te stellen (Onderwijsinspectie, 2019). Verder geven de schoolleiders aan dat er een discrepantie bestaat tussen het sterk gestandaardiseerde verslag en de constructieve feedback die mondeling wordt meegegeven. Een oplossing die naar boven komt is het opmaken van een extra feedbackdocument dat uitsluitend aan de school bezorgd wordt door de onderwijsinspectie. Ook ervaren meerdere schoolleiders dat de samenstelling van het team van belang is voor de ervaring van de inspectie, gezien elke inspecteur een eigen stijl heeft en door een andere bril kijkt tijdens de doorlichting.

Wat betreft de tweede onderzoeksvraag, **'Hoe ervaren schoolleiders de zeven centrale principes die de onderwijsinspectie naar voren schuift?'**, kan geconcludeerd worden dat de meeste principes volgens de schoolleiders gehanteerd worden, maar hier en daar zijn de meningen verdeeld. Hieronder wordt gereflecteerd over deze zeven centrale principes (Onderwijsinspectie, 2019) en de ervaringen van schoolleiders.

- Ten eerste wordt de ontwikkeling van de lerende wel degelijk centraal gesteld, aangezien alle processen worden teruggeleid naar de leerlingen en zij ook voldoende werden gehoord. Hier is echter nog ruimte voor verbetering, gezien voornamelijk naar taalzwakke leerlingen onvoldoende werd geluisterd.
- Ten tweede zijn de schoolleiders positief wat betreft de methodologische onderbouwing van de doorlichting, alsook de triangulatie van de onderzoeksmethoden en bronnen, voornamelijk door de vele gesprekken. Slechts enkele individuele ervaringen waren hierbij minder positief.
- Het derde principe, het frequent doorlichten, kan tot op heden nog niet beoordeeld worden. Wel is sprake van een transparante communicatie, wat maakt dat schoolleiders in de meeste gevallen niet voor verrassingen kwamen te staan aan het eind van de doorlichtingsweek.
- Ten vierde vindt de meerderheid van de schoolleiders dat de context van de school voldoende is meegenomen.
- Ook wat betreft het vijfde principe, waarbij de onderwijsinspectie vertrouwen wil geven aan scholen, zijn de ervaringen positief.
- Het zesde principe, waarbij de onderwijsinspectie de administratieve lasten wil beperken, wordt gemengd beoordeeld. Tien schoolleiders geven expliciet aan dat ze geen nieuwe documenten moesten aanmaken, vijf andere schoolleiders ervaren dan weer geen

beperkte administratieve last. Er kan dus nog meer worden ingezet op het verspreiden van de boodschap dat het niet de bedoeling is dat scholen nieuwe documenten aanmaken.

- Tot slot ervaren bijna alle schoolleiders dat de onderwijsinspectie hen ook wil stimuleren, naast controleren. De ondersteunende rol van de onderwijsinspectie mag voor meer dan de helft van de schoolleiders echter nog groter zijn. Ook wordt meermaals aangehaald dat er onvoldoende afstemming is met, en begeleiding is van de pedagogische begeleidingsdiensten. De shift die de onderwijsinspectie wil maken van een sterk externe en controlerende rol naar een meer ondersteunende rol (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017), is al deels geslaagd, maar kan nog verder ontwikkeld worden. Het evenwicht tussen interne en externe kwaliteitszorg is nog niet helemaal gevonden.

Bovenstaande bevindingen maken dat de onderwijsinspectie veelal slaagt in zijn opzet aandacht te besteden aan het waarnemen van het schoolgebeuren en inleving in de context, visie en kwaliteitsontwikkeling van de school. De inspecteurs reiken vaststellingen aan en reflecteren erover met de onderwijsinstelling om nadien de school methodologisch onderbouwd te beoordelen (Onderwijsinspectie, 2019).

‘Wat zijn de ervaringen van schoolleiders met het OK-kader?’, de derde onderzoeksvraag, blijkt ook behoorlijk positief beantwoord te worden. Het OK-kader is volgens de schoolleiders een goede samenvatting van wat onderwijskwaliteit is en wat een school moet doen. Uit de literatuur blijkt dat onderwijsinstellingen gestuurd moeten worden in hun zelfevaluatie opdat de kwaliteit ervan hoog is (Janssens & van Amelsvoort, 2008). Het OK-kader vormt hiervoor volgens de schoolleiders een goed startpunt en stuurt hen in de juiste richting. Wel geven ze aan dat de gebruikte terminologie te moeilijk is, voornamelijk voor leraren. Een aantal schoolleiders beschrijven de nood aan een bruikbaar, concreet en eventueel dynamisch werkinstrument waarmee scholen aan de slag kunnen. Dit zou kunnen helpen om (nog meer) een houvast te bieden bij het bestuderen van de kwaliteitsverwachtingen in verhouding tot het totale kader, zoals door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2017) vooropgesteld wordt. Daarnaast geven schoolleiders aan dat werken met het OK-kader tijdrovend en veeleisend is. Wel is volgens hen binnen het referentiekader voldoende ruimte voor de eigen prioriteiten van de school, het zou het kiezen van prioriteiten zelfs kunnen stimuleren. Ook in de literatuur wordt vooropgesteld dat een open kader met voldoende ruimte voor de eigen prioriteiten van belang is (Janssens & van Amelsvoort, 2008; van der Bij et al., 2016), dus dat is positief.

De vierde onderzoeksvraag, **‘In hoeverre ervaren schoolleiders het OK-kader bij de verschillende rubrieken als duidelijk, relevant, dwingend of ondersteunend?’**, werd opvallend als een moeilijke vraag beschouwd door de schoolleiders. Wel geven de meeste van hen aan dat de inhoud van het referentiekader duidelijk zijn van zodra ze zich erin verdiepen, wat tijdsintensief kan zijn. Daarnaast ervaren ze moeilijkheden met het aantonen van een aantal rubrieken en de acties die ze daarvoor ondernemen. Verder zijn alle rubrieken volgens de schoolleiders even relevant, al hebben ze wel hun voorkeuren, afhankelijk van hun eigen (leiderschaps)stijl. Op de vraag of bepaalde rubrieken dwingend zijn, worden de rubrieken ‘kwaliteitsontwikkeling’ en ‘ontwikkeling stimuleren’ het meest genoemd. De rubriek ‘ontwikkeling stimuleren’ wordt bovendien ook benoemd als de meest ondersteunende rubriek.

Wel geven een aantal schoolleiders aan dat eigenlijk het hele kader ondersteunend is en een houvast vormt voor de school.

Op de vijfde onderzoeksvraag, **'Wordt het OK-kader op een andere manier gebruikt door scholen die een gunstig advies kregen dan door scholen die een ongunstig advies kregen?'**, is het antwoord veelal neen. Wel zijn grote verschillen op te merken tussen scholen onderling wat betreft het gebruik van het OK-kader voorafgaand aan het bezoek van de onderwijsinspectie. Zo gaf de ene schoolleider aan voorheen nog niet te werken met het OK-kader, waar andere scholen zichzelf al volop inschaalden. In de voorbereiding op de doorlichting schaalden maar liefst zeven scholen zichzelf in en stelden zich zo proactief op. Deze inschalingen zorgen er bovendien voor dat scholen de adviezen van de onderwijsinspectie beter kunnen inschatten, en zo hopelijk ook op termijn zichzelf beter kunnen evalueren en bijsturen om ongunstige adviezen in de toekomst te vermijden. De schoolleiders betrokken doorgaans het lerarenteam in deze voorbereiding om hen klaar te stomen voor de doorlichting en de vragen die gesteld konden worden. Anderen deden dit dan weer bewust niet. Na de doorlichting gaan scholen meer bewust om met het OK-kader, iets wat ze graag door willen zetten op lange termijn. Hier is op te merken dat scholen die een gunstig advies zonder meer kregen, hun werkwijze niet (veel) meer aanpassen omdat die vermoedelijk al op punt stond. Scholen met een ongunstig advies geven aan hun werkwijze aan te passen om zo tegen de volgende doorlichting hun onderwijskwaliteit te verhogen.

De zesde en laatste onderzoeksvraag, **'Wat is het verschil in kwaliteitszorg tussen scholen die een gunstig advies kregen en scholen die een ongunstig advies kregen?'**, wordt opgesplitst in vijf deelvragen, namelijk de mate waarin de schoolleider belang hecht aan verandering, permanente kwaliteitszorg, betrokkenheid van leraren, professionalisering en samenwerking.

- Ten eerste wordt verandering door veel schoolleiders als belangrijk gezien, maar wel wordt aangegeven dat men niet mag veranderen om te veranderen. Voornamelijk bij de scholen met een gunstig advies zonder meer wordt dit laatste benadrukt, alsook het belang van rust in de school en een goede communicatie. Door een aantal scholen met een gunstig advies met tekorten of een ongunstig advies, wordt verandering als een lang en moeilijk proces gezien. Deze bevinding sluit aan bij de literatuur, waar Thoonen en collega's (2012) aangeven dat een sterke schoolleider bij verandering een duidelijke visie vooropstelt (cfr. niet veranderen om te veranderen).
- Ten tweede benadrukt de meerderheid van de schoolleiders het belang van permanente kwaliteitszorg en de rol van de inspectie daarin, alsook dat het maar logisch is dat een school continu aan interne kwaliteitscontrole en -ontwikkeling doet.
- Ten derde betreft het merendeel van de schoolleiders leraren in hun besluitvorming door hen bijvoorbeeld te laten zetelen in een stuurgroep of pedagogische raad. Deze groepen kunnen gezien worden als professionele leergemeenschappen, waar schoolleiders en leraren samen kunnen werken aan de verbetering van hun onderwijs (Krüger, 2010; Seashore Louis, 2015; Slegers et al., 2013). De betrokkenheid van leraren bij beslissingen vergroot de kans op succes op lange termijn (Hargreaves, 2007; Miedema & Stam, 2008). Het lijkt erop dat scholen met een gunstig advies zonder meer een duidelijke(re) visie hebben over het al dan niet betrekken van leraren in hun besluitvorming.

- Ten vierde hechten alle schoolleiders belang aan professionalisering van hun leraren, maar opvallend is dat scholen met een ongunstig advies hier minder in investeren dan scholen met een gunstig advies. Deelname aan professionele leeractiviteiten is echter cruciaal voor de innovatiecapaciteit van de school (Sahlin & Styf, 2019; Thoonen et al., 2012). Het is van belang dat schoolleiders inzetten op de ontwikkeling van hun leraren (Devos, 2019; Leithwood et al., 2008).
- Ten vijfde en laatste zijn allerlei vormen van samenwerking op te merken in scholen. Ook wordt aangegeven dat samenwerking door de komst van de nieuwe eindtermen nog meer gestimuleerd zal worden. Samenwerking tussen het personeel is bovendien van groot belang om de motivatie en betrokkenheid te verhogen (Devos, 2019; Leithwood et al., 2008). Er is geen duidelijk verband tussen het advies dat scholen kregen en de mate van samenwerking tussen leraren.

Samengevat stellen schoolleiders van scholen met een gunstig advies een duidelijke visie voorop bij veranderingen, waar in scholen met een ongunstig advies verandering meer als een obstakel wordt gezien. Ook wat betreft de participatie van leraren in het beleid, maken schoolleiders van scholen met een gunstig advies bewuste keuzes, terwijl scholen met een ongunstig advies nog meer op zoek zijn naar een schooleigen aanpak. Bovendien investeren schoolleiders van scholen met een gunstig advies meer en gericht in professionalisering van leraren dan scholen met een ongunstig advies. Uit deze bevindingen kan afgeleid worden dat de vooropgestelde hypothese, dat scholen met een gunstig advies een hogere innovatiecapaciteit en een meer transformationele leider hebben dan scholen met een ongunstig advies, (deels) aangenomen kan worden.

5.1. Aanbevelingen

Op basis van bovenstaande bevindingen, worden enkele aanbevelingen geformuleerd:

- Uit de interviews blijkt dat schoolleiders een discrepantie ervaren tussen het sterk gestandaardiseerde verslag en de mondelinge, constructieve feedback. Aangezien ze aangeven dat het moeilijk is al deze nuttige informatie tijdens de gesprekken te noteren, kan een aanvullend document met feedback dat uitsluitend aan de school bezorgd wordt, een meerwaarde vormen. Voornamelijk bij scholen met een lage innovatiecapaciteit is deze constructieve feedback essentieel opdat scholen hun kwaliteit kunnen optimaliseren (Penninckx et al., 2014).
- Er zijn aanwijzingen dat taalzwakke leerlingen onvoldoende worden gehoord doorheen de doorlichting. Het is dan ook aangewezen dat hier meer op ingezet wordt om te voldoen aan het vooropgestelde principe om leerlingen mee te nemen als cruciale gesprekspartner tijdens de doorlichting (Onderwijsinspectie, 2019).
- Een aantal schoolleiders geven aan dat de communicatie van individuele inspecteurs naar zowel schoolleiders als leraren toe, beter (minder direct en overdonderend) kan. Bij een ongunstig advies kan het nuttig zijn de school doorheen de week al voor te bereiden op dit slechte nieuws door open en doordacht te communiceren. De ervaring hiermee blijkt afhankelijk van de inspecteur in kwestie, wat idealiter vermeden wordt aangezien dit een impact kan hebben op de aanpak van scholen na de doorlichting. Uit de literatuur blijkt namelijk dat de hoeveelheid initiatieven die scholen opzetten om hun kwaliteit te

verbeteren niet samenhangen met de hoeveelheid feedback die ze ontvingen, maar wel met de manier waarop inspecteurs deze feedback voorzien (Altrichter & Kemethofer, 2015; Ehren & Visscher, 2008; Penninckx et al., 2014).

- Meer dan de helft van de schoolleiders geeft aan dat de ondersteunende rol van de onderwijsinspectie groter zou mogen zijn. Het is dan ook aan te bevelen dat hier (nog) sterker op wordt ingezet in de toekomst. Bovendien is af te leiden uit hun antwoorden dat meer afstemming tussen de pedagogische begeleidingsdienst en de onderwijsinspectie gewenst is. Het is dan ook aanbevolen hier verder op in te zetten.
- Het OK-kader vormt een goed referentiekader voor scholen, maar mist nog een aantal kansen volgens de schoolleiders. De gebruikte terminologie in het kader is complex, wat het kader niet toegankelijk en laagdrempelig maakt voor schoolleiders en vooral voor leraren. Aanbevolen is om een bruikbare, concrete en eventueel zelfs dynamische tool te bouwen rond het OK-kader, zodat leraren en schoolleiders er actief mee aan de slag kunnen om hun onderwijskwaliteit op te krikken.
- Er zijn aanwijzingen dat de schoolleider een zekere rol speelt in de kwaliteitsontwikkeling van scholen. Ook voorgaand onderzoek wijst uit dat de capaciteiten van schoolleiders een invloed hebben op de effectiviteit van scholen (Day et al., 2016; Huber & Muijs, 2010; Leithwood et al., 2008; Makhasane & Khanare, 2018). Het is dan ook aanbevolen in te zetten op het aantrekken en behouden van sterke schoolleiders.

5.2. Beperkingen van dit onderzoek

Aangezien in dit onderzoek een niet gestandaardiseerde, beperkte steekproef gebruikt werd, kunnen de resultaten niet gegeneraliseerd worden naar alle schoolleiders. Het opzet van dit onderzoek was dan ook exploratief op zoek gaan naar de ervaringen van schoolleiders met de nieuwe doorlichtingsmethode en het OK-kader.

De schoolleiders namen vrijwillig deel aan dit onderzoek, wat maakt dat de ervaringen van de overige gecontacteerde schoolleiders niet meegenomen werden. Dit heeft mogelijk gevolgen voor de resultaten, gezien nu enkel geïnteresseerden deelnamen.

Ondanks de systematische en transparante werkwijze die gebruikt wordt in dit onderzoek, is het mogelijk dat de subjectiviteit van de onderzoeker enige invloed heeft op de resultaten (Silverman, 2001). De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is namelijk niet nagegaan als gevolg van het feit dat dit onderzoek werd uitgevoerd door slechts één onderzoeker.

5.3. Suggesties voor vervolgonderzoek

Om de generaliseerbaarheid van de resultaten van dit onderzoek te verhogen, is herhaling met een grotere steekproef nodig. Deze studie kan dan ook een startpunt vormen voor meer onderzoek naar de ervaringen van schoolleiders met Inspectie 2.0 en het OK-kader. Hieronder worden drie suggesties voor vervolgonderzoek gedaan:

- Het kan interessant zijn om na te gaan hoe schoolleiders uit andere onderwijsniveaus, bijvoorbeeld het basisonderwijs, omgaan met interne kwaliteitszorg en het referentiekader voor onderwijskwaliteit, en of hier significante verschillen in zijn.

- Daarnaast kan het relevant zijn om de bevraagde schoolleiders te volgen in hun schoolverbeteringstraject en na te gaan op welke manier de adviezen en feedback van de onderwijsinspectie een impact hebben op de onderwijskwaliteit van de scholen.
- Het is op basis van dit onderzoek niet duidelijk of de scholen met een ongunstig advies ook scholen zijn die in een minder gunstige context (bv. kansarm leerlingenpubliek) functioneren. Vervolgonderzoek dient te worden uitgevoerd om na te gaan of er een significant verband is tussen de context van de school en het verkregen advies van de Vlaamse Onderwijsinspectie.

6. Conclusie

Deze masterproef ging op zoek naar hoe schoolleiders omgaan met interne kwaliteitszorg en het nieuwe referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) door semi-gestructureerde interviews af te nemen met vijftien schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs.

De ervaringen van schoolleiders met Inspectie 2.0 zijn overtuigend positief: de doorlichting werd beschreven als menselijk, professioneel en correct en ontwikkelingsgerichte dialoog werd vooropgesteld. Wel ervaren schoolleiders een discrepantie tussen het schriftelijke verslag en de mondelinge, constructieve feedback en zou een extra feedbackdocument voor de school een meerwaarde vormen. Verder werden de zeven centrale principes die de onderwijsinspectie naar voren schuift ook veelal door schoolleiders zo ervaren, namelijk (1) de ontwikkeling van de lerende staat centraal, (2) methodologische onderbouwing, (3) frequent doorlichten, (4) inhaken op interne kwaliteitszorg en context, (5) vertrouwen geven aan scholen, (6) beperkte administratieve lasten en (7) controleren en stimuleren. Ook de ervaringen met het OK-kader zijn doorgaans positief, met uitzondering van de gebruikte terminologie. Voordelig aan het huidige kader is de beschikbare ruimte voor de eigen prioriteiten van de school, maar schoolleiders zouden (nog) meer hebben aan een concreet, bruikbaar kader. Wat betreft het gebruik van het OK-kader door scholen met een gunstig en ongunstig advies, is weinig verschil op te merken. Wel is een opmerkelijk verschil in (intensiviteit van) gebruik tussen scholen vast te stellen. Scholen met een ongunstig advies gaan bovendien na het bezoek van de doorlichting op een andere, meer bewuste manier met het OK-kader aan de slag, terwijl dit niet het geval is bij scholen met een gunstig advies. Verder is een verschil te zien in kwaliteitszorg tussen scholen die een gunstig en een ongunstig advies kregen. Scholen met een gunstig advies hechten meer belang aan rust en visie bij het doorvoeren van veranderingen en hebben een duidelijke(re) visie op de mate van participatie van leraren in het beleid. Ook stimuleren deze schoolleiders meer professionele ontwikkeling van hun leraren dan schoolleiders van scholen met een ongunstig advies.

Uit dit onderzoek blijkt dus dat de ervaringen, zowel met Inspectie 2.0 als het OK-kader, doorgaans positief zijn. De manier waarop scholen met het referentiekader aan de slag gaan, verschilt echter enorm tussen de scholen zonder dat dit te wijten is aan het verschil tussen scholen met een gunstig of ongunstig advies. Wel is duidelijk dat scholen met een gunstig advies een hogere innovatiecapaciteit en een meer transformationele leider hebben dan scholen met een ongunstig advies.

Bibliografie

- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32–56. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.927369>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2010). Using the dynamic model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies*, 29(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/03323310903522669>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Dedering, K., & Müller, S. (2011). School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *Journal of Educational Change*, 12(3), 301–322. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9151-9>
- De Meyer, I., Janssens, R., Warlop, N., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen. Vlaams rapport PISA 2018*. https://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/157/1582105796291-RAPPORT_2018_ZonderFoto.pdf
- Devos, G. (2019). Kenmerken van sterke scholen. Wat leert ons 40 jaar onderzoek? *Impuls. Leiderschap in Onderwijs*, 1, 5–16.
- de Wolf, I. F., & Janssens, F. J. G. (2005). Effecten en neveneffecten van inspecties en prestatie-indicatoren in het onderwijs: Een overzicht van empirische studies. *Pedagogische Studiën*, 82(6), 421–435.
- Ehren, A. J., & Visscher, M. C. M. (2006). Towards a theory on the impact of school Inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51–72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x>
- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205–227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00400.x>
- Faddar, J., Appels, L., Merckx, B., Boeve-de Pauw, J., Delrue, K., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020). *Vlaanderen in TIMSS 2019. Wiskunde- en wetenschapsprestaties van het vierde leerjaar in internationaal perspectief en doorheen de tijd*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12933>

- Gaertner, H., Wurster, S., & Pant, H. A. (2014). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 489–508. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.811089>
- Hanushek, E. A. (2002). The Importance of School Quality.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership and Development in Education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42(2), 223–233. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00294.x>
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>
- Howitt, D., & Cramer, D. (2007). Qualitative Research. In G. Van Hove & L. Claes (Eds.), *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools* (pp. 179–203). Pearson Education Limitation.
- Huber, S. G., & Muijs, D. (2010). School Leadership Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. *School Leadership - International Perspectives*, 10, 57–77. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3501-1_4
- Janssens, F. J. G. (2011). An Evaluation of the Impact of the Publication of School Performance Indicators in the Netherlands. *International Journal of Educational Policies*, 5, 55–73.
- Janssens, F. J. G., & van Amelsvoort, G. H. W. C. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002>
- Krüger, M. L. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoekend handelen van leraren in veranderingsprocessen : eindrapport kenniskring leren en inoveren. Kenniscentrumreeks, 6. Penta Nova.* <http://www.pentanova.nl/Portals/0/Lectoraat/nr.-06-De-invloed-van-schoolleiderschap-op-het-handelen-van-leraren-in-veranderingsprocessen-Meta-Kruger.pdf>
- Landwehr, N. (2011). *Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation [Theses on the impact and effectiveness of the external evaluation of schools]*. Kanton Graubünden. https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Dokumentenliste%20Inspektorate/SO_VF_Wirkung_Landwehr_de.pdf
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Makhasane, S. D., & Khanare, F. P. (2018). Leadership Practices of Turning Around Low-

- performing Schools in a Developing Country. In C. V. Meyers & M. J. Darwin (Eds.), *International Perspectives on Leading Low-Performing Schools*, 59–76.
- Miedema, W. G., & Stam, N. (2008). *Leren van Innoveren: Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?*, 1–455.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00016-5)
- Onderwijsinspectie. (2016). *Het OK referentiekader voor onderwijskwaliteit*. Onderwijsinspectie. <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK-Dashboard.pdf>
- Onderwijsinspectie. (2019). *Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie: Onderwijsspiegel 2019*. Onderwijsinspectie. https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OS2019-Def_web_1.pdf
- Onderwijsinspectie. (2020). *Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie: Onderwijsspiegel 2020*. Onderwijsinspectie. <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/Onderwijsspiegel%202020%20-%20webversie.pdf>
- Onderwijsinspectie. (2021a). *Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie: Onderwijsspiegel 2021*. Onderwijsinspectie. <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OS2021-web.pdf>
- Onderwijsinspectie. (2021b). *Ontwikkelingsschalen*. Onderwijsinspectie. <https://onderwijsinspectie.be/nl/ontwikkelingsschalen>
- Onderwijsinspectie. (2021c). *Ontwikkelingsschalen*. Onderwijsinspectie. <https://onderwijsinspectie.be/nl/ontwikkelingsschalen>
- Onderwijsinspectie. (2021d). *Wat onderzoeken we?* Onderwijsinspectie. <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/doorlichten/wat-onderzoeken-we>
- Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2014). Exploring and explaining the effects of being inspected. *Educational Studies*, 40(4), 456–472. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930343>
- Sahlin, S., & Styf, M. (2019). Internationalization as an internal capacity builder for school improvement: a case study. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591511>
- Seashore Louis, K. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3, 30321. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (2nd ed.). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

- Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *Elementary School Journal*, 114(1), 118–137. <https://doi.org/10.1086/671063>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441–460. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867>
- Unicef. (2020). *Onderwijs*. Unicef. <https://www.unicef.nl/onderwijs>
- Van der Bij, T., Geijsel, F. P., & ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42–50. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.04.001>
- Van Hove, G. (2014). *Qualitative Research for Educational Sciences*. Pearson Education.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in educational evaluation*, 33(2), 101–119. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.04.001>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2009). *Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs*. Onderwijs Vlaanderen. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14129>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2017). *Bronnendocument referentiekader voor onderwijskwaliteit*. Onderwijsinspectie. https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK_bronnendoc_LOW_14-10-2019.pdf

Bijlage 2: Informed consent



INFORMED CONSENT

Ik, ondergetekende, verklaar hierbij dat ik, als respondent bij een onderzoek in het kader van de masterproef 'interne kwaliteitszorg en het nieuwe referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK): hoe gaan schoolleiders hiermee om?,

- (1) de uitleg omtrent de aard van de vragen die tijdens dit interview zullen worden gesteld, heb gelezen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen
- (2) totaal uit vrije wil deelneem aan het interview
- (3) de toestemming geef aan de studenten om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren
- (4) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten
- (5) ervan op de hoogte ben dat ik een exemplaar van de uitgewerkte paper zal krijgen.

Gelezen en goedgekeurd op (datum),

Naam en handtekening

ONDERZOEK INTERNE KWALITEITSZORG EN HET NIEUWE REFERENTIEKADER VOOR ONDERWIJSKWALITEIT (OK): HOE GAAN SCHOOLLEIDERS HIERMEE OM?

U wordt uitgenodigd om op vrijwillige basis deel te nemen aan dit onderzoek, uitgevoerd door E. Maesen, studente van de Universiteit Gent.

- **DOEL?** Het doel van deze studie is het in kaart brengen van de ervaringen van schoolleiders met Inspectie 2.0 en het OK-kader. Daarnaast wordt gekeken naar de innovatiecapaciteit en de interne kwaliteitszorg van scholen.
- **HOE GAAN WE TE WERK?** Er worden u een aantal vragen gesteld omtrent Inspectie 2.0. Dit interview zal ongeveer een uur duren.
- **WELKE PERSOONLIJKE DATA VERZAMELEN WE?** De volgende persoonlijke data worden verzameld: naam en geslacht. De data worden voor onderzoeksdoeleinden geanonimiseerd.
- **RISICO'S?** Dit is een kort interview waarbij je als deelnemer, gebaseerd op je eigen ervaringen, antwoorden formuleert. De risico's voor jou als deelnemer zijn dus afwezig.
- **MEER LEZEN OF NOG MEER VRAGEN?** Als je vragen hebt, kun je te allen tijde contact opnemen met de onderzoeker van dit project, E. Maesen.

Bedankt voor je medewerking!

Bijlage 3: Interviewleidraad

Beste,

In kader van mijn masterproef met het onderwerp ‘Interne kwaliteitszorg en het nieuwe referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK): hoe gaan schoolleiders hiermee om?’ neem ik een vijftiental interviews af bij schoolleiders. Alvast heel erg bedankt dat u wou deelnemen aan dit onderzoek.

OV 1: Wat zijn de ervaringen in het algemeen van schoolleiders met Inspectie 2.0?

- Bent u positief over inspectie 2.0?
 - o Waarom wel/niet?
- Waar zitten volgens u de verschillen met de vorige doorlichtingsmethode?
- Zijn er bepaalde zaken die u liever anders zou zien?

OV 2: Hoe ervaren schoolleiders de zeven centrale principes die de onderwijsinspectie naar voren schuift?

- De onderwijsinspectie werkt altijd aan de hand van een vaste methode. Werd de doorlichting uitgevoerd zoals u verwachtte of waren er verschillen?
- Werden jullie in het verleden frequent doorgelicht (m.a.w. om de 6 jaar)?
- Op welke manier wordt de ontwikkeling van de lerende centraal gesteld?
 - o Worden leerlingen voldoende gehoord tijdens de doorlichtingen? Op welke manier?
- Controleren en stimuleren
 - o Staat dialoog en partnerschap voldoende centraal?
 - Hebt u het gevoel dat u in dialoog kan gaan met de inspectie?
 - o Hebt u het gevoel dat de inspectie u stimuleert om het beter te doen?
 - Waarom wel/niet?
- Is er transparante communicatie vanuit de onderwijsinspectie?
 - o Had u de feedback die u kreeg verwacht?
- Hebt u de verkregen feedback als constructief ervaren?
- Houdt de onderwijsinspectie voldoende rekening met de interne kwaliteitszorg en de input- en contextkenmerken van jullie school?
 - o Waarom wel/niet?
- Vindt u dat jullie als school voldoende vertrouwen krijgen vanuit de onderwijsinspectie?
 - o Waarom wel/niet?
- Vindt u dat de administratieve lasten beperkt worden?
 - o Waarom wel/niet?
 - o Hoe kan dit beter?

OV 3: Wat zijn de ervaringen van schoolleiders met het OK-kader?

- Bent u positief over het OK?
 - o Waarom wel/niet?
 - o Delen collega's deze mening?

- Op welke manier gebruikt u het OK?
 - o Gebruikt u zowel de kwaliteitsverwachtingen als de kwaliteitsbeelden?
- Het OK wordt gebruikt door de onderwijsinspectie en door scholen, en dus voor zowel interne als externe kwaliteitszorg. Het document dat scholen gebruiken voor zelfevaluatie moet echter steeds context-specifieke doelen, prioriteiten en verbeterpunten omvatten en dat komt niet altijd overeen met de kwaliteitsindicatoren in een vooropgesteld inspectiekader. Uit de literatuur wordt een open kader dat ruimte laat voor de eigen prioriteiten naar voren geschoven als een ideale oplossing (Janssens & van Amelsvoort, 2008).
 - o Ervaart u het OK als een open kader dat ruimte laat voor de eigen prioriteiten?
 - Waarom wel/niet?
- Wat zou u veranderen aan het OK?

OV 4: In hoeverre ervaren schooldirecties dit kader van de inspectie bij de verschillende rubrieken als duidelijk, relevant, dwingend of ondersteunend?

- Hoe ervaart u de onderverdeling van het OK in de verschillende rubrieken?
 - o Zijn alle rubrieken even duidelijk voor u?
 - o Zijn alle rubrieken even relevant voor u?
 - o Ervaart u sommige rubrieken meer als dwingend dan andere rubrieken?
 - o Ervaart u sommige rubrieken meer als ondersteunend dan andere rubrieken?

OV 5: Wordt het OK op een andere manier gebruikt door scholen die een gunstig advies kregen dan door scholen die een ongunstig advies kregen?

- Hoe ging u aan de slag met het OK tijdens de voorbereiding van de doorlichting?
- Op welke manier hebt u het OK gebruikt om de kwaliteit van de school op te krikken?
- Hoe ging u aan de slag met het OK na de feedback van de doorlichting?
 - o Wat zijn de maatregelen die u nam na de resultaten van de onderwijsinspectie?
 - o Ging u na het advies van de onderwijsinspectie op een andere manier aan de slag met het OK?
 - o Zijn er bepaalde rubrieken die u nadien meer ging gebruiken?
 - o Op welke manier hebt u bijgestuurd waar nodig?

OV 6: Wat is het verschil in kwaliteitszorg tussen scholen die een gunstig advies kregen en scholen die een ongunstig advies kregen?

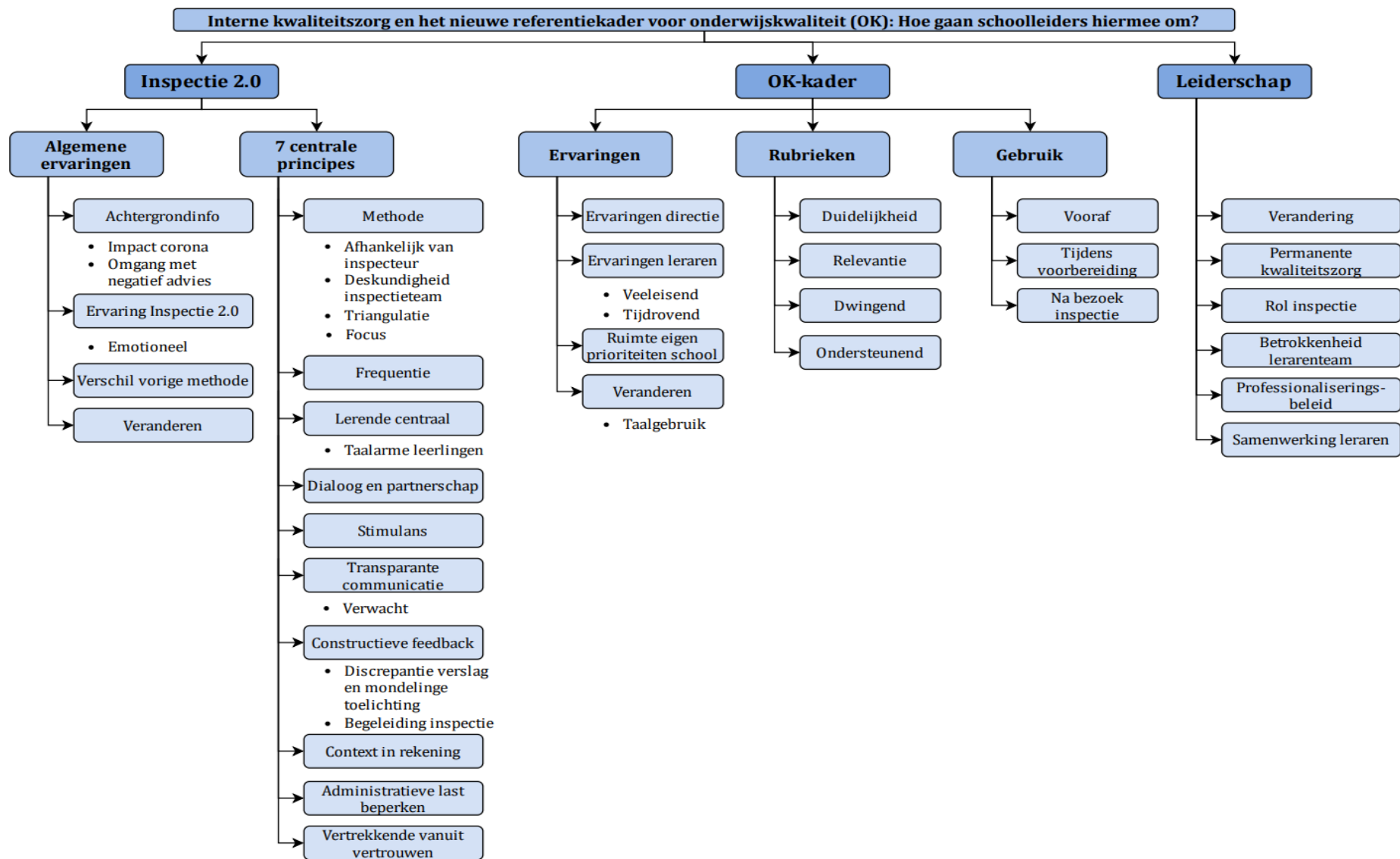
- Hecht u veel belang aan verandering?
 - o Bent u positief over verandering? Waarom wel/niet?
- Hoe staat u tegenover permanente kwaliteitsverbetering?
- Hoe staat u tegenover de rol van de inspectie/doorlichting in de kwaliteitsverbetering van scholen?
- Hecht u veel belang aan de visie van de leraren op verandering?
 - o Worden leraren betrokken in het nemen van beslissingen omtrent verandering?
 - Waarom wel/niet?
 - Zijn er participatiemogelijkheden voor leraren in het beleid?

- Worden er professionele leergemeenschappen gecreëerd waar leraren en schoolleiders kunnen samenwerken om het onderwijs te verbeteren?
- Hebben leraren regelmatig de mogelijkheid deel te nemen aan professionele leeractiviteiten?
- Hecht u veel belang aan samenwerking binnen het lerarencorps?
 - o Waarom wel/niet?
 - o Op welke manier wordt samengewerkt?

Hebt u verder nog zaken toe te voegen?

Alvast heel erg bedankt voor uw deelname aan dit onderzoek.

Bijlage 4: Codeboom



Bijlage 5: Voorbeeld uit codeerschema

Nr.	Leiderschap → De schoolleider hecht belang aan verandering
A1	<ul style="list-style-type: none"> - Enkel verandering die de leerlingen ten goede komt - Niet veranderen om te veranderen
A2	<ul style="list-style-type: none"> - Niet veranderen om te veranderen - Verandering botst op weerstand - Belang van zorgvuldige communicatie - Respect voor tempo van de mensen is nodig - Rust is belangrijk (mensen hebben structuur en duidelijkheid nodig) - Kwaliteitsontwikkeling impliceert verandering
A3	<ul style="list-style-type: none"> - Hecht belang aan verandering - Innovatieve school (nieuwbouw, innoverend concept met open ruimtes en fluisterzones) - Leraren moeten mee zijn, maar proberen altijd innovatief te zijn
A4	<ul style="list-style-type: none"> - Hecht belang aan verandering - De school doet niet anders dan veranderen (schuiven met personeel, richtingen afgeschaft en opgestart) - Wel met een visie - Verandering is een uitdaging
A5	<ul style="list-style-type: none"> - Hecht belang aan verandering, als verandering functioneel is - Niet vernieuwen om te vernieuwen - Houden van rust - Aanvoelen of leraren klaar zijn voor verandering, anders wachten
B1	<ul style="list-style-type: none"> - Er is veel verandering, dat gaat snel - Verandering moet samen gebeuren, gedragen (bv. verhaal stroomlijnen)
B2	<ul style="list-style-type: none"> - Stap voor stap, anders zijn leraren niet mee - Verandering is belangrijk en noodzakelijk (wie niet meegaat krijgt problemen)
B3	<ul style="list-style-type: none"> - Verandering is belangrijk - Doorlichting gebruiken als noodzaak om dingen te veranderen (breekijzer) - We kunnen niet blijven lesgeven zoals 10/20 jaar geleden - Pijnlijk en langzaam proces
B4	<ul style="list-style-type: none"> - Vanzelfsprekend, iedereen moet zich blijven ontwikkelen (is ook motiverend)
B5	<ul style="list-style-type: none"> - Hecht belang aan verandering, moeten blijven mee evolueren - Niet altijd eenvoudig, maar wel belangrijk
C1	<ul style="list-style-type: none"> - Moeten als school continu evolueren - Niet alles tegelijkertijd (soms aan de handrem trekken), maar soms <i>quick wins</i> - Verandering moet mee uit de mensen komen - Veranderingen die worden opgelegd zijn niet altijd fijn (soms noodzakelijk, maar men denkt niet aan de taaklast van leraren en directies)
C2	<ul style="list-style-type: none"> - 'Verandering komt me de strot uit', iedereen zit op zijn tandvlees - Stopt nooit, bijzonder zwaar, verandert niet graag
C3	<ul style="list-style-type: none"> - Hecht belang aan verandering - Niet veranderen om te veranderen - Tijd nodig voor veranderingen (dat wordt gemist) - In het onderwijs verplicht om te veranderen, maar moeten we daar altijd aan toegeven?
C4	<ul style="list-style-type: none"> - Hecht veel belang aan verandering, maatschappij verandert elke dag - Wel waken over dat je niet te snel gaat (gas terug nemen)
C5	<ul style="list-style-type: none"> - Hecht belang aan verandering - Als school bijna overal op de kar gesprongen, maar jammer dat bepaalde veranderingen weer ingetrokken worden (modulair onderwijs bv., werkte hier wel)