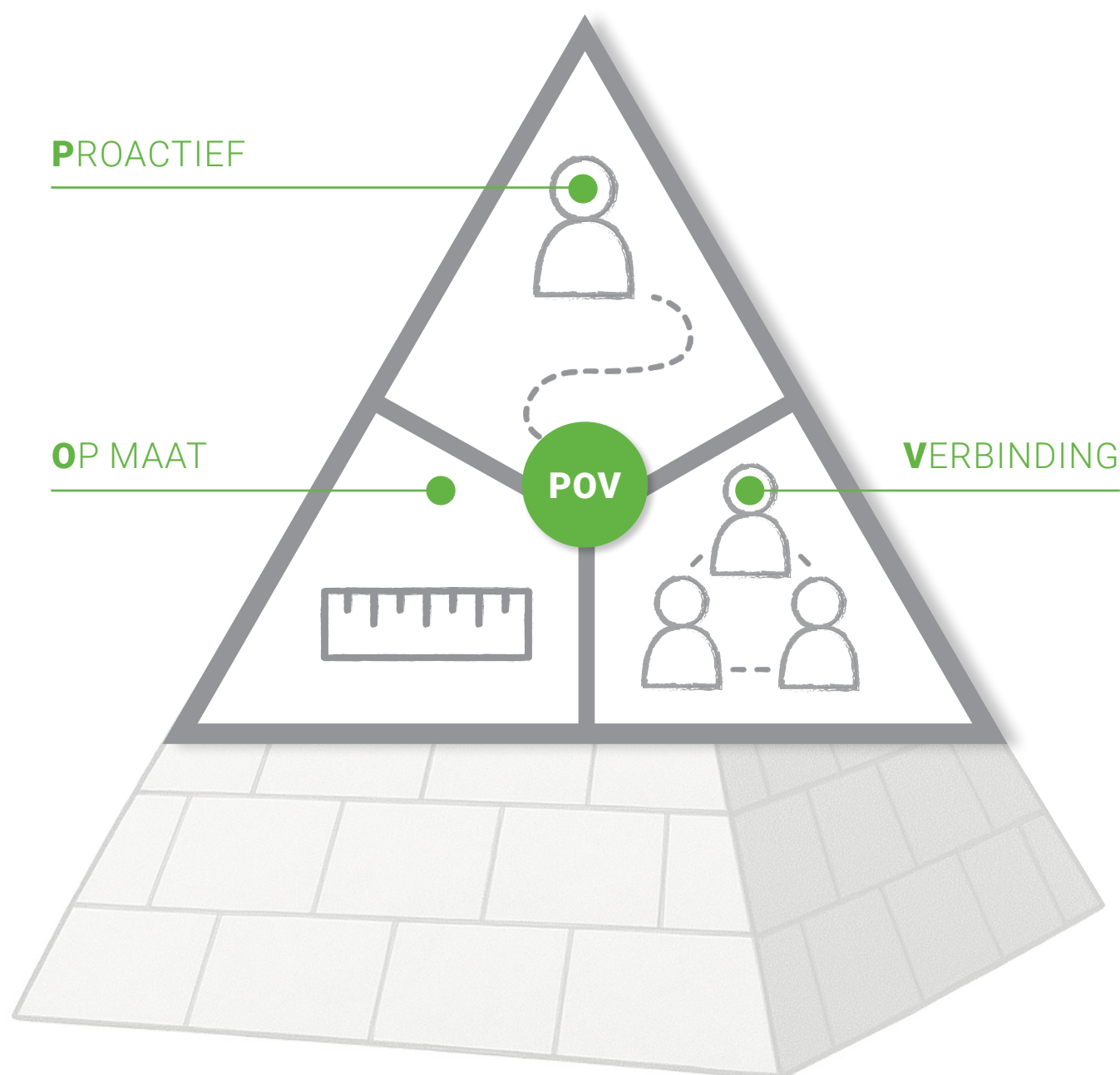




POV

P = PROACTIEF | We nemen zelf contact op met alle scholen om begeleiding aan te bieden.

O = OP MAAT VAN DE SCHOOL | We bieden gedifferentieerde ondersteuning, van intensieve begeleiding tot klankbord.

V = VERBINDING | We blijven, in afstemming met het schoolteam, betrokken tot de vooropgestelde doelen in elke school zijn bereikt.



SAMENVATTEND RAPPORT 3

1. Werkwijze en beperkingen	3
2. Bevindingen kortetermijnevaluaties.....	4
3. Bevindingen langetermijnevaluaties	5
4. Accentverschillen tussen schoolleiding en leraren.....	5
5. Meer professionalisering door leraren op vraag van de schoolleiders.....	5
6. Tussenconclusie en duiding EDBI	6
7. Engagementen en vervolg EDBI	6
8. Onderzoek en praktijkonderzoek - reflectie naar de toekomst toe.	7

BIJLAGE 8

1. Inleiding	8
1.1 EDBI - PBD	8
1.2 Onderzoek en praktijkonderzoek - PBD	8
1.3 Impact - POC.....	8
2. EDBI - PBD.....	9
2.1 EDBI visie.....	9
2.2 EDBI kortetermijnevaluaties begeleidingsmethodieken.....	11
2.3 EDBI langetermijnevaluaties begeleidingstrajecten.....	20
Algemene reflectie EDBI begeleidingsplan 2025-2030.....	24
3. Onderzoek - praktijkonderzoek PBD	25
3.1 Onderzoek	25
3.2 Praktijkonderzoek - PBD	26
4. Impact en POC.....	28
5. Duurzame impact Begeleidingsverslag 2025-2030	28
6. Duurzame impact Jaarlijks team actieplan per pijler met indicatoren	29

Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV) maakt sinds het schooljaar 2022-2023 gebruik van het [EDBI-instrument](#) om feedback te verzamelen over de eigen begeleidingspraktijk binnen de PBD en POC. Dit rapport biedt een beknopte synthese op basis van de beschikbare gegevens voor 2023-2024 en 2024-2025. De gegevens van 2022-2023, waarin EDBI als piloot werd ingezet, blijven buiten de scope.

De doelstellingen van dit rapport zijn driedig:

- een transparante verantwoording bieden over de ingezette begeleidingsinitiatieven;
- de voorliggende data benutten om indicaties van impact te duiden;
- aangeven welke conclusies op basis van deze gegevens wél en niet verantwoord zijn.

De uitgebreidere EDBI-rapportering met tabellen en contextuele toelichting wordt integraal opgenomen [als bijlage \(zie p. 8\)](#). Het onderliggende cijfermateriaal blijft zo beschikbaar voor detailanalyse, terwijl dit samenvattende rapport de resultaten op hoofdlijnen in kaart brengt.

1. Werkwijze en beperkingen

De evaluatie van de professionaliseringsinitiatieven gebeurt via EDBI, een gestandaardiseerd bevragsinstrument dat met korte vragenlijsten gegevens verzamelt. De bevestigingen worden digitaal afgenomen, vaak aansluitend bij begeleidingsmomenten.

De bevestigingen peilen systematisch naar vier kernaspecten: tevredenheid over de geboden begeleiding, de ervaren bruikbaarheid voor de eigen praktijk, het ervaren leereffect en de intentie tot gedragsverandering of verdere toepassing. Deze kernindicatoren zijn in alle relevante vragenlijsten verankerd, zodat resultaten over schooljaren en professionaliseringsinitiatieven heen op consistente wijze met elkaar in verband kunnen worden gebracht.

Dit verslag behandelt gegevens die via de kortetermijnevaluatie zijn verzameld over kortlopende professionaliseringsinitiatieven, zoals Lesson Study, professionele dialoog, leerwandeling, lerende netwerken en modeling. Daarnaast rapporteert het over gegevens die via de langetermijnevaluatie zijn verzameld voor langdurige begeleidingstrajecten, met focus op de krachtige leeromgeving, krachtige leerlingenbegeleiding en het provinciaal leiderschapsvenster.

Niet alle professionaliseringsinitiatieven zijn opgenomen, gelet op de beperkte deelnameaantallen; bovendien zijn bevestigingen in het kader van korte PDCA-cycli binnen professionaliseringsinitiatieven buiten de scope van dit rapport gelaten.

We vinden het belangrijk om de beperkingen van de huidige dataset expliciet te erkennen. Door de kleinschaligheid van de organisatie zijn sommige steekproeven beperkt, waardoor procentuele uitkomsten gevoelig zijn voor toevalsschommelingen.

Tevens moet worden benadrukt dat de dataverzameling uitsluitend berust op zelfrapportage: deelnemers rapporteren hun percepties van kwaliteit, bruikbaarheid en effecten. Een structurele koppeling met objectieve indicatoren zoals observaties en leerlingresultaten is nog niet gerealiseerd.

Binnen deze randvoorwaarden beschouwen we de huidige EDBI-gegevens als een indicatief, maar waardevol tussenresultaat: geschikt om indicaties en signalen te herkennen, niet om sluitende uitspraken te doen over systeemimpact of causaliteit.

2. Bevindingen kortetermijnevaluaties

De kortetermijnevaluaties hebben als doel de directe effecten te meten van kortlopende professionaliseringsinitiatieven. Bij de interpretatie van de resultaten geldt de volgende kanttekening: de steekproefgrootte daalde aanzienlijk van 260 respondenten in 2023-2024 tot 106 in 2024-2025. Dit is vooral toe te schrijven aan het afbouwen van de lerende netwerken.

De gebundelde gegevens uit de kortetermijnevaluaties tonen over beide schooljaren heen een positief beeld. In beide jaren geeft een overgrote meerderheid aan tevreden te zijn over de gevolgde begeleiding; de tevredenheidsgraad ligt in 2023-2024 boven 90 procent en blijft in 2024-2025, ondanks een lichte daling, duidelijk hoog. De ervaren bruikbaarheid van inhoud en materialen bedraagt in beide jaren meer dan 80 procent positieve respons. Ook het gerapporteerde leereffect en de intentie om verworven inzichten in de eigen praktijk toe te passen halen in beide jaren ongeveer 80 procent van de respondenten.

Deze cijfers rechtvaardigen een genuanceerde maar duidelijke conclusie: binnen de bevraagde groep wordt de kwaliteit van de kortlopende professionaliseringsinitiatieven hoog gewaardeerd en door de meeste respondenten als relevant ervaren. Lichte dalingen in enkele kernindicatoren tussen beide jaren mogen niet zonder meer als kwaliteitsverlies worden geïnterpreteerd. Zij vallen samen met een kleiner aantal respondenten en met veranderingen in het type begeleiding en de context zoals meer werkdruk, lerarentekort en beleidskeuzes van scholen. Het is daarom methodologisch aangewezen deze evoluties niet te generaliseren tot trendclaims, maar te duiden als een signaal dat verdere monitoring zinvol is.

Opvallend is dat bij enkele professionaliseringsinitiatieven indicatieve vaststellingen naar voren komen; hieronder lichten we die per initiatief kort toe.

- “Lesson Study” scoort uitzonderlijk hoog op alle kernindicatoren. Een opmerkelijke vaststelling is de zeer sterke intentie tot gedragsverandering (90%); dit is bijzonder aangezien 70% van de respondenten deelnam op uitdrukkelijk verzoek van de schoolleiding. Vandaar ons engagement om tijdens de looptijd van het begeleidingsplan 2025-2030 verhoogd in te zetten op “Lesson Study” in de scholen secundair onderwijs.
- De professionele dialoog registreert consequent hoge scores inzake tevredenheid en bruikbaarheid. De meerwaarde zit in de nauwe afstemming op de schoolspecifieke context, waardoor de inhoud als rechtstreeks relevant wordt ervaren. Conform de strategische keuze om de begeleiding verder schoolgericht te organiseren, blijft dit professionaliseringsinitiatief beleidsmatig prioritair.
- Leerwandelingen dienen vooral om een gedeeld kwaliteitsbeeld te vormen; de iets lagere scores voor leereffect (65%) en intentie tot gedragsverandering (60%) zijn waarschijnlijk te verklaren doordat de professionaliseringswinst minder direct wordt ervaren.
- Lerende netwerken worden door deelnemers inhoudelijk gewaardeerd als ruimte voor uitwisseling en gezamenlijke ontwikkeling en scoren positief op tevredenheid en bruikbaarheid. Niettemin wordt de inzet van lerende netwerken afgebouwd, op expliciete vraag van de schoolleiders, die de voorkeur geven aan een meer schoolbased aanpak die beter aansluit bij de specifieke noden en context van hun teams. De positieve waardering wordt daarom gezien als een aanwijzing van kwaliteit, niet als bewijs van breed gedragen impact.
- Modeling geeft een gemengd beeld: de tevredenheid is hoog, maar het ervaren leereffect blijft laag, namelijk 34,6%. Een hoger leereffect en een sterkere intentie tot gedragsverandering worden vooral gerapporteerd door deelnemers met autonome motivatie.

3. Bevindingen langetermijnevaluaties

De langetermijnevaluaties zijn opgezet om zicht te krijgen op de duurzame impact van langdurige begeleidingstrajecten op schoolniveau. De EDBI-bevraging wordt bij de afronding van het traject afgenomen.

Hoewel het aantal respondenten beperkt is, wijzen de beschikbare gegevens indicatief op een overwegend positieve beoordeling: de scores voor tevredenheid, bruikbaarheid, leereffect en intentie tot gedragsverandering blijven stabiel hoog. Dit bevestigt dat de trajecten op individueel niveau als waardevol worden ervaren.

De cruciale vaststelling is echter dat de gerapporteerde impact op de schoolwerking als geheel merkbaar lager ligt dan de individuele waardering. Dit beeld sluit aan bij signalen uit gesprekken met schoolleiders, die aangeven dat effecten op de werkvloer trager zichtbaar worden dan gewenst. Om dit beter te monitoren, is in 2024-2025 in de EDBI-bevraging een systematische meting van veranderingen in de schoolwerking opgenomen. Ongeveer de helft van de respondenten (46,7%) rapporteert zichtbare effecten op schoolniveau, terwijl slechts een beperkt aandeel aangeeft dat deze volledig zijn gerealiseerd. Dit strookt met de inschatting van schoolleiders dat het verandertempo beperkt blijft.

Op basis van deze reflectie is in het begeleidingsplan 2025-2030 duurzame impact opgenomen ([begeleidingsplan 2025-2030, p. 239](#)).

4. Accentverschillen tussen schoolleiding en leraren

Waar de data een onderscheid toelaten tussen de schoolleiding en de leraren, verschijnen herkenbare verschillen in accenten. Schoolleiders en leden van het middenkader benadrukken vaker de beleidsmatige en organisatorische meerwaarde van de begeleiding en zien die als middel om visie, kwaliteitszorg en structurele afspraken te versterken. Leraren zijn in hun antwoorden overwegend positief, maar wegen de directe toepasbaarheid in de klaspraktijk en de beschikbare tijd zwaarder mee.

Deze verschillen zijn logisch in het licht van de onderscheiden rollen en verantwoordelijkheden. Zij bevestigen de noodzaak om professionaliseringsinitiatieven zó te ontwerpen dat zij zowel het MESO-niveau als op MICRO-niveau ondersteunen met voldoende aandacht voor draagkracht, haalbaarheid en noodzakelijke opvolging.

Op basis van deze reflectie is het begeleidingsplan 2025-2030 meer geïntegreerd opgebouwd ([begeleidingsplan 2025-2030, p. 46](#)).

5. Meer professionalisering door leraren op vraag van de schoolleiders

De data van de voorbije twee schooljaren wijzen op meer professionalisering die op vraag van de schoolleiding plaatsvindt. Gezien de korte observatieperiode gaat het om een indicatie. We volgen deze evolutie op om te zien of zij zich bestendigt.

Het is een verrassende vaststelling dat deelname aan professionaliseringsinitiatieven steeds vaker gebeurt op vraag van de schoolleiding, en minder op eigen initiatief van leraren. Dit wijst mogelijk op een ontwikkeling waarbij professionalisering nadrukkelijker wordt gekoppeld aan de uitvoering van het beleidsplan, conform de strategische koers van POV. Dit verschijnsel kan evenzeer worden beïnvloed door veranderende contextfactoren, zoals de resultaten van de Vlaamse toetsen, verwachtingen van de onderwijsinspectie en recente overheidsinitiatieven. Deze factoren kunnen de druk op schoolleiders verhogen, met als mogelijk gevolg dat zij die druk doorgeven aan leraren om zich te professionaliseren. Uit "[TALIS 2024](#)" blijkt evenwel dat leraren in het secundair onderwijs in Vlaanderen in bijna alle categorieën minder vaak deelnemen aan professionele ontwikkeling dan hun collega's in de PISA-5-landen.

Volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; 2020) leidt autonome motivatie tot duurzamer leren, meer welbevinden en hogere volharding. Extrinsieke motivatie kan op korte termijn participatie verhogen, maar is minder duurzaam. Meta-analyses (Cerasoli et al., 2014) tonen dat autonome motivatie vooral samenhangt met de kwaliteit van prestaties, terwijl extrinsieke prikkels eerder kwantiteit stimuleren. Onderwijsstudies bevestigen dat autonomie-ondersteunende begeleiding (keuzevrijheid, competentieopbouw, relevantie benadrukken) de motivatie kan verschuiven van gecontroleerd naar autonoom.

In dezelfde lijn blijkt uit onze gegevens dat autonome motivatie tot duurzamer leren leidt, terwijl schoolgestuurde deelname vooral de participatie verhoogt met minder duurzame effecten.

6. Tussenconclusie en duiding EDBI

Binnen de grenzen van de beschikbare data kunnen we terecht enkele duidelijke conclusies trekken. De bevroegde deelnemers waarderen de aangeboden begeleiding in grote meerderheid positief, vinden de inhoud doorgaans bruikbaar en ervaren dat zij nieuwe inzichten opdoen. Een substantieel deel geeft aan de intentie te hebben om deze inzichten om te zetten in de praktijk of rapporteert reeds eerste veranderingen. In langdurige begeleidingstrajecten zien meerdere schoolleiders effecten op beleid, structuur en samenwerking. Deze elementen samen vormen betekenisvolle indicaties dat de pedagogische begeleidingsdienst van POV relevant is, aansluit bij noden in het werkveld en in meerdere gevallen bijdraagt aan gerichte ontwikkeling in scholen.

Even belangrijk is wat dit rapport uitdrukkelijk niet claimt. Op basis van de huidige EDBI-gegevens kunnen geen sluitende uitspraken worden gedaan over de impact van de begeleiding door de pedagogische begeleidingsdienst van POV op leerlingresultaten, doorlichtingsuitkomsten of het schoolsysteem als geheel. De heterogeniteit van trajecten, de beperkte steekproeven en het uitsluitend perceptieve karakter van de data maken termen als “aantoonbare impact” of “algemeen bewezen effectiviteit” hier niet gepast. Door ons te beperken tot zorgvuldig geformuleerde indicaties versterken we de geloofwaardigheid van dit rapport.

Voor de permanente ondersteuningscel (POC) hebben we afgezien van EDBI-bevragingen, omdat de beperkte omvang van de CLB-teams de representativiteit van de resultaten onvoldoende waarborgde. Daarom is de impact beoordeeld via twee dieptegesprekken met de directeurs van de betrokken CLB's. Deze kwalitatieve aanpak levert contextrijke inzichten op in effecten, doorwerking en verbeterpunten, en vult de beschikbare EDBI-gegevens aan. Deze aanpak verdiept het begrip van de impact en de noden binnen het CLB-veld, terwijl het realiseren van impact op de werkvloer uitdagend blijft.

7. Engagementen en vervolg EDBI

Dit rapport markeert een belangrijke stap in de verdere ontwikkeling van de kwaliteits- en verantwoordingscultuur binnen POV. Tevens erkennen we de structurele beperking van kleine responsaantallen door de kleinschaligheid van onze werking. Daarom borgen we de diepgang via systematische bespreking van de resultaten in het directeurenplatforms en in één-op-ééngesprekken met schoolleiders, waar we de context en duiding expliciet meenemen. De indicaties en signalen uit EDBI en professionele dialogen zetten we vervolgens om in gerichte bijsturing en verdere monitoring.

Hoewel de EDBI-scores overwegend zeer positief zijn, vertalen zij zich (nog) niet in gelijke mate naar veranderingen op schoolniveau. Veranderingsprocessen verlopen traag, waardoor de impact die we in de praktijk realiseren in schril contrast staat met de uitstekende meetresultaten van EDBI.

We erkennen dat gerichte verbeteracties nodig zijn opdat waardering voor begeleiding zich ook vertaalt in duurzame impact in de praktijk. We zijn daarover ook in gesprek geweest met de onderzoekers van het EDBI-instrument. Om deze kloof te verkleinen worden bijkomende personeelsmiddelen ingezet om het EDBI-instrument en de monitoring te versterken, onder meer door:

- het concretiseren van de EDBI-vragen en - waar nodig - het toevoegen van extra vragen in functie van het verzamelen van meer relevante data;
- een betere afstemming van de korte- en langetermijnevaluaties op de kaders "[EEF - A School's Guide to Implementation](#)" en "[EEF - Effective Professional Development](#)";
- monitoring van de pilots VIV (Verbinding in Verandering) in samenwerking met de betrokken scholen, met het oog op het identificeren van kritische succesfactoren en drempels;
- het vastleggen van jaarlijkse indicatoren per subteam om de inhoudelijke output in functie van verandering in schoolwerking op te volgen.

8. Onderzoek en praktijkonderzoek - reflectie naar de toekomst toe.

We hebben de voorbije twee jaar geïnvesteerd in onderzoek en praktijkonderzoek.

We werkten in het onderzoek vruchtbaar samen met UGent. We bevinden ons momenteel in een reflectiefase waarin we de inzet van onze onderzoeksmiddelen en de return voor de pedagogische begeleidingsdienst evalueren, met het oog op kwaliteitsverbetering.

Het praktijkonderzoek, dat twee schooljaren geleden van start ging, bevindt zich nog in de dataverzamelingsfase. Ingevolge onvoorziene omstandigheden - met name de langdurige ziekte van een begeleider sinds 1 september 2025, waardoor de activiteiten andermaal niet verder gezet kunnen worden - is er sprake van vertraging. Ook hier dringt zich een reflectie op over de toekomstige aanpak van praktijkonderzoek binnen de pedagogische begeleidingsdienst, met bijzondere aandacht voor personele continuïteit en risicobeheersing.

De inzet van middelen en het gerealiseerde bereik werden tijdens de duur van het begeleidingsplan nauwlettend gemonitord. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de voorziene en gerealiseerde FTE.

Schooljaar	Voorziene FTE	Gerealiseerde FTE
2022-2023	1 FTE	0,304 FTE
2023-2024	0,30 FTE	0,127 FTE
2024-2025	1 FTE	0,65 FTE

1. Inleiding

1.1 EDBI - PBD

We hebben een visie ontwikkeld op het gebruik van het EDBI-instrument, waarbij we onderscheid maken tussen korte- en langetermijnevaluaties. Ondanks deze visie blijft de slagkracht van het instrument voor kwaliteitsontwikkeling binnen onze organisatie een uitdaging. Tot nu toe levert het onvoldoende bruikbare informatie op en zoeken we nog naar manieren om het instrument te optimaliseren. Daarom hebben we in uitrol van het begeleidingsplan 2022-2025 geïnvesteerd in wetenschappelijk onderzoek aangevuld met praktijkonderzoek. Dit levert onze bijkomende informatie op en sluit aan bij de feedback in de goedkeuringsbrief van minister Demir van 12 maart 2025, waarin aanvullende kwalitatieve gegevens worden gesuggereerd.

1.2 Onderzoek en praktijkonderzoek - PBD

Het wetenschappelijk en praktijkonderzoek wordt uitgevoerd in samenwerking met UGent (Prof. Hilde Van Keer) en richt zich op de effecten van onze begeleiding op lezen. Het wetenschappelijk onderzoek focust op secundaire scholen, terwijl het praktijkonderzoek, in samenwerking met schoolteams, specifiek gericht is op het buitengewoon basisonderwijs. Op deze manier kunnen we professionaliseringstrajecten rond lezen beter afstemmen op de noden van leraren en scholen. Dit leidt niet alleen tot een effectievere ondersteuning van leraren, maar ook tot een grotere impact op het leesonderwijs en de leerresultaten van leerlingen. Door te investeren in onderzoek en praktijkonderzoek werken we binnen de PBD steeds meer evidence-informed.

Waarom kiezen we voor lezen?

De kennis van Nederlands en lezen is cruciaal voor het leersucces van leerlingen. Bovendien is Nederlands een speerpunt in de beleidsnota van de raad van bestuur en een focus binnen het Vlaams regeerakkoord 2024- 2029, Samen werken aan een warm en welvarend Vlaanderen. Lezen vormt de sleutel tot alle verdere kennisverwerving: wie goed leest, leert beter in elk vak. Bovendien versterkt leesvaardigheid niet alleen taalbegrip, maar ook kritisch denken, zelfvertrouwen en maatschappelijke participatie.

1.3 Impact - POC

Voor het Provinciaal Ondersteuningscentrum (POC) hebben we het afgelopen jaar gekozen om de impactmeting niet langer uitsluitend via de EDBI-bevragingen te laten verlopen. Door de beperkte omvang van de CLB-teams konden we via EDBI slechts een beperkt aantal respondenten bereiken, wat de representativiteit van de resultaten verminderde.

Daarom hebben we ervoor gekozen om de impact te meten aan de hand van een dieptegesprek met de twee directeurs van de betrokken CLB's. Deze kwalitatieve aanpak laat toe om meer genuanceerde inzichten te verwerven in de ervaren effecten van onze ondersteuning, de doorwerking in de praktijk en de eventuele verbeterpunten. De resultaten van deze gesprekken vormen een waardevolle aanvulling op de kwantitatieve EDBI-gegevens en bieden een dieper begrip van de impact en noden binnen het CLB-veld.

2. EDBI - PBD

2.1 EDBI visie

We gebruiken EDBI als een instrument om onze interne kwaliteit te meten en doen dit met de volgende doelstellingen:

- primair: optimaliseren van onze begeleidingsmethodieken
- secundair: versterken van de professionaliteit van onze begeleiders

We hebben beslist het EDBI-instrument te gebruiken bij het in kaart brengen van onze begeleidingsmethodieken op korte termijn: leerwandelingen, lerende netwerken, Lesson Study, professionele dialoog en modeling (vanaf 2024-2025).

We organiseren onze begeleidingsmethodieken evidence-informed, wat werkt volgens onderzoek. Hierbij willen we nu de stem van de professional laten klinken: werken deze methodieken ook voor hen, in hun context? Op basis van de input van de respondenten zullen we onze keuze en inzet van begeleidingsmethodieken borgen en bijsturen. Daarom hebben we de EDBI, deels, losgekoppeld van de OD van het begeleidingsplan.

Voor de langlopende trajecten hebben we 3 begeleidingen geselecteerd die we over een periode van twee jaar wensen op te volgen.

- langdurige trajecten krachtige leeromgeving
- langdurige trajecten leiderschap
- langdurige trajecten duaal

EDBI – Standaardvragenlijsten

Kortetermijnevaluatie

Samen met de begeleiders hebben we standaardvragenlijsten opgemaakt (verbeteren - begeleidingsverslag 2022-2023). Gedeeld eigenaarschap is een belangrijk kenmerk van de kwaliteitszorg binnen de pedagogische begeleiding. Voor deze periode hebben we een transparante selectie gemaakt van de vragen voor zowel de effecten op korte termijn als de effecten op lange termijn.

Om voldoende data te verzamelen, hebben we besloten om bij elke bevraging die door een innovatieteam wordt afgenomen, standaard de vragen uit blok 1.1 en blok 1.1.2 op te nemen. Dit blok bevat vragen over tevredenheid, bruikbaarheid, leereffect en intentie tot gedragsverandering.

Daarnaast vragen we steeds naar de functie van de respondent en de reden om aan de begeleiding deel te nemen.

Ten eerste willen we onderzoeken of er verschillen zijn in de antwoorden van leraren en leidinggevendenden. Ten tweede stellen we ons de vraag of de mate van autonome en gecontroleerde motivatie samenhangt met de antwoorden van de respondenten. Dit sluit aan bij de zelfdeterminatietheorie, die een belangrijke rol speelt in onze begeleidingsvisie.

Het team van begeleiders is vrij om de vragenlijst aan te vullen met een aantal vragen uit module 3. We constateren dat de meeste innovatieteams ervoor kiezen om de open aanvullende vragen op te nemen, zodat ze meer achtergrondinformatie kunnen verzamelen bij de antwoorden op de verplichte vragen. De antwoorden op deze open vragen worden niet letterlijk in de rapportage opgenomen, maar worden wel gebruikt om mogelijke verbeterpunten te beschrijven.

Het opstellen en het bijhouden van de vragen wordt digitaal centraal gecoördineerd. De innovatieteams noteren hierin hun gekozen vragen, die vervolgens worden omgezet in een digitale vragenlijst met QR-code. Zo kan de bevraging direct na de begeleiding worden afgenomen. We hebben gemerkt dat dit het meest efficiënt werkt. Elk innovatieteam maakt per kolom een selectie van vragen. Elke kolom wordt dan omgezet naar een digitale vragenlijst met QR-code.

Langetermijnevaluatie

Ook voor de langetermijnbevraging, die aan het einde van het schooljaar plaatsvindt, worden de verplichte vragen uit blok 1.1 opgenomen. Deze worden aangevuld met vragen uit blok 1.2 en blok 1.2.1 aangevuld met dezelfde twee vragen uit de kortetermijnevaluatie m.b.t. de functie en de reden om deel te nemen aan de begeleiding.

Daarnaast kunnen de innovatieteams optionele vragen kiezen uit module 2 en module 3. Zoals eerder aangegeven, willen we voorkomen dat het invullen van de digitale vragenlijst te tijdrovend wordt, zodat de responsbereidheid hoog blijft en de resultaten representatief blijven.

De afname vindt op een later moment in het proces plaats en vergt meer inspanning om voldoende respondenten te werven. Het logistieke team houdt dit nauwlettend in de gaten.

Het schooljaar 2022-2023 fungeerde als pilootjaar voor de implementatie van het EDBI-instrument. In 2023-2024 werd het instrument voor het tweede jaar ingezet, met de focus op kwaliteitsmetingen. Naast tevredenheid, bruikbaarheid en inzicht werd vanaf dan ook meer aandacht besteed aan de intentie tot gedragsverandering op de klasvloer.

In 2024-2025 werd deze focus verder versterkt door in de bevestigingen ook de professionele houding (leereffect) op te nemen, evenals de wijzigingen in de schoolwerking bij de langetermijnevaluaties.

EDBI, responsgraad

We hebben bij de responsgraad rekening gehouden met de richtlijnen uit de gebruikershandleiding van het EDBI-instrument. EDBI-bevestigingen die niet aan deze responsnorm voldoen, zijn niet opgenomen in dit document. Zoals eerder vermeld, stimuleren we een hoge respons door bij de EDBI-kortetermijnevaluaties gebruik te maken van een QR-code die direct aan de deelnemers wordt gegeven. Voor de EDBI-langetermijnevaluaties bewaakt het logistieke team de responsgraad en worden begeleiders gevraagd herinneringen te versturen.

- 5 participanten deelnamen, dan is een respons van 80% vereist;
- 10 participanten deelnamen, dan is een respons van 60% vereist;
- 20 participanten deelnamen, dan is een respons van 50% vereist;
- 50 participanten deelnamen, dan is een respons van 40% vereist;
- 100 participanten deelnamen, dan is een respons van 30% vereist.

Van Mieghem, A., Struyf E. & Verschueren, K., OBPWO, *EDBI-instrument gebruikershandleiding - Effectmeting van Doelgerichte Begeleidingsinterventie*. Penninckx, M. (2015). *Inspecting school inspections*. Universiteit Antwerpen: Antwerpen

EDBI, performantie-indicator: 70%

In ons begeleidingsplan 2022-2025 hadden we 70% effectiviteit van de doelgerichte begeleidingsinterventies PBD POV als performantie-indicator bepaald.

Om ons gewenst effect te bepalen gaan we als volgt te werk:

- Als 70% of meer van de respondenten (helemaal) eens is, zien we dit als een sterk punt: **groen punt** ■
- We spreken van een aandachtspunt als 60% tot 70% van de respondenten (helemaal) eens is: **oranje punt** ■
- Bij de prioritaire actiepunten waarvan minder dan 60% van de respondenten (helemaal) eens is: **rood punt** ■

2.2 EDBI | kortetermijnevaluaties | begeleidingsmethodieken

De interpretatie van de cijfers moet rekening houden met de steekproefgrootte. In 2023–2024 werden 260 respondenten bevestigd, in 2024–2025 slechts 106. Deze daling van aantallen is te verklaren door de stopzetting van de lerende netwerken op vraag van directies. Dit verschil beïnvloedt de representativiteit en maakt dat resultaten vooral trends en patronen weergeven. Ondervetegenwoordiging van bepaalde methodieken (bv. lerende netwerken met 12 respondenten) kan de gemiddelden vertekenen.

Volgens de EDBI-handleiding (Van Mieghem, Struyf & Verschueren, 2015) en aanbevelingen van de EEF (2021, 2023) is voorzichtigheid daarom geboden bij rechtstreekse cijfermatige vergelijking. De kracht van EDBI zit minder in absolute cijfers en meer in het herkennen van patronen en trends over de jaren heen.

Vergelijking EDBI-resultaten korte termijn (2023-2024 ↔ 2024-2025)

In dit hoofdstuk vergelijken we de kernindicatoren van de EDBI-bevragingen tussen beide schooljaren. De algemene resultaten worden gevolgd door een bespreking per methodiek.

Overzicht kernindicatoren Vergelijking kernindicatoren per schooljaar						
Jaar	Aantal respondenten	Responsgraad	Tevredenheid	Bruikbaarheid	Leereffect	Gedragsverandering
2023-2024	260	65%	91,5%	82,7%	79,6%	80,4%
2024-2025	106	62%	93,4%	80,7%	77,4%	74,5%

De tevredenheid blijft hoog, wat bevestigt dat de begeleiding positief wordt ervaren. Bruikbaarheid en leereffect tonen een lichte daling, maar we kunnen hier geen conclusies uit trekken gezien de beperkte steekproef. De intentie tot gedragsverandering wijst op een sterke motivatie tot toepassing in de klaspraktijk.

We zoomen hieronder graag in op de volgende methodieken: Lesson Study, professionele dialoog, walk, lerende netwerken en modeling.

Lesson Study

Lesson Study is een professionaliseringsaanpak die zich richt op het bestuderen van het leren van leerlingen in de onderwijspraktijk. Vanuit een gezamenlijk doel onderzoekt een (leraren)team het denk- en leerproces van leerlingen. Daarvoor bestudeert het team een onderwerp, ontwerpt gezamenlijk een les en/of onderwijsactiviteit, voert die in de praktijk uit, observeert leerlingen, bespreekt het geheel na en reflecteert erop (de Vries, Goei & Verhoef, 2023). Lesson Study heeft daardoor een impact op het leren van leerlingen en op het lesgeven van leraren (Dudley et al., 2019).

Pedagogische voordelen

- Bevordert diepgaande reflectie over de eigen didactische keuzes.
- Stimuleert samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid binnen het lerarenteam.
- Leidt tot een cyclisch proces van continue verbetering van lespraktijken.
- Verhoogt de teacher efficacy: leraren ervaren dat gezamenlijke inspanningen leiden tot betere leerresultaten.

Lesson Study EDBI Vergelijking per schooljaar						
Jaar	Aantal respondenten	Responsgraad	Tevredenheid	Bruikbaarheid	Leereffect	Gedragsverandering
2023-2024	19	86%	73,3%	68,4%	68,4%	89,5%
2024-2025	10	100%	100%	100%	100%	90%

Wat leren de cijfers ons?

Uit de vergelijking tussen schooljaar 2023-2024 en 2024-2025 blijkt dat deelnemers tevreden zijn over de bruikbaarheid als het leereffect. De intentie tot gedragsverandering blijft bijzonder sterk (>85%), wat zeer opmerkelijk is omdat 70% van de respondenten werd gevraagd deel te nemen op uitdrukkelijk verzoek van de directie. Dit betekent dat alle respondenten de Lesson Study in het meest recente schooljaar als bijzonder waardevol, bruikbaar en leerzaam ervaren.

De deelnemers aan de Lesson Study-cycli die in de bevragingen zijn opgenomen, maakten voor het eerst kennis met Lesson Study als methodiek. Uit zowel de praktijk als onderzoek blijkt dat het cyclische karakter van een begeleiding een grotere impact heeft. Wanneer teams meerdere cycli doorlopen, zien we op verschillende vlakken verdieplingslagen. Leraren gaan anders om met de literatuurstudie (externe input), verfijnen de gestelde onderzoeksvragen, en koppelen de ontwikkeling van de onderzoeksles nog sterker aan het leerproces van leerlingen. De observatie van voorbeeldleerlingen gebeurt gericht, er wordt dieper doorgevraagd in de interviews met deze leerlingen, en de reflectie verloopt meer doelgericht. Een potentiële verklaring voor de bruikbaarheid is vanuit een kwalitatieve bevraging dat verschillende respondenten aangaven dat de uitkomsten van de Lesson Study-cycli een bevestiging van inzichten geven. Die bevestiging van inzichten versterkt ook de teacher-efficacy. De ervaren bruikbaarheid kan mogelijk potentieel hoger door de onderzoeksvraag bewust kleiner te houden, een knowledgeable other meer gericht in te zetten.

“

Door de lesson study met collega's heb ik mijn didactische kennis verdiept door een les te ontwikkelen die de autonomie van leerlingen stimuleert. Mijn vaardigheden in lesontwerp en samenwerking zijn versterkt doordat ik kritisch heb gekeken naar mijn eigen onderwijspraktijk en samen met collega's tot verbeteringen ben gekomen. Daarnaast heb ik mijn professionele houding versterkt door open te staan voor feedback, gezamenlijk te reflecteren en het belang van collegiale samenwerking in onderwijsontwikkeling te ervaren.

”

Professionele dialoog

Een professionele dialoog is een verdiepend gesprek tussen een begeleider en een kleinere groep van leraren over de kwaliteit van hun werk. Het gaat hier niet alleen om kennisoverdracht, maar om het samen creëren van betekenis, afgestemd op de specifieke context van de school.

Het gaat hier niet alleen om kennisoverdracht, maar om het samen creëren van betekenis, afgestemd op de specifieke context van de school. Zo hebben we EDBI-bevragingen gelanceerd na volgende doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI) via professionele dialoog:

- Zitdagen: begeleiders gaan in dialoog met (individuele) leraren over de realisatie van leerplandoelen en evaluaties;
- Vlaamse toetsen: begeleiders en (individuele) leraren gaan in dialoog over het lezen en analyseren van de Vlaamse toetsen in functie van het opstellen van een actieplan.

Pedagogische voordelen

- Creëert een veilig en reflectief leerklimaat waarin leraren/schoolleiders hun aanpak bespreekbaar maken.
- Versterkt de link tussen beleid en praktijk.
- Zorgt voor directe bruikbaarheid.
- Verhoogt het professioneel zelfvertrouwen door feedback en erkenning in dialoog.

Professionele dialoog Vergelijking per schooljaar						
Jaar	Aantal respondenten	Responsgraad	Tevredenheid	Bruikbaarheid	Leereffect	Gedragsverandering
2023-2024	93	55%	89,2%	82,8%	76,3%	80,6%
2024-2025	64	75%	96,9%	76,6%	76,6%	75%

Wat leren de cijfers ons?

Professionele dialogen scoren consequent hoog op het vlak van tevredenheid, bruikbaarheid, leereffect en gedragsverandering, maar lager in vergelijking met lesson study, leerwandeling, ... Het wordt als een meerwaarde ervaren om de professionele dialoog binnen de school te faciliteren. Ook de interactie speelt een centrale rol in deze begeleidingsmethodiek. Door het gesprek af te stemmen op de behoeften van de deelnemers, wordt deze professionaliseringsaanpak bijzonder waardevol geacht. Deze persoonlijke benadering helpt leraren snel de weg naar onze helpdesk te vinden. Aangezien we ook in de toekomst – binnen het begeleidingsplan 2025-2030 – blijven inzetten op schoolgerichte begeleiding, blijft deze methodiek voor ons bijzonder doelgericht en relevant.

“

Bij het nemen van conclusies en bepalen van werkpunten naar aanleiding van de Vlaamse toetsen en afnames van de basisgeletterdheid hebben we nu langwerkende brede acties gedefinieerd i.p.v. kortwerkende acties die maar een beperkt doel hebben.

”

Leerwandeling

Leerwandelingen zijn een methodiek voor het verzamelen van data en het ondersteunen van teams bij het borgen en verbeteren van het leren binnen de school (ASCD 2007). In duo's wandelen leidinggevendenden, leraren en begeleiders door werkplaatsen en lessen (ongeveer twee bezoeken per lesuur). De observatie gebeurt gericht aan de hand van een in co-creatie ontwikkelde kijkwijzer. De wandelaars focussen op zichtbaar leerlingen- of cursistengedrag. Krachtige praktijkvoorbeelden worden verzameld als hefboom voor verdere professionalisering en kwaliteitsontwikkeling.

Pedagogische voordelen

- Maakt leerprocessen zichtbaar door de focus te leggen op wat leerlingen doen en ervaren.
- Versterkt de collectieve reflectie door observaties te delen en gezamenlijk te analyseren.
- Stimuleert een waarderende cultuur: goede voorbeelden worden geborgd en verspreid.
- Zet aan tot concrete gedragsverandering (bv. gebruik van succescriteria, peerfeedback).
- Is een doelgerichte methodiek voor BSA en monitoring van effecten.

Leerwandeling Vergelijking per schooljaar						
Jaar	Aantal respondenten	Responsgraad	Tevredenheid	Bruikbaarheid	Leereffect	Gedragsverandering
2023-2024	35	92%	94,3%	80%	88,6%	74,3%
2024-2025	20	60,6%	80%	80%	65%	60%

Wat leren de cijfers ons?

De methodiek van de leerwandeling blijft gewaardeerd. De kracht van deze begeleidingsvorm zit onverminderd in het gericht observeren van leerlingengedrag, het in gesprek gaan met leerlingen over hun leren en het werken in duo's, wat zorgt voor een leerrijke en reflectieve dialoog tussen collega's. Het gezamenlijk verzamelen van data op de klasvloer vanuit een waarderende en onderzoekende houding blijft een belangrijk sterk punt: het creëert gedeelde inzichten en versterkt de gemeenschappelijke taal over leren en lesgeven.

De intentie tot gedragsverandering ligt dit schooljaar lager dan bij Lesson Study, de professionele dialoog en de netwerken. Een mogelijke verklaring is dat het primaire doel van de leerwandeling vooral ligt in het in kaart brengen van de beginsituatie of het monitoren van acties, terwijl professionalisering en gedragsverandering hierbij eerder indirecte effecten zijn. De daling in het leereffect kan erop wijzen dat deelnemers minder nieuwe inzichten rapporteren, wat mogelijk samenhangt met een verschuiving in focus van leren naar observeren en analyseren.

We onderzochten ook de hypothese dat de aanwezigheid van schoolleiders en middenkaderleden invloed zou kunnen hebben, omdat zij de observaties minder rechtstreeks kunnen vertalen naar hun eigen klaspraktijk. De data bevestigen deze hypothese echter niet.

In de toekomst is het zinvol om aanvullende vragen op te nemen die helpen verklaren waarom het leereffect en de gedragsverandering lager scoren, en hoe we de brug tussen observatie, reflectie en duurzame verandering in de praktijk verder kunnen versterken.



Meer inzetten (heb ik reeds gedaan) op het duidelijk maken van de succescriteria per les en per onderdeel - de leerlingen hebben dit al positief ervaren.



Lerende netwerken

Een lerend netwerk kenmerkt zich door een thema, kennisdomein of gedeeld vakgebied dat de deelnemers verbindt, door het leren van en met elkaar via onderlinge interactie (face-to-face of online) en door een gemeenschappelijke praktijk waaruit ervaringen, tools en richtlijnen geput worden. Er is ruimte voor kennisuitwisseling en innovatie. Deelnemers trachten hun professioneel handelen te optimaliseren (De Smet et al., 2019).

Pedagogische voordelen

- Bevordert professionele leergemeenschappen en intervisie over schoolgrenzen heen.
- Versterkt de expertise-opbouw doordat deelnemers ervaringen, tools en praktijken uitwisselen.
- Stimuleert innovatie en curriculumontwikkeling vanuit de praktijk.
- Creëert duurzame relaties en netwerken die bijdragen aan wederzijdse ondersteuning.

Lerende netwerken Vergelijking per schooljaar						
Jaar	Aantal respondenten	Responsgraad	Tevredenheid	Bruikbaarheid	Leereffect	Gedragsverandering
2023-2024	113	71%	95,6%	85,8%	81,4%	80,5%
2024-2025	12	92%	91,7%	83,3%	83,3%	83,3%

Het aantal deelnemers aan de lerende netwerken daalde van 113 naar 12. Deze bevraging betreft een te kleine groep. Deze terugval is mogelijk verklaarbaar vanuit de beslissing om vanaf januari 2025 om voortaan schoolbased aan de slag te gaan. De netwerken worden op vraag van de directeurs afgebouwd in het begeleidingsplan 2025-2030. We behouden enkel netwerken in het kader van leerlingbegeleiding.

Modeling - digitaal lezen

Op vraag van de besturen heeft POV tijdens het schooljaar 2024 - 2025 voor eerst ingezet op modeling digitaal lezen, een didactische aanpak waarbij de begeleider hardop voordoet hoe hij of zij een leesstrategieën in de les aan leerlingen aanbrengt.

Pedagogische voordelen

- Maakt leesstrategieën zichtbaar en begrijpelijk.
- Leert leraren reflecteren over hun eigen aanpak in functie van gedragsverandering

Modeling digitaal lezen Resultaten EDBI						
Jaar	Aantal respondenten	Responsgraad	Tevredenheid	Bruikbaarheid	Leereffect	Gedragsverandering
2024-2025	52	84%	75%	69,2%	34,6%	65,4%

Wat leren de cijfers ons?

De resultaten tonen een eerder gemengd beeld. De tevredenheid over de begeleiding is met 75% relatief hoog, wat erop wijst dat deelnemers de aanpak op zich waarderen. Opvallend is dat de resultaten met betrekking tot het verwerven van nieuwe inzichten lager uitvallen dan verwacht, met name 34,6%. Een nadere analyse van relevante onderzoeksliteratuur wijst erop dat de effectgrootte van modeling sterk kan variëren. Modeling blijkt in de praktijk vooral effectief wanneer ze wordt gecombineerd met andere vormen van ondersteuning, zoals gerichte feedback, reflectiemomenten en oefenkansen.

Louter observeren van modeling blijkt doorgaans onvoldoende om een duurzaam leereffect te realiseren. Door de tijdsdruk binnen het project – met name de noodzaak om alle deelnemende scholen binnen een periode van drie maanden te bereiken – was het minder haalbaar om hier in voldoende mate op in te zetten. Deze beperkte tijdsbesteding zou een verklaring kunnen vormen voor de relatief lagere resultaten op het vlak van verwerven van nieuwe inzichten. Algemeen genomen geeft 69,2% van de respondenten aan dat de begeleiding bruikbaar is.

Bij de analyse van de resultaten valt op dat veel respondenten deelnamen op uitdrukkelijk verzoek van de schooldirecteur (gecontroleerde motivatie). Om deze reden hebben we de resultaten opgesplitst. Omwille van onduidelijkheid over de motivatie zijn 5 respondenten niet meegenomen in de categorieën “autonoom” en “gecontroleerd”. Daarom bedraagt het totaal in deze analyses niet 52, maar 47 respondenten, ([zie tabel p. 17 - Modeling digitaal lezen | Resultaten motivatie](#)).

Er is een opvallend verschil in waardering tussen de twee groepen, wat van invloed is op het globale meetresultaat. De tevredenheid over de bruikbaarheid stijgt bij de groep met autonome motivatie naar 78,6%. Een mogelijke verklaring hiervoor kan worden gevonden in onderzoek van Diepstraten & Kessel (2012). In hun reviewstudie naar de professionalisering van leraren constateren zij dat leraren verplichte teamscholing vaak als weinig relevant ervaren, wat kan leiden tot demotivatie en een verminderde effectiviteit. Ook ander onderzoek ondersteunt dit inzicht. Studies van Desimone (2009) en Opfer & Pedder (2011) benadrukken dat professionalisering vooral effectief is wanneer deze aansluit bij de behoeften en autonomie van leraren, en dat een gebrek aan relevantie of keuzevrijheid negatieve gevolgen kan hebben voor zowel motivatie als leerresultaten. Andermaal moeten we stellen dat onze uitdaging tot meer impact van onze begeleiding ligt bij de groep van leraren die niet uit eigen interesse de professionalisering volgt.

Een ander opmerkelijke vaststelling is dat het uitproberen in de praktijk (69,2%) hoger ligt dan het opdoen van nieuwe kennis (34,6%). Hoewel gemiddeld 65,4 % van de deelnemers aangeeft het geleerde in de praktijk te zullen uitproberen, geeft maar liefst 85,7 % van de respondenten met autonome motivatie aan hun lespraktijk te willen veranderen.

Hierbij enkele sterke voorbeelden:

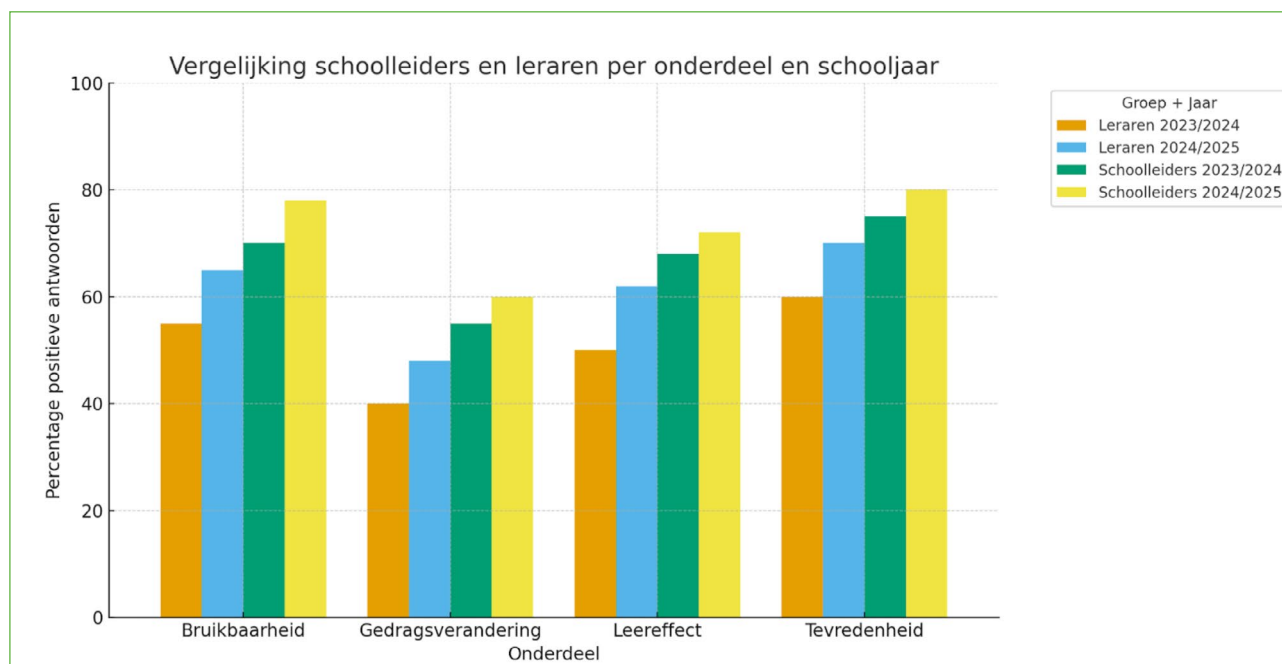
- zelf modelen voor leerlingen
- leesstrategieën werkelijk inoefenen
- stappenplannen gebruiken

Een mogelijke verklaring voor het verschil tussen de beoordeling van het opdoen van nieuwe inzichten en uitproberen in de praktijk is dat de leraren wellicht geen fundamenteel nieuwe theoretische kennis of inzichten over leesstrategieën hebben opgedaan, maar wel duidelijker hebben geleerd hoe zij deze strategieën praktisch kunnen inzetten bij hun leerlingen. Deze hypothese zullen we verder moeten onderzoeken.

Modeling digitaal lezen Resultaten motivatie				
Soort motivatie	Aantal respondenten	Bruikbaarheid	Leereffect	Gedragsverandering
Gecontroleerde motivatie	33	63,6%	33,3%	54,5%
Autonome motivatie	14	78,6%	50%	85,7%

Analyse schoolleiders vs. leraren kortetermijnevaluaties - methodieken

Bij de evaluatie van begeleidingsmethodieken is het belangrijk om niet enkel de stem van de leraren te horen, maar ook die van de schoolleiders. Beide groepen kijken immers vanuit een verschillende rol naar dezelfde interventies: leraren beoordelen de concrete toepasbaarheid in hun klaspraktijk, terwijl schoolleiders vooral kijken naar de beleidsmatige en organisatorische meerwaarde voor de school. Door hun ervaringen naast elkaar te leggen, krijgen we een vollediger beeld van de impact en kunnen we beter inschatten waar begeleiding zowel op individueel (leraar) als op schoolbreed niveau (schoolleider) versterkend werkt. Wanneer we de reacties van leraren en schoolleiders vergelijken op de vier onderzochte domeinen – tevredenheid, bruikbaarheid, leereffect en gedragsverandering – zien we duidelijke verschillen in accenten en beleving tussen beide groepen.



Wat leren de cijfers ons?

Schoolleiders scoren in beide schooljaren gemiddeld hoger op tevredenheid dan leraren. In 2023-2024 lag het merendeel van de schoolleiders in de categorie eens of helemaal eens, terwijl bij de leraren nog een groter aandeel neutraal of licht kritisch was. In 2024-2025 zien we dezelfde tendens. Bij bruikbaarheid is het verschil tussen leraren en schoolleiders opvallender. Schoolleiders beoordelen de bruikbaarheid van de begeleiding in beide schooljaren hoog, terwijl leraren in 2023-2024 meer gematigd waren en een groter aandeel neutraal antwoordden. In 2024-2025 geeft een gelijkaardig beeld.

Het leereffect werd door schoolleiders in 2023-2024 al positief beoordeeld en volgde in 2024-2025 deze tendens. Bij leraren was het leereffect in 2023-2024 gematigder en meer gespreid over eens/neutraal/oneens. In 2024-2025 zien we hetzelfde onderscheid.

De meest kritische scores liggen bij gedragsverandering. Zowel bij schoolleiders als bij leraren zien we in 2023-2024 dat de intentie tot gedragsverandering duidelijk minder hoog ligt dan tevredenheid of bruikbaarheid. In 2024-2025 blijft dit beeld overeind.

De verschillen in perceptie tussen schoolleiders en leraren over begeleidingstrajecten zijn verklaarbaar vanuit hun verschillende rollen en referentiekaders. Schoolleiders zijn doorgaans nauwer betrokken bij visieontwikkeling en beleidskeuzes, waardoor zij de meerwaarde sneller zien op school- en teamniveau (Leithwood & Jantzi, 2005). Voor hen wordt de begeleiding sneller als bruikbaar ervaren omdat deze bijdraagt aan schoolontwikkeling en organisatiebrede doelen (EEF, 2021). Leraren daarentegen beoordelen begeleiding vanuit hun dagelijkse klaspraktijk, waar de drempel hoger ligt omdat bruikbaarheid direct zichtbaar en toepasbaar moet zijn (Fullan, 2016).

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat professionele ontwikkeling bij leraren pas echt leereffect oplevert wanneer er herhaling, oefening en feedback aanwezig zijn (Desimone, 2009; Timperley, 2011). Schoolleiders kunnen leerinhouden sneller vertalen naar hun beleidsrol, terwijl leraren meer tijd en concrete praktijkervaring nodig hebben om veranderingen in hun lespraktijk door te voeren.

Als derde mogelijke verklaring zien wij gedragsverandering als de meest complexe stap: volgens het model van Kirkpatrick (1994) volgt deze pas na voldoende leereffect én structurele steun. Leraren ervaren daarbij vaak praktische barrières zoals tijdsdruk, werkbelasting en klascontext (OECD, 2020), waardoor gedragsaanpassing trager verloopt. Schoolleiders ervaren sneller gedragsimpact omdat ze vooral beleidsmatig en organisatorisch bijsturen.

Gecontroleerd gemotiveerd en autonoom gemotiveerd: kortetermijnevaluaties - methodieken

De onderstaande tabel vergelijkt de gemotiveerde en gecontroleerde motivatie voor de schooljaren 2023-2024 en 2024-2025. Hieruit blijkt dat - hoewel het absolute aantal autonoom gemotiveerden stijgt - hun aandeel procentueel met 10% daalt ten opzichte van de totale populatie. We dienen evenwel hier voorzichtig te zijn met onze conclusies omdat we veel minder respondenten hebben bevraagd door het schrappen van de netwerken die doorgaan in Brussel.

Motivatie Gecontroleerde versus autonome motivatie 2023-2024 versus 2024-2025		
	Gecontroleerde motivatie	Autonome motivatie
2023-2024	29,7%	70,3%
2024-2025	39,2%	60,8%

Wat leren de cijfers ons?

In 2023 - 2024 is 70,3% van de deelnemers autonoom gemotiveerd en 29,7% gecontroleerd. In 2024 - 2025 daalt het aandeel autonoom gemotiveerden naar 60,8%, terwijl het aandeel gecontroleerd gemotiveerden stijgt naar 39,2%. Dit betekent een verschuiving van bijna 10 procent. Hoewel het totale aantal respondenten toenam, toont de procentuele analyse dat de motivatiekwaliteit relatief verschoof richting gecontroleerde factoren.

We zijn verrast dat meer deelnemers deelnemen op vraag van anderen en niet uit eigen initiatief. Dit kan wijzen op een tendens waarbij schoolleiders professionalisering steeds vaker koppelen aan de uitvoering van hun beleidsplan — een evolutie waar ook wij naartoe werken. Anderzijds kan dit verschijnsel ook beïnvloed zijn door veranderende contextfactoren, zoals de resultaten van de Vlaamse toetsen, inspectieverwachtingen en nieuwe overheidsinitiatieven. Deze factoren zetten schoolleiders mogelijk onder grotere druk, wat ertoe kan leiden dat zij die druk ook doorgeven aan leraren om zich te professionaliseren. Uit [TALIS 2024](#) blijkt evenwel dat leraren in het secundair onderwijs in Vlaanderen in bijna alle categorieën minder vaak deelnemen aan professionele ontwikkeling dan hun collega's in de PISA-5-landen.

Volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; 2020) leidt autonome motivatie tot duurzamer leren, meer welbevinden en hogere volharding. Extrinsieke motivatie kan op korte termijn participatie verhogen, maar is minder duurzaam. Meta-analyses (Cerasoli et al., 2014) tonen dat autonome motivatie vooral samenhangt met de kwaliteit van prestaties, terwijl extrinsieke prikkels eerder kwantiteit stimuleren. Onderwijsstudies bevestigen dat autonomie-ondersteunende begeleiding (keuzevrijheid, competentieopbouw, relevantie benadrukken) de motivatie kan verschuiven van gecontroleerd naar autonoom.

Op basis van de meetresultaten hebben we besloten om de methodieken uit het begeleidingsplan 2022–2025 ook in het nieuwe begeleidingsplan 2025–2030 verder te verankeren.

- **Versterking van modeling binnen begeleidingstrajecten**

We zullen erop toezien dat modeling steeds wordt ingebed in een ruimer begeleidingstraject waarin reflectie en feedback expliciet aan bod komen, met als doel het bevorderen van duurzame gedragsverandering bij leraren.

- **Stimuleren van Lesson Study**

Binnen de pijler krachtige leeromgeving zullen we streefcijfers formuleren voor het gebruik van Lesson Study. Hiermee willen we onszelf aansporen om scholen te overtuigen deze, hoewel tijdsintensieve, maar bijzonder waardevolle methodiek te implementeren.

- **Heroriëntatie van de netwerkwerking**

We bouwen de bestaande netwerken geleidelijk af, aangezien de focus in de komende periode verschuift naar schoolgerichte begeleiding, conform de expliciete vraag van schoolleiders.

- **Verfijning van bevragingen rond leerwandelingen en modeling**

Ten slotte zullen we onze bevragingen binnen en buiten EDBI verfijnen, zodat ze meer relevante informatie opleveren voor de detectie van mogelijke drempels voor leraren om tot verandering over te gaan.

2.3 EDBI | langetermijnevaluaties | begeleidingstrajecten

De langetermijnbevragingen geven inzicht in de ervaren impact van de begeleidingstrajecten rond krachtige leeromgeving, duaal leren en leiderschap. In schooljaar 2023-2024 namen 19 respondenten deel aan de bevraging; in 2024-2025 werd dit uitgebreid tot 36 respondenten. Het aantal respondenten blijft zeer laag en vraagt dus een zekere voorzichtigheid. We gebruiken deze metingen dus eerder als een signaal.

Algemene vergelijking tevredenheid, bruikbaarheid, leereffect, intentie tot gedragsverandering

De resultaten tonen een overwegend hoge tevredenheid over de trajecten, zowel wat betreft bruikbaarheid, leereffect als intentie tot gedragsverandering. Deze bevindingen sluiten aan bij wetenschappelijke inzichten die aangeven dat duurzame professionele ontwikkeling pas effect sorteert wanneer ze gericht is op praktische toepasbaarheid en verankering in de dagelijkse praktijk (Desimone, 2009).

In 2024-2025 werden de trajecten verder uitgebreid naar deelname door leraren-kernteams, waardoor meer leraren deelnamen aan de EDB-bevraging.

Algemene vergelijking EDBI lange termijn						
Jaar	Aantal respondenten	Responsgraad	Tevredenheid	Bruikbaarheid	Leereffect	Gedragsverandering
2023-2024	19	63%	100%	100%	100%	94,7%
2024-2025	55	54,5%	89,1%	87,3%	83,7%	84,4%

We stellen vast dat deze resultaten stabiel hoog blijven en dit terwijl schoolleiders in gesprekken met ons aangeven dat de effecten op de werkvloer zich minder snel manifesteren dan gewenst. Daarom hebben we voor het schooljaar 2024-2025 besloten om via de EDBI-bevraging de veranderingen in de schoolwerking systematisch in kaart te brengen.

Effecten op schoolwerking				
Jaar	Duaal leren: organisatie	Duaal leren: trajectbegeleider	KLO	Leiderschap
2024-2025	100%	57,2%	31,3%	25%

Voor het schooljaar 2024-2025 hebben we de deelnemers aan de lange trajecten bevraagd naar de effecten op de schoolwerking aan de hand van volgende vraag: "Ik zie dat aspecten van de schoolwerking veranderd zijn door de begeleiding", dit zowel voor de begeleiding rond duaal leren, de trajecten rond krachtige leeromgeving én de begeleidingen rond leiderschap. Als we de resultaten van de 31 respondenten bekijken, zien we het volgende:

- Ongeveer de helft van de respondenten (46,7%) geeft aan dat effecten op de schoolwerking zichtbaar zijn, maar het aandeel dat vindt dat het volledig is bereikt is laag. Het bevestigt de indruk van de schoolleiders dat verandering te traag gaat.
- Ongeveer 36,7% blijft neutraal (noch eens, noch oneens), wat kan wijzen op een groep die de effecten nog niet volledig ervaart of die nog in een overgangsfase zit. Slechts 13,3% is oneens en 3,3% volledig oneens, wat aangeeft dat slechts een kleine minderheid geen duidelijke verbeteringen zag.

Dit patroon sluit aan bij wat onderzoek naar duurzame schoolontwikkeling aantoont overeenkomstig "[EEF: A School's Guide to Implementation](#)": verandering vraagt tijd, herhaling en gedeeld eigenaarschap. Respondenten geven aan dat de begeleiding vooral geleid heeft tot meer structuur, visie en beleidsmatige verankering binnen de schoolwerking. De antwoorden tonen ook aan dat de verandering nog niet op klasniveau is en ligt in de lijn van wat schoolleiders aangegeven in gesprekken met ons.

“

*Ik merk dat op beleidsniveau doordachte strategieën uitgewerkt worden.
Er wordt veel gedaan om op schoolniveau kwaliteitsvol te handelen.*

Aanscherpen van de visie en de procedures.

Structuur en organisatie.

Opstellen/uitwerken van handelingsplannen, procedures van CEL overleg, overleg met PLC, opbouw structuren binnen leerlingenbegeleiding.

”

Als we de antwoorden uitsplitsen over de trajecten, zien we de onderstaande verdeling:

Effecten op schoolwerking Per traject			
Traject	# respondenten	responsgraad	Verandering aspecten van de schoolwerking
Krachtige leeromgeving	16	44%	31,3%
Duaal leren Gedrag en organisatie	4	36%	100%
Duaal leren Trajectbegeleiders	7	67%	57,2%
Leiderschap Schoolleiders	4	100%	25%

Uit de antwoorden van de schoolleiders blijkt dat er inderdaad veranderingen plaatsvinden in de schoolwerking, maar dat zij niet tevreden zijn over de mate waarin deze veranderingen zijn gerealiseerd zoals blijkt uit de antwoorden van de schoolleiders.

“

*We gaan hier verder mee aan de slag.
Nog volledig in ontwikkeling. Nog zeker niet in orde.*

”

Verschillen tussen leraren en schoolleiders lange trajecten

Om na te gaan of de ervaren impact verschilt tussen functiegroepen, werden de resultaten van de langetermijnbevragingen van leraren enerzijds en schoolleiders, middenkader en trajectbegeleiders anderzijds met elkaar vergeleken.

Lange trajecten Vergelijk leraren versus schoolleiders/middenkader/trajectbegeleiders					2023-2024
Functiegroep	# respondenten	Tevredenheid	Bruikbaarheid	Leereffect	Gedragsverandering
Leraar	9	66,7%	66,7%	77,8%	66,6%
Schoolleider/middenk./trajectbeg.	14	35,7%	42,9%	50%	42,8%

Lange trajecten Vergelijk leraren versus schoolleiders/middenkader/trajectbegeleiders					2024-2025
Functiegroep	# respondenten	Tevredenheid	Bruikbaarheid	Leereffect	Gedragsverandering
Leraar	24	79,2%	79,2%	66,7%	83,3%
Schoolleider/middenk./trajectbeg.	11	90,9%	90,9%	90,9%	90,9%

Het blijft natuurlijk een beperkte steekproef. En zijn dan ook voorzichtig om conclusies te trekken. We zien mogelijk een signaal dat schoolleiders grotere vooruitgang ervaren dan leraren.

- **Beleidsoriëntatie:** Schoolleiders zien veranderingen vanuit beleidsplannen en strategische implementatie, terwijl leraren de dagelijkse effecten pas later of minder zichtbaar merken.
- **Implementatiedrempels:** Leraren hebben mogelijk onvoldoende tijd, ondersteuning of middelen om veranderingen volledig door te voeren. Dit vinden we ook terug in de antwoorden van kernteam - leiderschap.
- **Perceptieverschil:** Schoolleiders zijn actief betrokken bij begeleidingsinitiatieven, leraren participeren soms passief of op vraag, wat hun perceptie van impact kan temperen.
- **Complexiteit van gedragsverandering:** De laagste scores bij "initiatie van gedragsverandering" wijzen erop dat het moeilijk is om nieuwe routines en praktijken volledig te integreren in het dagelijkse werk van leraren.

Reflectie - langetermijnevaluaties

We stellen vast dat de tevredenheid, bruikbaarheid, leereffect en intentie tot gedragsverandering boven de 70% uitstijgt en dit voor de voorbije twee werkjaren. Wat betreft de wijziging van de werking van de school, daalt het percentage tot onder de 70%. Zoals reeds aangegeven komt dit overeen met de perceptie van de schoolleiders. Daarom hebben we drie acties ondernomen om op lange termijn meer impact te hebben op de schoolverandering. Deze acties worden beschreven in "[5. Meer duurzame impact, p. 29](#)".

In ons nieuw begeleidingsplan 2025-2030 hebben we onze visie op EDBI en de bijbehorende vraagstelling kritisch geëvalueerd. Daarnaast hebben we verder nagedacht over onze tevredenheidsnorm voor begeleidingsinitiatieven en methodieken. Voorlopig behouden we onze norm van 70% 'helemaal eens', in afwachting van de denkoefening die we gedurende het schooljaar 2025-2030 zullen uitvoeren ter voorbereiding van onze verslaggeving.

Onze meetresultaten van EDBI zijn zeer positief, maar we merken een verschil met wat er in de scholen daadwerkelijk gebeurt. Veranderingsprocessen verlopen traag, waardoor de impact die we in de praktijk realiseren in schril contrast staat met de uitstekende meetresultaten van EDBI. Er is dus nog werk aan de winkel voor zowel ons als de schoolteams. In dit kader zijn we in gesprek gegaan met de onderzoekers van EDBI.

Om deze kloof te overbruggen, zal een nieuwe medewerker het EDB instrument versterken door onder andere:

- meer relevante data te verzamelen, bijvoorbeeld door EDBI-vragen te concretiseren of extra vragen toe te voegen;
- de lange- en kortetermijnevaluaties van EDBI beter af te stemmen op de kaders [A School's Guide to Implementation \(EEF\)](#) en [Effective Professional Development \(EEF\)](#);
- de monitoring van het pilootproject VIV: Verbinding In Verandering in nauwe samenwerking met de betrokken scholen uit te voeren, met als doel de kritische succesfactoren en drempels in kaart te brengen;
- het vastleggen van jaarlijkse indicatoren per team om zo onze inhoudelijke output in functie van verandering van schoolwerking beter te kunnen monitoren.

3. Onderzoek - praktijkonderzoek PBD

3.1 Onderzoek

Context - secundair onderwijs

Het wetenschappelijk onderzoek in samenwerking met UGent focust zich op het secundair onderwijs.

We voerden reeds twee onderzoeken uit naar de effectiviteit van professionaliseringstrajecten rond leesvaardigheid bij directies en leraren Nederlands en PAV in de eerste graad B-stroom in samenwerking met UGent (Prof. H. Van Keer). Beide studies focusten op de impact van professionalisering op de kennis en opvattingen van directies en leraren m.b.t. lezen, aangezien onderzoek (Desimone, 2009) aantoont dat verruiming in kennis en veranderingen in opvattingen een eerste stap zijn naar betere instructie en gedrag op de klasvloer. De derde studie onderzoekt grondig de opvattingen van leraren en directies over professionalisering in het leesonderwijs.

Wat hebben we al gemeten?

In de eerste studie onderzochten we een professionaliseringstraject gebaseerd op het conceptuele model voor professionele ontwikkeling van Desimone (2009). Er vond een multiple case study (Yin, 2018) plaats in vier verschillende scholen. Door middel van een kwalitatieve thematische analyse (Braun & Clarke, 2021) van groepsinterviews aan het begin en einde van het traject, stelden we vast dat leraren meer kennis opdeden en hun opvattingen rond leesbegrip en leesbegripsinstructie veranderden. Daarnaast zagen we een verhoogde self-efficacy (Bandura, 1978). Voor leesmotivatie en leesmotivatiepromotie was de impact minder zichtbaar; hier zagen we weinig verandering in kennis en opvattingen en geen stijging in self-efficacy.

In het tweede onderzoek rolden we een Lesson Study cyclus uit in vier scholen, opnieuw opgezet als een multiple case study (Yin, 2018). De eerste resultaten van de lopende thematische analyse (Braun & Clarke, 2021) wijzen op beperkte toename van kennis rond leesbegrip en leesbegripsinstructie. Hoewel leraren erkennen dat het soms mogelijk is om leerlingen tot leesbegrip te brengen, blijven ze geconfronteerd worden met de uitdagingen van het lage leesniveau van hun leerlingen. Ze geven aan dat dit onder andere te wijten is aan een gebrekkige technische leesvaardigheid en een beperkte woordenschat bij hun leerlingen. Daarnaast noemen ze het ontbreken van Nederlands als gesproken taal thuis en een gebrek aan ouderlijke betrokkenheid of motivatie als belangrijke oorzaken. Dit lage leesniveau beïnvloedt niet alleen de leerresultaten, maar ook het zelfvertrouwen van de leraar in hun eigen lespraktijk, wat leidt tot een algemeen lage self-efficacy.

Algemene reflectie - begeleidingsplan 2025-2030

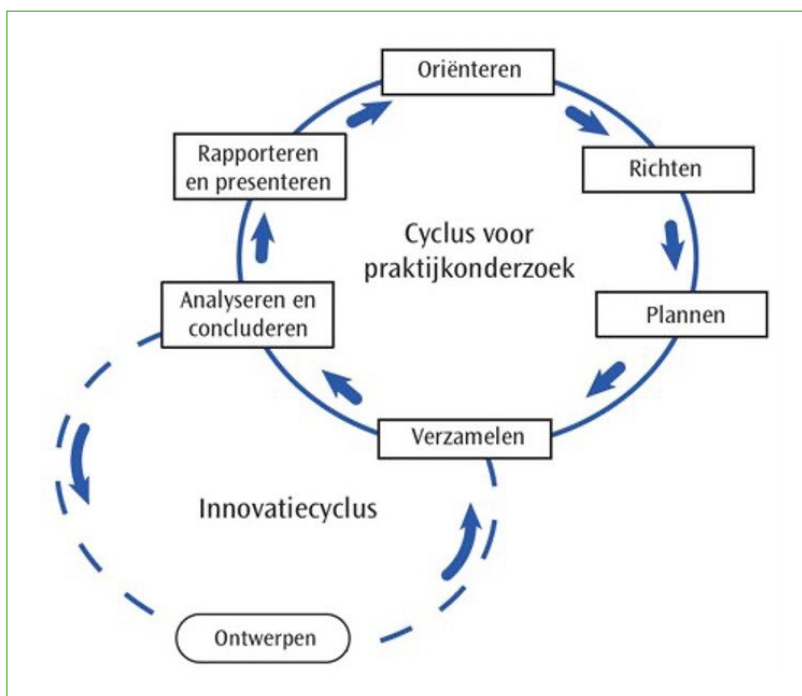
We hebben ervoor gekozen om onderzoek uit te voeren om meer inzicht te verkrijgen ter verhoging van de kwaliteit van onze begeleiding. Onderzoek is eveneens opgenomen in ons begeleidingsplan 2025-2030. Tot op heden werd dit onderzoek uitgevoerd in samenwerking met UGent, onder leiding van prof. Van Keer, via het kader van een vrijwillig doctoraat. We gaan deze investering evalueren in functie van de meest efficiënte inzet van de middelen voor onze pedagogische begeleidingsdienst.

3.2 Praktijkonderzoek - PBD

Context - buitengewoon basisonderwijs

We voeren een praktijkonderzoek in de context van ons buitengewoon basisonderwijs (BuBaO). Onze focus is het leesonderwijs, meer bepaald het voortgezet lezen (midden- en bovenbouw) in type basisaanbod en type 9. Het praktijkonderzoek wordt gevoerd op micro- en mesoniveau. De aanleiding van dit praktijkonderzoek is het Lees Wijs project (LOS-project) waarmee we in 2020 startten in BuBaO (en SO). Lees Wijs resulteerde binnen BuBaO in gedegen en gedragen leesbeleidsplannen en dito leesbeleid én effectievere leesdidactiek waarmee we tot op heden nog steeds verder aan de slag gaan. Dit praktijkonderzoek is voor ons een manier om op een kwaliteitsvolle en systematische manier de acties, ervaringen en effecten in kaart te brengen. We krijgen met een objectieve blik zicht op de successen en de hiaten en kunnen zo de successen beter gaan borgen (continueren) en de hiaten gaan aanpakken. Het praktijkonderzoek is richtinggevend, niet alleen voor de kwaliteitsontwikkeling van onze scholen, meer evenzeer voor de kwaliteitsontwikkeling van onze begeleidingen.

Het praktijkonderzoek wordt opgebouwd volgens de cyclus van Van der Donk & Van Lanen (2020) en ziet er als volgt uit:



Waar situeren we ons nu in de onderzoekscyclus?

De fases van het oriënteren, richten en plannen zijn (min of meer) achter de rug. We zijn flexibel, wat betekent dat de onderzoeksvraag ten eerste onderweg (minimaal) kan aangepast worden en dat in de tweede plaats de gemaakte afspraken omwille van het dagelijks reilen en zeilen niet altijd kunnen doorgaan zoals gepland. Dit maakt dat de planningsfase al wat meer tijd in beslag neemt dan initieel gedacht. We streven er echter wel naar om de observaties en gesprekken zo veel als mogelijk in authentieke settings te laten plaatsvinden, dus is het ook belangrijk om daarvoor de meest geschikte momenten te kiezen en daarvoor de tijd te nemen. Minimaal bijsturen van onderzoeksdoel(en) en -vraag kan gebeuren naar aanleiding van observaties en interacties en feedback van kritische vrienden.

Onze voorlopige onderzoeksvraag luidt als volgt:

“Welke effecten kunnen we vaststellen in de klas en op school?”

- op niveau van de leerling;
- op niveau van de leraar;
- op niveau van het beleid.

We streven ernaar om alle ‘beleidsdomeinen’ aangaande lezen in het praktijkonderzoek mee te nemen: leesbeleid (inclusief visie, doelen en acties), leesomgeving, leesdidactiek, leesmonitoring en leesnetwerk. We proberen een zo volledig mogelijk beeld te schetsen van het leesonderwijs op school en beklemtonen zo het belang van een integrale aanpak.

Ook de multidimensionaliteit van lezen wordt zo veel als mogelijk in kaart gebracht, met name: leesmotivatie, leestechiek, leesbegrip en leesgedrag.

Tot slot geven we nog mee dat triangulatie voorop staat: op dit moment kiezen we ervoor om in te zetten op observaties, (focus)gesprekken en data-analyse. Momenteel worden alle laatste versies van de leesbeleidsplannen van elke school onder de loep genomen. De leesbeleidsplannen vormen een belangrijk uitgangspunt en zijn tegelijkertijd dé rode draad voor dit praktijkonderzoek!

Samen met de directies waken we over de haalbaarheid, onderzoekbaarheid en doelgerichtheid van dit project tijdens gezamenlijke reflectiemomenten op het directeurenplatform.

Algemene reflectie | begeleidingsplan 2025-2030

Praktijkonderzoek is eveneens opgenomen in ons begeleidingsplan 2025-2030. Momenteel bevinden we ons in de fase van dataverzameling. Door de langdurige ziekte van een begeleider sinds 1 september 2025 is deze fase voor onbepaalde tijd opnieuw uitgesteld. Ook hier dringt zich een reflectie op hoe we in de toekomst praktijkonderzoek vorm gaan geven binnen onze pedagogische begeleidingsdienst om zo tegemoet te komen aan het risico van langdurige ziekte.

4. Impact en POC

Vorig schooljaar namen we EDBI-afnames af, maar de zeer beperkte respons stelde de representativiteit van de resultaten in vraag. Daarom besloten we een diepgaand focusgesprek te organiseren met de twee directeurs van het CLB, in aanwezigheid van de kwaliteitscoördinator om de objectiviteit te bewaken. Binnen POC is momenteel één medewerker aangesteld voor de inhoudelijke begeleiding. Omwille van GDPR-bepalingen kunnen de inhoudelijke details van dit gesprek echter niet worden gedeeld.

Binnen POC hebben we de impact van 3 OD's in kaart gebracht:

- POC - OD 1: Ondersteuning van de CLB-werking als lerende organisatie
- POC - OD 2: Verhogen van de beroepsbekwaamheid van de CLB-medewerkers
- POC - OD 3: Actief participeren aan de netoverschrijdende samenwerking

U vindt alles rond impact POC in [deel 2 van dit begeleidingsverslag: "Monitoring van het begeleidingsplan POC 2022-2025"](#).

5. Duurzame impact | Begeleidingsverslag 2025-2030

In de aanloop naar het begeleidingsplan 2025-2030 hebben we vastgesteld dat de resultaten van de EDBI-bevragingen zeer hoog zijn. Dit duidt op een sterke waardering van onze begeleiding en samenwerking. Tegelijkertijd leeft bij de schoolleiders de perceptie dat de concrete impact op de klasvloer beperkt blijft. Met andere woorden: de waardering is groot, maar de doorwerking in het onderwijsleerproces kan versterkt worden.

Actiegericht antwoord

Om de impact van onze werking te verhogen tijdens de looptijd van het begeleidingsplan 2025-2030, nemen we drie initiatieven genomen om de impact te verhogen tijdens de duur van het begeleidingsplan 2025-2030:

- Hogere begeleidingsfrequentie | Context (Bu)BaO - (Bu)SO - VO
- Delen van praktijkvoorbeelden | Context (Bu)BaO - (Bu)SO - VO
- VIV: Verbinding In Verandering | Context SO

De onderliggende fundamenteën van deze strategische keuzes zijn verder uitgewerkt in duurzame impact ([begeleidingsplan 2025-2030, p. 241](#)).

6. Duurzame impact | Jaarlijks team actieplan per pijler met indicatoren

Na het indienen van ons begeleidingsplan 2025-2030 zijn we niet blijven stilstaan met onze denkoefening in functie van meer impact. We hebben besloten om jaarlijks per team verantwoordelijk voor een pijler van het begeleidingsplan 2025-2030 één indicator vast te stellen zowel op MESO- als MICRO-niveau.

Het uitwerken van een jaarlijks actieplan met duidelijke indicatoren op zowel MESO- als MICRO-niveau biedt onze pedagogische begeleidingsdienst meerdere voordelen op het vlak van kwaliteitszorg, beleidsgericht werken en duurzame ontwikkeling.

- **Gerichte sturing en focus**

Door jaarlijks concrete doelstellingen te formuleren met meetbare indicatoren, kunnen we onze werking doelgericht plannen en opvolgen. Dit voorkomt versnippering van initiatieven en zorgt ervoor dat inspanningen afgestemd blijven op de strategische prioriteiten van de organisatie.

- **Verbinding tussen beleid en praktijk**

Een indicator op MESO-niveau (organisatiebreed) maakt het mogelijk om de voortgang op strategisch vlak te monitoren, bijvoorbeeld rond de implementatie van een pedagogische visie of innovatieprojecten. De indicator op MICRO-niveau (school- of teamniveau) vertaalt deze strategische keuzes naar de dagelijkse praktijk van de leraar, waardoor beleid en uitvoering nauwer op elkaar aansluiten.

- **Evidentiegestuurde besluitvorming**

Door met indicatoren te werken, baseren we ons beleid op concrete data en observaties in plaats van op aannames. Dat versterkt de onderbouwing van beslissingen en verhoogt de transparantie binnen de organisatie.

- **Continu leren en verbeteren**

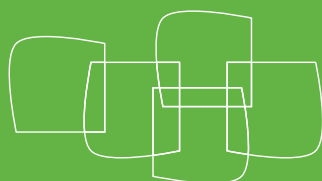
Jaarlijkse opvolging en evaluatie van de indicatoren stimuleren een cultuur van reflectie en bijsturing. Het actieplan fungeert als een groeidocument: resultaten worden niet alleen beoordeeld, maar ook gebruikt om prioriteiten en acties voor het volgende jaar te verfijnen.

- **Draagvlak en betrokkenheid**

Door indicatoren te formuleren op verschillende niveaus, betrekken we zowel beleidsmedewerkers als leraren en teams bij het kwaliteitsproces. Dat vergroot het eigenaarschap en de motivatie om samen te werken aan gemeenschappelijke doelen.

EINDE DEEL 4: Impact van het begeleidingsplan PBD/POC 2022-2025

- [Deel 1: Monitoring van het begeleidingsplan PBD 2022-2025](#)
- [Deel 2: Monitoring van het begeleidingsplan POC 2022-2025](#)
- [Deel 3: Bereik van het begeleidingsplan PBD/POC 2022-2025](#)
- [Deel 5: Beleidsprioriteiten 2025-2026](#)



**PROVINCIAAL
ONDERWIJS
VLAANDEREN**